

Résumés des communications



COLLOQUE INTERNATIONAL

Le bien-être dans l'éducation :
un objet de recherche pour
les sciences humaines et sociales

Well-being in education :
A topic of research for the
Humanities and the Social Sciences

Les 2, 3 et 4 octobre 2017

The 2nd, 3rd & 4th of October 2017

PARIS



SORBONNE UNIVERSITÉS



<https://well-being-educ.sciencesconf.org/>



Sommaire

Santé-corps	2
Economie et bien-être	14
Numérique et bien-être	16
Point de vue psycho-social du bien-être	21
Le bien-être : Histoire et concepts.....	28
Perspectives Internationales.....	34
Art-créativité	47
Ecole inclusive.....	51
Méditation.....	55
Espace et bien-être.....	60
Bien-être dans le secondaire.....	72
Symposium	79
Estime et représentation de soi	83
Bien-être et performance	88
Relations et Bien-être.....	93
Tables rondes.....	102

Il peut subsister des erreurs dans ce document, coquilles, erreurs de versions, de copier-coller, nous nous en excusons et espérons que vous serez indulgents.

Some errors may be seen in this document. We are sorry for this and hope you will be indulgent.

Pétrissage sociologique d'un dispositif visant le bien-être des enfants : le Massage In Schools Programme

Sophie Necker

MCU, ESPE LNF, RECIFES

Développé depuis la fin des années 1990, le Massage In Schools Programme (MISP), s'adresse aux enfants de 3 à 12 ans. Les associations qui le promeuvent, mettent en avant des bénéfices « sociaux » et « personnels » : le MISP « est un programme avant-gardiste, qui contribue au bien-être des enfants, au respect de soi et des autres et à la baisse de violence dans les écoles et les collectivités » (source : www.misa-france.fr). Des instructeurs certifiés interviennent auprès de classes ou groupes d'élèves afin de développer une « expérience de toucher sain et nourrissant dans un cadre sécurisant » (Ibid.).

L'étude sur laquelle s'appuie ma contribution envisage, sous l'angle d'une sociologie compréhensive, les processus de création, diffusion et réception (Charpentier, 2006) de ce dispositif en analysant : les logiques, normes et valeurs qui trament, les gestes des professionnels, les expériences des participant-e-s (Bourgeois, 2013). Ce dispositif impliquant des intervenants dits « extérieurs » à l'école est mu par un projet de transformation des participants, vers un « mieux-vivre » ensemble. Cette étude vise alors à interroger - dans ce contexte - les possibles leviers et processus en jeu dans la construction de relations à soi et aux autres pacifiées et à discuter les conditions de la contribution de ces pratiques somatiques à un climat scolaire positif.

Conduite dans le nord de la France et en Belgique francophone, l'enquête a été menée par observations non participantes (séances et « routines » de massage en classe, réunions...) ainsi que par entretiens semi-directifs (individuels et collectifs) avec les acteurs - adultes - concernés (enseignants et instructeurs).

Les résultats exposent les conceptions qui sous-tendent ce dispositif : du « vivre-ensemble », de l'école, de la place qu'y tient le corps, du rôle de chacun des acteurs et partenaires. Ils montrent la façon dont, dans les classes et les écoles, ces conceptions façonnent les pratiques des professionnels, mais aussi dont ces pratiques font l'objet de négociations, voire sont l'objet de résistances. Les rapports à soi et à l'autre mis en jeu dans ces dispositifs reposent sur le « sensible-comme-connaissance » (Filiod, 2014), un « activisme perceptif » (Ginot, 2013) et placent l'écoute (Nonnon, 2004 ; Rossignol, 2012) au cœur des interactions. Il y a parmi les façons de faire et de penser ces dispositifs, des possibles voies de transformation du climat en milieu éducatif. Parmi les facteurs pouvant être repérés comme protecteurs de ces relations (Debarbieux et al., 1999 ; Blaya, 2001 ; Wilson et al., 2001 ; Carra, 2009 ; Cohen et al., 2009 ; Galand, 2009) : la « logique de capacitation » (Verhoeven, 2011) et l'encouragement de l'interconnaissance.

Si cette contribution envisage le potentiel protecteur de ces dispositifs, elle compte également en saisir les freins (tels que les représentations des partenaires, de l'objet du partenariat, de ses effets ; le coût des projets ; les frictions entre intentions des acteurs concernés ; les modalités d'évaluation des dispositifs) et limites (telles que la durabilité des effets positifs ou l'observation d'effets moins désirés).

Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. Dans E. Debarbieux & C. Blaya (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques* (p. 159-177). Paris : ESF.

Bourgeois, E., Albarello, L., Barbier, J.-M., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité et apprentissage – contribution –*. Dans E. Bourgeois, L. Albarello, J.-M. Barbier & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 1-11). Paris : PUF.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Charpentier, I. (dir.) (2006). *Comment sont reçues les œuvres. Actualité des recherches en sociologie de la réception et des publics*. Creaphis.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses*. Paris : ESF.

Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 69. Repéré à www.i6doc.com/livre/?GCOI=28001100555700

Ginot, I. (2013). Douceurs somatiques. *Repères, cahier de danse*, 32, 21-25.

Filiod, J. P. (2014) (resp.). *Le sensible-comme-connaissance. Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience*. Rapport de recherche. Lyon : EAL, ESPE - Université Lyon 1.

Nonnon, E. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le français aujourd'hui*, 146, 75-84.

Rossignol, E. (2012). Échange et atmosphère d'écoute dans la pratique contemporaine du conte oral en France ». *Cahiers de littérature orale*, 72. Repéré à <http://clo.revues.org/1711>

Verhoeven, M. (2011, décembre). Face aux « désordres scolaires » : réponses professionnelles et normativités. Conférence plénière présentée au Colloque international « Violences à l'École : Normes et Professionnalités en Questions ». Arras, France. Repéré à <http://podcast.univ-artois.fr/colloques-et-seminaires/violences-a-lecole.html>

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors : A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247- 272.

Mots clés : sociologie, climat, massage, partenariat, école maternelle et primaire

Approche chronopsychologique et chronobiologique du bien être dans l'école Algérienne – Cas des écoles du sud Algérien (Sahara)

Ouerdia LASLI, Djamila NOUFEL, Louisa MAROUF

Chronobiologie et chronopsychologie sont deux disciplines relativement récentes. La première se propose « d'étudier les changements quantitatifs réguliers et périodiques des processus biologiques au niveau de la cellule, du tissu, d'une structure, d'un organisme ou d'une population » (Fotinos, Testu, 1996).chez l'homme le rythme le plus observable correspond à l'alternance de la veille et du sommeil au cours nycthémère (Testu, 2000), c'est alors qu' un nombre important d'études a permis de mettre en évidence le rôle essentiel du sommeil de l'enfant tant du point de vue physiologique que psychologique. Il est admis que son respect quantitatif et qualitatif permet un développement harmonieux et favorise les apprentissages (Clarisse, Testu, Maintier, Alaphilippe, Le Floch, Janvier, 2004).Mais la durée du sommeil chez l'élève peut être influencée par plusieurs facteurs environnementaux géographiques ainsi que les emplois du temps scolaires ce qui peut avoir un impact sur l'enfant et ses comportements ce qui relève du champs de la chronopsychologie qui étudie les variations périodiques de l'activité physiques et/ou mentales, la production en situation de travail (Testu,2011). Il s'agit de déterminer des profils de fluctuations journalières de performances.

Dans ce sens, les différentes études sont parvenues à adopter l'idée de l'existence d'un rythme psychologique chez l'enfant et l'homme, en général. Les études qui ont été faites sur le rythme ont démontré que l'efficacité cognitive de l'élève connaît des variations périodiques dans la même journée et le même mois et la même année. L'activité intellectuelle se caractérise par des moments stériles et d'autres fertiles, car l'enfant ne peut pas faire ce qu'il veut quand il veut, c'est ce qu'ont confirmé (Reinberg & et al, 1979) ; Testu, 1979 ; Montagner, 1983 ; Lancry & al, 1988) (Marouf L, Khelfane R, Douga A, 2011).

Ainsi, l'existence des rythmes endogènes a pu être montrée et leur sensibilité aux rythmes exogènes produit par l'environnement a régulièrement été établie permettant de définir le concept de synchroniseur (Le Floch, Clarisse, Testu, 2014). L'objectif pour le bien être de l'enfant est d'harmoniser ces deux notions rythmes endogènes de l'enfant et exogènes (emplois du temps, calendrier, ..) (Touitou, Bégue, 2010).

Au regard de ces aspects théorique, cette communication proposée résume les résultats de deux études menées dans le sud algérien (Sahara) portant sur les variations journalières et hebdomadaires des comportements et du sommeil nocturne chez les élèves âgés de (7-10) ans. Elles ont été réalisées dans (10) écoles sur 427 élèves au moyen d'une grille d'observation des comportements et un questionnaire sur la durée du sommeil tout deux élaborés par le Pr TESTU et adaptés à la société algérienne par le Pr MAROUF. L'objectif est de dégager le profil de variations journalières et hebdomadaires afin de voir si les emplois du temps scolaires Algériens imposés aux élèves du sud respectent les rythmes des enfants.

Les résultats des deux études montrent la nécessité de prendre en compte les résultats des différentes recherches menées en chronobiologie et chronopsychologie, et respecter les rythmes scolaires des élèves grâce au bon ajustement entre les rythmicités propres de l'enfant et les rythmes produits par son environnement, afin d'optimiser leur sentiment de bien être et leur permettre de s'épanouir à l'école ce qui pourrait se traduire par des comportements adaptés à la situation scolaire.

Bibliographie :

- 1- Le flo'h, N., Clarisse, R., Testu, F. (2009). Ajustement rôle parental et rôle professionnel, un synchroniseur externe des rythmes attentionnels de l'enfant. *Pratiques psychologiques*, 15, 173-189.
- 2- Marouf, L. (2010). Impact de l'organisation du temps scolaire sur le comportement des élèves du cycle primaire. *Revue des recherches et études scientifiques*.
- 3- Marouf, L., Khelfane, R., Douga, A. (2012). colloque international Le système éducatif et l'échec scolaire Approche chronopsychologique, actes du colloque international ISSN : 2253-007X.
- 4- Marouf, L., Khelfane, R. (2011). Rythmes scolaires : concept ambigu. *Revue national de recherche en éducation*, 1, 33-40.
- 5- Testu, F. (2011). Rythmes de vie et rythmes scolaires aspects chronobiologiques et chrnopsychologiques, France : Masson.
- 6- Touitou, Y., Bégué., P. (2010). Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 23, 234-293.

La rédaction d'un journal d'attention ou de gratitude par les élèves : une contribution à la promotion de la santé à l'école ?

*Sylvie Paris Chargée de Mission Régionale Prévention MGEN
Master Education et Santé Publique (UCA, EHESP, UCBL) – Université Clermont
Auvergne – ESPE, Rebecca Shankland Laboratoire Interuniversitaire de
Psychologie, Université Grenoble Alpes (LIP/PC2S) – Université
Grenoble Alpes*

Parce qu'elle cherche à améliorer le bien-être des individus, la psychologie positive peut contribuer à la promotion de la santé. Avec l'idée d'agir en milieu scolaire sur le bien-être des élèves, nous nous sommes appuyés en particulier sur les travaux de Fredrickson concernant les émotions positives et d'Emmons autour de la gratitude, pour nous intéresser plus spécifiquement à l'écriture d'un journal d'événements positifs. Certains auteurs proposent l'exercice des "trois bonnes choses" (écrire chaque jour des événements agréables survenus). D'autres incluent le remerciement de personnes ou d'entités (la vie, la nature...). Nous nous sommes demandé si la rédaction de ce type de journal par des élèves de 8-10 ans pourrait leur apporter un mieux-être et si une différence pourrait être constatée entre ces deux manières de le faire. Nous avons émis deux hypothèses : écrire des choses positives de la journée serait favorable au bien-être des élèves (condition d'Attention) et l'ajout de remerciements permettrait d'améliorer le bien-être de ces élèves de façon plus importante et dans plus de registres (condition de Gratitude).

Pour l'intervention, les professeurs des classes participantes ont proposé aux élèves d'écrire pendant 2 semaines ce que nous avons nommé leur "Journal d'attention". Dans 3 classes du même quartier, des élèves de cycle 3 ont rempli une fiche (en 10-15 minutes) à chaque fin de journée, selon 3 conditions. Dans la première classe, 21 élèves ont répondu à des questions simples (condition de contrôle). Dans la deuxième (27 élèves), il est demandé d'écrire trois événements positifs de la journée (condition d'Attention). Pour la troisième (23 élèves), en plus de l'écriture des événements positifs, il s'agit de remercier ceux qui ont participé à leur réalisation. Chacun a rempli un questionnaire (10 items) sur son bien-être personnel et relationnel avant l'intervention (T1) puis 3 jours après celle-ci (T2). Les fiches ont été codées pour préserver l'anonymat des enfants. Les enseignants ont exprimé leur perception au cours d'entretiens avant et après l'expérimentation. Concernant la pratique de classe, le projet a été bien accepté, les enseignants l'ont trouvé facile à mettre en œuvre, ils étaient satisfaits et les élèves se sont impliqués.

Afin de tester si chaque groupe a réagi différemment selon la condition réalisée, les données des questionnaires ont été transformées en rangs pour pouvoir utiliser des analyses paramétriques. Des analyses de variance ont alors été réalisées (avec un seuil de significativité fixé à $p < .05$) et, si nécessaire, des comparaisons *a posteriori* ont été faites à l'aide d'un test de Newman-Keuls. L'effet de l'intervention est significatif pour l'ensemble des participants ($F(1, 62) = 5.69, p < .05$). Le score moyen augmente significativement entre T1 avant l'intervention à 3.58 et T2 après à 3.84. L'effet de l'intervention par groupe montre une gradation : pour le groupe contrôle aucune évolution, pour le groupe Attention une tendance vers une évolution positive en particulier sur l'item "je me sens content" (Content, $F(1, 23) = 3.35, NS, p = .08$) ou plus légèrement sur "demain sera agréable" (Demain $F(1, 23) = 1.83, NS$) et une évolution significative pour le groupe Gratitude sur 4 items ("je me sens content" (Content $F(1, 20) = 8.22, p < .01$), "je me sens en forme" (Forme $F(1, 20) = 10.11, p < .01$), "demain sera agréable" (Demain $F(1, 20) = 4.81, p < .05$), "j'ai de la chance" (Chance $F(1, 20) = 15.69, p < .001$)).

Nous avons étudié les résultats selon deux axes : le bien-être personnel ressenti puis les aspects prosociaux. Les résultats au niveau des items mesurant le bien-être personnel ont révélé une tendance vers une évolution positive sur 2 items pour la condition d'Attention et une amélioration significative sur les 4 pour la condition de Gratitude. Pour une intervention si brève, c'est un résultat intéressant. Cette expérience n'a pas montré de résultats significatifs concernant les aspects prosociaux, pourtant un effet à ce niveau est validé par les conclusions de chercheurs pour ce type de journal avec des adolescents, des étudiants ou des adultes. On peut considérer que l'écriture du "Journal d'attention", surtout avec remerciements, est une proposition pertinente dans le cadre de la promotion de la santé en milieu scolaire. Aucune recherche à notre connaissance, n'a réalisé une étude comparative entre les deux formes de journal. Il semblerait intéressant de développer d'autres expérimentations afin de confirmer la fiabilité de ce constat et pour approfondir l'étude des effets au niveau prosocial. On pourrait alors allonger la durée de l'intervention soit selon les mêmes modalités, soit sous d'autres formes permettant de continuer à cultiver l'attention ou la gratitude pour permettre à ces aspects prosociaux de mieux se développer.

Bien-être, santé à l'école et réforme des rythmes scolaires

COLINET Séverine

Maître de Conférences en Sciences de l'Education, Université de Cergy-Pontoise, laboratoire EMA, chercheuse associée au LEPS (EA-3412/Université Paris Sorbonne Cité)

DRAGHICI Carmen

Doctorante en Sciences de l'éducation, Université Sorbonne Paris Cité, Paris 13, laboratoire EXPERICE

Objet de la communication

Cette communication se propose d'analyser la perception des effets de la dernière réforme des rythmes scolaires (Ministère de l'Education Nationale, 2013) sur la santé des élèves et des enseignants, au sens du bien-être tel que l'Organisation Mondiale de la Santé le définit en 1946.

Dans le souci du bien-être de l'enfant et pour combattre l'échec scolaire, le Ministère de l'Education Nationale a eu recours à la modification des rythmes scolaires dans l'enseignement du premier degré. Le décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires « prévoit la mise en place d'une semaine scolaire de 24 heures d'enseignement réparties sur 9 demi-journées afin d'alléger la journée d'enseignement » (Ministère de l'Education Nationale, 2013).

Les déterminants du bien-être à l'école ont largement été étudiés à travers les études sociologiques portant sur le care en éducation. « Le bien-être à l'école (...) se manifeste par une vie émotionnelle positive qui est le résultat de l'harmonie entre la somme des facteurs environnementaux spécifiques d'un côté et des besoins personnels des élèves et de leurs attentes vis-à-vis de l'école de l'autre côté » (O'Brien, 2008, p.92). Certaines études (Lenoir et Berger, 2007) montrent que le bien-être des élèves est perçu par la communauté éducative à travers une approche organisationnelle et matérielle qui renvoie davantage à une définition hygiéniste de la santé. À l'inverse, notre étude tente de mettre en évidence des représentations, des conceptions et des perceptions du bien-être à partir d'une approche globale du « métier d'élève » (Perrenoud, 2005).

Lors de cette communication, nous nous demanderons comment le bien-être est perçu à la fois par les élèves et les enseignants à l'école, mais aussi par les parents, partenaires de l'école, sur les plans éducatif, social, émotionnel et corporel. Quel modèle de traitement du bien-être à l'école émerge des discours des élèves, des professionnels et des parents interrogés ?

Méthode

Pour répondre à notre intention de saisir le point de vue des élèves, des enseignants et des parents, une enquête qualitative et exploratoire a été mise en place. Parallèlement à cinq temps d'observation non-participante d'activités scolaires et péri-scolaires, vingt-deux entretiens semi-directifs ont été réalisés, au premier degré, de la maternelle au CM2, dans des écoles publiques et privées de zones urbaines, à Paris et à Rennes, ainsi qu'en zone rurale dans une ville de moins de 3000 habitants en Bretagne. Ces entretiens ont été conduits auprès : d'élèves (7 entretiens), d'enseignants (8 entretiens), de parents (7 entretiens).

Bien que non-représentatif et non-probabiliste, cet échantillon se veut néanmoins raisonné car correspondant à une diversité de situations.

Après la transcription intégrale des entretiens, les données ont été traitées informatiquement, en utilisant un logiciel d'analyse de contenu thématique de données - Atlas.Ti. Les catégories émergentes de l'analyse ont donc été générées de façon inductive. À l'issue de cette analyse thématique, nous avons procédé à une analyse descriptive et interprétative des résultats.

Résultats

Les résultats mettent en évidence les représentations du lien entre le bien-être des élèves et celui des enseignants. Cette étude propose un modèle empirique de traitement du bien-être à l'école, en mettant en lumière une approche globale et interactionnelle de l'école. L'analyse des discours fait apparaître une approche protéiforme de la représentation du bien-être des élèves et des enseignants. Dans les optiques qui s'en dégagent et notamment par rapport aux liens d'interdépendance entre facteurs et entre acteurs, ces discours témoignent d'une inclusion certaine de la notion de microsysteme, telle que la théorise l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979).

Structuration de la communication

Dans un premier temps, après s'être attaché à circonscrire la notion de bien-être et avoir présenté la réforme des rythmes scolaires, nous aborderons la méthodologie de cette recherche. Une seconde partie de cette communication nous permettra d'élaborer, sur la base des résultats de notre enquête, une cartographie exploratoire des relations entre les éléments constitutifs du bien-être des 4 composantes du microsysteme enfant-parent-enseignant, l'originalité de cette enquête résidant dans le croisement des perceptions des différents acteurs. Un modèle empirique de traitement du bien-être sera finalement élaboré, avant de discuter les apports de cette recherche.

Mots-clés : bien-être, réforme des rythmes scolaires, école, regards croisés élèves-enseignants-parents

Références bibliographiques citées :

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lenoir, M., Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire. Santé Publique, 19, pp. 373-381.

O'Brien, M. (2008). Well-Being and Post-Primary Schooling. A review of the literature and research. NCCA Research Report No. 6, Dublin.

Perrenoud, P. (2005). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF.

Textes législatifs et réglementaires

Ministère de l'Education Nationale. (2013). Publication du décret relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, le 26 janvier 2013. <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 19/12/2015.

OMS. (1946). Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946 ; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. 1946 ; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948, <http://www.who.int/about/definition/fr/print.html>, consulté le 06/01/2016.

Production de santé et de bien-être par une école en milieu populaire durant le déjeuner en restauration scolaire

Maud Collet

Doctorante en sociologie, Université de Montpellier

Mots-clé : Ecole, Quartier, Bien-être, Restauration scolaire, Santé

Keywords : School, Neighbourhood, Well-being, School meals, Health

On sait aujourd'hui que grandir au sein d'un quartier populaire est généralement source d'inégalités multiples, y compris en éducation, en santé et en termes d'épanouissement et de bien-être [CNESCO, 2016 ; Paugam, 2016 ; PISA ; Duru-Bellat, 2002].

L'objet de la communication que nous proposons s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui analyse la production de bien-être et de santé par l'institution scolaire au sein d'un quartier populaire à travers un projet de déplacement et de reconstruction d'une école élémentaire d'un quartier défavorisé d'une ville française de taille moyenne.

La recherche, ethnologique et sociologique, a été initiée par une demande de la Direction de l'éducation de la ville en 2013 : il s'agissait d'accompagner le projet de reconstruction de l'école élémentaire du quartier depuis la réflexion relative à l'architecture jusqu'à son ouverture, dans le but d'assurer le bien-être des jeunes et leur réussite éducative [Zoïa et Visier, 2016]. J'ai rejoint ce projet il y a un an, dans le cadre de ma thèse de doctorat qui porte sur la manière dont grandissent et se construisent les jeunes tout au long de leur scolarité obligatoire, c'est-à-dire de 6 à 16 ans, au sein de ce quartier ségrégué et majoritairement habité par des publics de voie migratoire.

Je vais centrer mon propos sur la réflexion menée par notre équipe autour de l'espace de restauration scolaire. Le déjeuner en restauration scolaire pose de multiples questions en tant qu'enjeu socio-éducatif, pédagogique, sanitaire et de gouvernance territoriale. La pause méridienne, bien qu'elle ne soit pas prise en charge par le personnel Education Nationale, fait partie du temps scolaire : en effet, elle est un moment d'apprentissage pour les enfants qui participe, de manière positive ou négative, du climat scolaire. Le temps de restauration est une période fondamentale qui doit permettre aux enfants de se ressourcer et de se restaurer avec plaisir, tout en développant divers apprentissages liés à l'autonomie et la santé. Repenser l'espace de restauration scolaire implique de s'assurer qu'il est conçu en faveur du bien-être des jeunes qui le fréquentent quotidiennement. Encore peu explorée en sciences de l'éducation, cette question se situe aux croisements de nombreuses problématiques, telles que la santé publique, le développement durable, les relations interprofessionnelles (collectivités locales / éducation nationale), et enfin les dimensions culturelles et religieuses présentes au sein l'institution scolaire (autour des logiques identitaires, des interdits alimentaires...).

Actuellement, la cantine de l'école de notre terrain est deux fois moins fréquentée du lundi au jeudi, par rapport au vendredi, appelé par tous « jour de poisson ». Cette spécificité du quartier pose la question de la façon dont l'alimentation est culturellement pensée, et affiliée à la religion. Les acteurs éducatifs comme les élus, désapprouvent les demandes des publics, traduisant un enjeu identitaire sous couvert de laïcité. D'une part, les acteurs éducatifs s'interrogent quant à la véritable nécessité de la cantine pour les familles, ces dernières pouvant

se permettre de choisir d'inscrire ou non leurs enfants en fonction du menu. D'autre part, les élus mettent en avant l'effort effectué en proposant chaque jour un menu sans porc, « On ne va pas se mettre à faire du halal ». Le désintérêt pour cet espace est renforcé du fait que la salle de restauration n'est fréquentée en moyenne que 20 minutes par jour pour les enfants demi-pensionnaires et inconnue de la part des familles.

De leur côté, les familles qui souhaiterait la mise en place d'un repas végétarien, se sentent oubliées et peu prises en considération. Cette tension persistante développe le sentiment d' « une école des autres » [Zoïa et Visier, 2016]. Cette tension est doublée par le regard que se portent les enfants entre eux : « Ils surveillent ce que mangent leurs camarades, et le fait que certains mangent de la viande, et surtout du porc parce qu'il y en a quand même, peut-être source de conflit dans la cour », explique une enseignante de l'école.

De surcroît, l'enjeu économique et politique est déterminant pour comprendre la complexité de la situation : un responsable territorial nous explique qu'après analyse, le retour de ces enfants vers les cantines scolaires, grâce à l'élaboration d'un menu végétarien, engendrerait une perte importante du budget de la collectivité. Ainsi, le quartier lui-même fait système, les valeurs et origines culturelles des habitants n'étant pas les seuls facteurs qui alimentent la culture du quartier. [Zoïa et Visier, 2016]

Cependant, comment faire de cet espace banalisé un lieu de vie convivial reconnu producteur de santé et de bien-être ? Le traitement de cet espace doit-il rester exclusivement scolaire ou peut-il s'étendre au quartier afin de développer un sentiment d'appartenance qui favoriserait le sentiment de bien-être des enfants lors des temps de restauration scolaire ?

CNESCO, 2016, Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Paris.

Duru-Bellat Marie, 2002, Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes. Paris : PUF, 2002.

Paugam Serge, 2016, « Le quartier défavorisé, accélérateur des formes contemporaines de la disqualification sociale », Ecoutons ce que les enfants ont à nous dire. Grandir en France : le lieu de vie comme marqueur social, Consultation nationale des 6-18 ans, Unicef-France, 42-45.

Zoïa Geneviève et Visier Laurent, 2016, « Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique », Espaces et sociétés, n°166 : 79-93.

Du jeune mangeur au convive : la place du plaisir de table dans les apprentissages alimentaires à la cantine scolaire. Apports d'une méthodologie mixte.

Stéphanie Proutheau

Sciences de l'alimentation et de la communication, membre associé au Centre Edgar Morin – IIAC

Ghislaine Richard

Docteure en psychologie sociale, ingénieure d'études au Centre Edgar Morin – IIAC, EHESS

Les bonnes manières de table font davantage que dessiner les normes de civilité du modèle alimentaire à la française qui légitime le plaisir de manger sur son partage avec d'autres convives. En effet, les bonnes manières opèrent surtout une mise à distance de la fonction physiologique de l'acte de manger au moyen de savoir-faire qui régulent les risques de rejet alimentaire (dégoût physique) et d'excommunication de la table (dégoût moral). Ces savoir-faire et compétences que sont les manières de table rendent donc possible l'expérience même du plaisir de manger en compagnie des autres par une organisation des gestes, des paroles et des circulations autour du dispositif de la table commune.

A l'acquisition de ces savoir-faire correspondent deux principaux apprentissages de la table – « goûter à tout » et « bien se tenir à table » – qui dessinent en creux la figure idéale du jeune convive. Les cantines scolaires sont investies de ces apprentissages auprès des jeunes mangeurs par les politiques nationales et municipales ; tantôt selon le devoir culturel de transmission (initiation), tantôt selon les règles de santé publique en vigueur (éducation).

« Antidote » aux effets psycho-physiologiques du ressenti du dégoût moral, l'émotion positive d'élévation n'avait pourtant pas été abordée dans le contexte de l'alimentation. Pourtant, au centre des acceptions religieuses, gastronomiques et cliniques de la « bonne » table, l'on trouve des expériences positives de transcendance et d'entre-aide (partage), qui évoquent les dimensions émotionnelles et physiologiques de l'élévation. Devant la diversité des constituants du plaisir à table, nous avons donc travaillé notre questionnement sur la place du plaisir dans les apprentissages alimentaires à partir des conceptions (1) hédoniques (éducation aux goûts et plats pour étirer le registre alimentaire de l'enfant) et (2) eudaimoniques (initiation aux relations de table : servir son voisin, passer le pain, couper sa viande, pour cultiver un sentiment d'appartenance à la table et avec la cuisine).

Les mesures intra et interpersonnelles relatives à ces dimensions au cours des apprentissages de table, et pour lesquelles 500 enfants de 8 à 11 ans se sont auto-évalués en fonction de leur repas de cantine de la veille, ont été articulées à un travail de terrain. Il apparaît que la place centrale accordée à l'hygiène, la sécurité et la cadence des services coïncide avec la mise en retrait des apprentissages du jeune mangeur (diminution de l'autonomie) quand les équipes manquent de moyens (connaissances, formations, procédures) pour accompagner le mangeur à investir cette place de convive qu'on ne cesse pourtant de lui demander d'occuper. Seront présentés des éléments de l'intervention bâtie à partir des résultats et visant à activer socialement le dispositif matériel et organisationnel des cantines par des gestes et langages qui tissent des relations propres à susciter les sentiments d'auto-efficacité et d'appartenance des jeunes mangeurs alors devenus jeunes convives.

Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., et Boniwell, I. (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle satisfaction de vie chez l'élève, *Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(1), 83-90

Fredrickson, B., (2000), Cultivating research on positive emotions, *Prevention & Treatment*, Vol. 3(1)

Haidt J., The positive emotion of elevation, *Prevention & Treatment*, vol. 3(3), 2000 ; Algoe, S., Haidt, J., (2009). Witnessing Excellence in Action: The other-praising emotions of elevation, admiration, and gratitude. *Journal of Positive Psychology*, 4, 105-127

Huta, V. et Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue : the differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives, *Journal of Happiness Studies*, 11(6), p735-762

Indicateurs corporels de bien-être et mieux vivre ensemble.

Sabine Thorel-Hallez

MCU, ESPE LNF, RECIFES (EA 4520)

Les nombreuses définitions du bien-être à l'école entraînent un difficile consensus sur la notion et sur la mesure du "bien-être". Mais comment mesurer l'état de santé à l'école hors d'indicateurs objectifs ?

Konu et Rimpelä (2002) classent les indicateurs de bien-être en quatre catégories : les conditions scolaires (avoir) les relations sociales (aimer), les moyens d'accomplissement personnel (être) ainsi que l'état de santé. En référence au modèle socio-écologique de la santé, la visée de notre recherche est la délimitation d'indicateurs corporels de mieux-être, de jeunes de 13 à 18 ans, au fur et à mesure de la pratique de la danse hip hop dans le cadre scolaire ordinaire et pénitentiaire.

Les travaux de Debarbieux et al (2012) ont mis en évidence les liens entre bien-être et, sécurité, engagement de tous les acteurs de la communauté éducative, qualité des enseignements, sentiment de justice (climat scolaire). Ainsi, La dimension sociale, en tant que relations à soi et aux autres, participe au développement du bien-être individuel et au "mieux vivre ensemble".

Cette contribution a pour objet de comprendre le rôle joué par les corps en tant que reflet du bien être ou du mal être (Zanna, 2015) dans le « vivre ensemble ».

A quelles conditions la pratique de la danse Hip Hop est un moyen de « mieux-être » dans des contextes où l'état de santé (physique et psychique) est précaire ? Ce « mieux-être » est-il vecteur du développement du "pouvoir d'agir" sur la relation aux autres ?

Des entretiens auprès de professionnels (éducateur de la PJJ, chorégraphes, chargée de projet prévention santé) croisés aux observations de jeunes lors de la pratique hip hop (dans un établissement pénitentiaire pour mineurs du Nord de la France et dans un collège parisien où le hip hop est ancré au projet "santé") il résulte que :

Les jeunes vus comme des "artistes" et l'engagement corporel de l'adulte (ce qui interroge les normes scolaires usuelles) sont au centre du processus d'acceptation de l'autre. Les jeunes, ayant repris confiance en eux et aux adultes ont ainsi le choix de leur voie (indépendamment du contexte de scolarisation) de (re) socialisation.

Debarbieux, E., et al (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Konu A., Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools : a conceptual model. Health Promotion international, vol 17, n° 1, p. 79-87.

Zanna, O. (2015). Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie. Rennes: PUR.

Mots clés : Mieux-être, hip hop, engagement, pouvoir d'agir.

Des pratiques corporelles de bien être : une proposition pour donner plus de place au corps à l'école !

Annie Sébire et Corinne Pierotti

Des élèves plus disponibles, plus confiants, plus autonomes, des enseignants moins débordés, moins tendus, moins fatigués, des équipes plus sereines, plus solidaires et des apprentissages facilités, plaisants, apaisants. Le bien être est essentiel à la réussite scolaire et éducative, à la qualité des apprentissages et au mieux vivre tous ensemble. Le corps est une composante de ce bien-être... une composante trop souvent ignorée. C'est en osant passer du discours aux actes, en formant, et en expérimentant sur le terrain que nous avons élaboré des propositions concrètes, accessibles à tous. Sept familles soutiennent notre approche: concentration, relaxation, respiration, visualisation, gymnastique lente, gymnastique non volontaire et massage. C'est en réconciliant apprentissage et épanouissement personnel, en inscrivant ces activités dans le quotidien des classes, que nous développons, dès le plus jeune âge, des habitudes et constituons un répertoire personnel d'exercices pour toute une vie.

Pratiques corporelles de bien être, un vecteur pour donner du corps à l'école...

Pour aller plus loin : Ouvrage coordonné par Annie Sébire et Corinne Pierotti « Pratiques corporelles de bien être, mieux apprendre à l'école, mieux gérer sa classe », Edition Revue EPS 2013

Voir également les éléments en ligne sur le site EPS Paris Premier degré que nous avons élaborés : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_851041/pratiques-corporelles-de-bien-etre?cid=p1_1100488

Dont deux films :

[À l'école élémentaire](#)  Vidéo de 4mn38 réalisée dans une classe de CE1 à l'école polyvalente Vicq d'Azir Paris

[À l'école maternelle](#)  Vidéo de 4mn38 réalisée dans une classe de Grande Section à l'école maternelle Parmentier à Paris

Sleep, the hour of classes and socioeconomic conditions of Brazilian university students sample

Mário Pedrazzoli (EACH/USP)

Graziela Perosa (EACH/SP)

Jaqueline Kalmus (EACH/SP)

This paper presents an empirical study about the relationship between sleep and the living conditions of students of a Brazilian public university located in the peripheral zone of the city of São Paulo, within the framework of a policy of democratization of access to higher education. Based on the cooperation between researchers in the fields of neurosciences, sociology and psychology and their students, this research is configured within the scope of the theme of number 1, as an interdisciplinary experience on the objective conditions of the well-being of university students. Sleep is biological phenomenon essential to life. Decreased sleep duration, as a consequence of living conditions in large urban centers, such as home distance from the study site, light pollution, extremely early hours for social commitments and late sleeping times, is associated with problems of cognitive function, psychiatric diseases and general well being. These conditions associated to sleep deprivation represent especial threaten to the student population, which has a high cognitive and motivational demand in universities. We conducted a survey by social demographic and the Munich Chronotype questionnaires (MCTQ) to access social conditions sleep variables , with university students (n = 704). The results were treated using a Multiple Correspondence Analysis (MCA). The first axis opposes students who sleep more than 8 hours a night to those who sleep less than 5 hours. The second axis distinguishes the respondents according to their chronotype (morning, intermediate, evening types). We included the study socio-demographic variables of gender, age, social origin, work, time spent to commute, time of the day of the classes and indicators of school investment. The results allow us to identify how the living conditions of the students contribute to the identified sleep patterns, indicate the importance of classes hours and the interaction between the environmental factors related to the living conditions and the temporal and homeostatic individual adjustments of the body to these conditions.

Teacher Quality, Test Scores and Non-Cognitive Skills: Evidence from Primary School Teachers in the UK

Sarah Fleche

*Assistant Professor, GREQAM, Aix- Marseille School of Economics
Chercheuse associée, Centre for Economic Performance, London School
of Economics*

Schooling can produce both cognitive and non-cognitive skills, both of which are important determinants of adult outcomes. Using very rich data from a UK birth cohort study, I estimate teacher value added (VA) models for both pupils' test scores and non-cognitive skills. I show that teachers are equally important in the determination of pupils' test scores and non-cognitive skills. This finding extends the economics literature on teacher effects, which has primarily focused on pupils' test scores and may fail to capture teachers' overall effects. In addition, the large estimates reveal an interesting trade-off: teacher VA on pupils' test scores are weak predictors of teacher VA on non-cognitive skills, which suggests that teachers recourse to different techniques to improve pupils' cognitive and non-cognitive skills. Finally, I find that teachers' effects on pupils' non-cognitive skills have long-run impacts on adult outcomes such as higher education attendance, employment and earnings, conditional on their effects on test scores. This result indicates that long-run outcomes are improved by a combination of teachers increasing pupils' test scores and non-cognitive skills and has large policy implications.

Reference:

“Teacher Quality, Test Scores and Non-Cognitive Skills: Evidence from Primary School Teachers in the UK”, *CEP Discussion Paper*, Mars 2017.

Biographie:

Sarah Flèche est docteur en économie, assistant professor à l'Université d'Aix-Marseille et chercheuse associée à la London School of Economics (Centre for Economic Performance). Ses recherches se consacrent à l'étude de la microéconomie, l'économie du travail, de l'éducation et l'économie comportementale. Elle est l'auteur de plusieurs articles portant sur le bien-être en milieu scolaire, ainsi que le rôle des comparaisons et normes sociales, ou encore la mesure des inégalités de bien-être. Ses recherches actuelles s'intéressent aux déterminants du bien-être au cours de la vie, elle a notamment coécrit l'ouvrage “The Origins of Happiness” publié en 2017 par Princeton University Press.

Transforming the school contexts with gamification

Buciega, A. Educational coordinator from 0 to 18 years old
Campos, C. Coordinator of Master's of Secondary Teachers
Uixera, L. Coordinator of International Projects
Florida Universitària

Context is a key dimension for education and learning. Space also educates and in fact it is fundamental for socialization, for the generation of learning dynamics, and for the construction of knowledge, in fact, regarding this, Vygotsky (1934: 138) said: “learning awakens a series of internal evolutionary processes capable of operating only when the child is in interaction with the people around him and in cooperation with somebody else”. Having said this, lots of innovation have occurred in the frame of new methodologies and didactic strategies that try to promote more participative and democratic processes, and more stimulating ways of learning. However, the school system seems to be more reticent to modify the classroom spatial context, and changes often do not go further than making different aggrupation of tables when cooperative team working takes place. It is also surprising how the aggrupation of tables for promoting team working has become a current practice in the childhood education level, and however it gradually gives pass to pairs or lineal distribution as the educative levels increases.

Educative contexts are scenarios for teaching and learning processes, and traditionally the location of furniture has primarily been teachers-orientated, (in the same sense that the process of giving birth has been doctors-orientated, we could say). Fortunately, more experiences are taking place in the direction of considering the school spaces as educative tools themselves. Different reasons can support this argument:

- The Bologna plan promoted a more practical and more significant education. A rigid scenario mainly shows the existence of a hierarchy. If we want learning to be effective it must be relevant to students. Mere transmission of knowledge is not enough, and we must move toward critic thinking, trust in oneself, motivation and compromise.
- Teachers are not the relevant actors in a classroom, students are. The end of education is learning, and we must use all the tools available to achieve so. Furthermore, our society requires a citizenship that will be able to face social, environmental, technological challenges that we can't currently even predict. In this sense, the acquisition of transversal and horizontal competencies that will move citizens to face these challenges incorporating an ethical look is a fundamental role for the educative system. This also implies to teach in new ways of working that emphasize the importance of collaborative working and more horizontal networks.
- Emotional education and multiple intelligences. The space is also part of educative strategies aiming at promoting empathy, solidarity and care among groups' members.

Wearing all this in mid, the methodology we propose has a high potential for the promotion of these values and for improving social interaction and the quality of these interactions among students. This methodology results from a strategic partnership Erasmus+ project (2015-2017) that involved partners from four different European countries. CReativity in Action to promote

YOung eNtrepreneurShip (CRAYON's) has developed this methodology that has been tested in the different national contexts with young university students.

Even when the project's focus is entrepreneurship, the methodological process that has been designed may be applied in different contexts; for instance, in a school centre, with students or teachers, and for groups' management or for the development of ideas. This is because we understand entrepreneurship as a person's capacity to get the rid of his/her life, and to participate in changes that take place around.

The combination of different methods and approaches (gamification, motivation 3.0. LEGO®, design thinking) allows teachers and mentors to work with teams the management of emotions, the symbolic construction of concepts and realities, metaphors, and storytelling, all these facilitating and creating a new space for work and a better climate in the classroom context.

Un exemple d'utilisation de la tablette tactile en cours d'EPS : impact sur le bien-être des élèves

*Isabelle JOINING, Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé
Société, F-59000 Lille*

*François POTDEVIN, Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé
Société*

La place du numérique dans les stratégies d'enseignement n'a cessé de croître ces dernières années. De nombreuses innovations pédagogiques sont proposées dans divers champs disciplinaires. Ces stratégies prennent place dans un contexte d'éducation où les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont désormais inscrites dans les programmes scolaires et où une "croyance" de l'effet motivationnel de ces outils est couramment admise (Spitzer, 1996). Toutefois, l'efficacité des TICE à l'école pour optimiser les apprentissages est loin d'être admise scientifiquement même si les études qui mettent en évidence un impact négatif sont extrêmement rares (Thibert, 2012).

La dernière enquête PISA révèle une « pression » ressentie par les élèves français lors des évaluations : ils sont nombreux à ne pas répondre par peur de se tromper et de perdre des points. En EPS, certaines évaluations se réalisent devant le regard de tous (Danse, Cirque, Acrosport, Gymnastique) et les dispositifs d'évaluation traditionnels peuvent mettre à mal les effets positifs recherchés par la pratique physique (estime de soi, bien être, plaisir) et en augmenter les effets négatifs comme l'anxiété.

Il nous a donc semblé intéressant de tester différents dispositifs d'évaluation, dont un utilisant les TICE, afin de voir s'il existe des modalités davantage respectueuses du bien-être de l'élève (niveau d'anxiété, état de flow, plaisir perçu).

Trois dispositifs d'évaluation ont été définis : traditionnel (évaluation en direct avec un passage devant toute la classe) ; semi-traditionnel (évaluation en direct avec un passage devant un groupe restreint d'élèves) ; innovante (évaluation différée – plusieurs passages avec vidéo-feedbacks). Quinze classes de collège participent à l'étude. Au total, environ 400 élèves répartis en 5 groupes réalisent l'expérience. De manière aléatoire, chaque groupe classe s'est vu assigner une modalité d'évaluation à mi-cycle et une autre en fin de cycle. Les cinq modalités retenues

sont les suivantes : M1 : traditionnel/ traditionnel ; M2 : semi traditionnel/ semi traditionnel ; M3 : innovante/ innovante ; M4 : traditionnel/ innovante ; M5 : semi-traditionnel/ innovante.

Lors de chaque séance d'évaluation, l'état de flow des élèves (Heutte et al., 2016), l'anxiété- état (Martinent et al., 2010) et le plaisir perçu (Delignières et Pérez, 1998) sont mesurés à l'aide d'outils validés.

L'expérimentation a commencé en janvier 2017 et se terminera en avril 2017. Les résultats ne sont donc pas encore connus.

Delignières, D. & Pérez, S. (1998). Le plaisir perçu dans la pratique des activités physiques et sportives : élaboration d'un outil d'évaluation. *STAPS*, 45, 7-18.

Martinent, G., Ferrand, C., Guillet, E. & Gauthier, S. (2010). Validation of the French version of the Competitive State Anxiety Inventory-2 Revised (CSAI-2R) including frequency and direction scales, *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 51-57.

Spitzer, D.R. (1996). Motivation : The Neglected Factor in Instructional Design, *Educational Technology*, 5, 45-49.

Thibert, R. (2012). Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0, *Veille et analyses de l'Institut Français d'éducation*, 79, 1-22.

Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) au service d'une éducation bienveillante. Présentation et évaluation de cinq années de pratiques en formation des enseignants.

Florent Pasquier - Maître de conférences en Sciences de l'éducation, université Paris-Sorbonne.

A partir d'une interrogation sur les usages prescrits des nouvelles technologies éducatives (Tice) et de leurs dérives technocratiques possibles, la communication évalue la possibilité d'un ancrage bienveillant des usages dans la lignée des principes éducatifs de Carl Rogers et d'Howard Gardner, aussi bien dans le choix des objectifs d'apprentissages poursuivis que dans les pratiques pédagogiques hybrides mises en œuvre pour les atteindre (un cours médiatisé en frontal et le support d'un environnement numérique de travail sur Moodle). Depuis cinq ans, Pasquier propose à ses étudiants de décliner avec les Tice des conduites d'apprentissages et de pratiques bienveillantes avec un sous-thème principal par année : la culture humaniste, la prévention et la gestion des conflits, la culture de paix, le vivre-ensemble et enfin le bien-être. Il présente et explore, avec une recherche de démarche agile (souplesse d'adaptation et de mise en œuvre), le défi de la mise en place d'une pédagogie intégrative et implicative, basée sur des principes humanistes et holistiques, et développée au fur et à mesure de ses années de pratiques. Cette pédagogie vise à engager les étudiants dans des évolutions de pratiques fondées sur des principes de confiance et de responsabilisation, à commencer par celui du choix des contenus de leurs travaux et de leur rythme d'avancement. Une évaluation détaillée de ces séances, par les étudiants eux-mêmes, est enfin conduite et présentée tant sur leur fond (Tice bienveillantes) que sur la forme (pédagogie bienveillante).

Mots-clés : Tice, bienveillance, Carl Rogers, pédagogie, évaluation.

Transformation de notre Système Educatif à l'Ere du Numérique

Matthieu Andres

A l'heure où le numérique s'installe de plus en plus au sein de notre société tant physiquement (outils : espace de partage de photos, réseaux sociaux ...) que virtuellement, il est temps de repenser notre système éducatif en prenant compte de l'avènement du numérique et de ses innovations. Le but est de définir clairement la place du numérique et son impact dans l'alignement de l'évolution de nos générations futures.

L'un des problèmes majeurs de notre temps, est la limite d'interactions entre les différents acteurs et sphères qui jouent un rôle dans la vie de ces apprentis. Il faut donc définir les différentes sphères d'interactions que sont la maison avec les parents, les écoles et universités avec les équipes pédagogiques et une troisième sphère de loisirs et de recherches.

Analyser notre système éducatif. Connaître le ressenti des équipes pédagogiques et bien sûr aussi, celui des élèves et étudiants. Renouveler le goût à tous du savoir et de la recherche. Redonner envie à ceux qui se sont encartés par manque de soutien durant leur apprentissage. Il faut rassembler les bonnes pratiques existantes pour proposer de nouveaux axes de pédagogies éducatives qui peuvent psychologiquement pousser les générations futures à s'investir davantage en commun.

Certains facteurs peuvent être considérés comme problématiques, telle que l'hyperactivité, qui n'est pas une maladie mais peut être un trait de caractère améliorant la créativité et/ou le développement cognitif [3] de la personne quand celle-ci est orientée vers les environnements qui permettent cela. Tous les domaines de nos jours et dans le futur, vont trouver des liens de convergences avec les nouvelles technologies. C'est pourquoi il est nécessaire de développer une base d'applications et de connaissances physiques, dans le suivi de l'évolution de ces générations futures [1].

Ensuite dans un monde globalisé, il est temps de discuter du développement éducatif au niveau mondial afin de permettre l'amélioration des systèmes locaux de chacun. Analyser le développement local pour établir ce qui est apprécié par les élèves et étudiants dans les différents domaines. Il est nécessaire en plus d'échanger au niveau mondial ce qui peut être utilisé et fait en termes de bonnes pratiques en fonction des besoins et du système de fonctionnement de chacun [2].

De nombreux systèmes alternatifs existent déjà tandis que d'autres sont en développement, attirant la curiosité des équipes pédagogiques du système normalisé, des parents et des élèves. Lors de déplacements, ces acteurs dans ces nouveaux environnements éducatifs tels que les FabLab [4], doivent prendre conscience du potentiel qu'il peut y avoir au sein de nouveaux programmes pédagogiques via les technologies et outils que l'on retrouve généralement dans ces lieux. Accroître l'imagination personnel et collectif via des ateliers autour de ces outils sont les objectifs.

Deux choses sont aussi à mettre en avant : la sécurité et l'investissement financier. Ces deux barrières doivent être levées pour permettre une amélioration rapide du système éducatif de notre pays. Ces deux paramètres participent aujourd'hui à la dégradation du système actuellement mis en place dans les investissements matériels et mobiliers. Les restrictions

sécuritaires ne sont pas assez souples pour permettre de mettre en place un système pédagogique bien plus utile. Il faut prendre nos responsabilités au plus vite pour travailler dans un projet commun national.

Il est temps de permettre à ces nouveaux acteurs éducatifs de faire leur preuve et leur donner les moyens de s'intégrer dans un nouveau projet éducatif. Cela permettra le développement d'acteurs lucides sur le défis, qui est de proposer un programme éducatif basé sur l'élève [5] en le soutenant dans son évolution dans ce programme.

Mais comment valider de manière officielle ces acquis, pour qu'ils puissent représenter une base fiable de compétences ? Tout au long de l'évolution éducative, l'élève doit prendre conscience du potentiel des outils qu'on lui présente et des problèmes qui peuvent arriver pour aboutir à une première idée. Les équipes pédagogiques devront établir une feuille de route avec l'élèves pour retranscrire l'évolution de ses capacités, sa prise de conscience des environnements et des outils qui ont été utilisés [5].

Chaque matière enseignée devra trouver une interaction manuelle, plus ludique pour éveiller à nouveaux la curiosité de nos futurs élèves et étudiants. Les outils pédagogiques doivent être renouvelés toujours dans le but d'un système aux approches variés. Les écoles, collèges, universités doivent se rapprocher des FabLab entre autres, pour proposer des cours innovants pour tous.

- [1] Ken Robinson, et Lou Aronica, *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming. Education*, Penguin, (2015), ISBN, 0143108069, 320pp.
- [2] Ken Robinson, et Lou Aronica, *Trouver son élément - Comment découvrir ses talents et ses passions pour transformer sa vie ?*, Play Bac (2015), ISBN 2809652449, 336pp.
- [3] B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals - Handbook 1: Cognitive Domain*, David McKay Co (1961).
- [4] Laurent Ricard, Ophelia Noor, et Camille Bosqué, *FabLabs, etc: les nouveaux lieux de fabrication numérique*, Eyrolles (2015), ISBN 2212139381, 208pp.
- [5] Gattegno Caleb, *Ces enfants : nos maîtres ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage*, Delachaux et Niestlé, 114pp.
- [6] Daniel Crépin, François Pernin, René Robin, *Résolution de problèmes : Méthodes, outils, retours d'expérience*, Eyrolles (2014), ISBN 221255799X, 294 pp.

Mots-Clés : Impact du numérique, créativité, interactions des acteurs, pédagogie, prise de conscience.

Point de vue psycho-social du bien-être

Apprentissages socio-émotionnels et développement des compétences psychosociales à l'école

Lara Alameddine

« Réflexion conceptuelle sur les notions de bien-être, de bonheur et de qualité de vie dans le domaine scolaire et universitaire, ainsi que sur les questions plus spécifiques telles que la motivation, la spiritualité, ou encore, les compétences non académiques/socio-émotionnelles (soft-skills) ».

Mots clés : « apprentissages socio-émotionnels », « compétences psychosociales », « santé », « bien-être », « école ».

L'écart se creuse entre les compétences acquises à l'école et les besoins nécessaires au XXI^e siècle et les enseignements scolaires semblent négliger certains aspects relatifs à la santé et au bien-être (Konu, 2002). Pour remédier à cela, les programmes de type *Life-Skills* [1] ou SEL[2], qui sont de plus en plus reconnus par la recherche internationale (Durlak, 2015), proposent d'introduire dans les écoles les volets affectifs, émotionnels, relationnels, sociaux, cognitifs et métacognitifs. *Vis-à-Vie* est une proposition curriculaire centrée sur ces apprentissages socio-émotionnels destinés à renforcer les compétences psychosociales des élèves afin de développer leur santé et leur bien-être.

Afin de caractériser *Vis-à-Vie*, l'étude menée compare cette proposition à des programmes similaires déjà mis en œuvre. Les questions concernent la manière dont la comparaison entre différents programmes est rendue possible, selon quelle méthodologie ? et en fonction de quels critères ?

La première étape consiste à comparer le contenu de *Vis-à-Vie* avec un programme éducatif idéal-typique¹ représentant l'image d'une proposition éducative idéale². La seconde étape procède au choix des projets labélisés *Life-Skills* et SEL préalablement sélectionnés par les organismes internationaux³ et ayant été reconnus comme efficaces. Quarante-deux curricula sont ainsi retenus. Leur comparaison avec *Vis-à-Vie* est menée selon les critères suivants : la typologie des programmes⁴, leur contenu⁵, les classes enseignées⁶, le nombre d'heures par semaine⁷, la formation des enseignants et l'implication des parents.

¹ Selon le concept d'idéal-type de Max Weber.

² Le programme a été mis en place à partir de la proposition de Michel Minder (2008), *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.

³ OCDE, OMS, UNESCO, Commission Européenne, CASEL, littérature grise.

⁴ Curriculaires ou extra-curriculaires.

⁵ En fonction des neuf thèmes de « Vis-à-Vie » : (1) différents types d'intelligence, (2) communication, (3) leadership, (4) connaissance de soi, (5) valeurs et morale, (6) esprit critique, (7) développements technologiques, (8) écologie et (9) santé et bien-être.

Les résultats de cette étude montrent que, parmi tous les programmes sélectionnés, *Vis-à-Vie* est celui qui se rapproche le plus de l'*idéal-type* choisi au départ mais qu'il présente cependant certaines lacunes. Le curriculum peut donc être complété et amélioré. Par ailleurs, un seul programme contient les neuf thèmes enseignés par *Vis-à-Vie* dans leur intégralité et propose des apprentissages socio-émotionnels au sein de toutes les classes allant de la maternelle à la terminale sans exception. Néanmoins, celui-ci ne détient qu'un tiers des contenus de *Vis-à-Vie*, qui apparaît alors comme étant le plus élaboré et le plus complet de tous. Une proposition de recherche complémentaire sur l'essai et l'évaluation de l'action éducative *Vis-à-Vie* au sein d'une étude doctorale est envisagée.

Notes

[1] Aptitudes de la vie courante ou compétences liées à la vie quotidienne ou compétences sociales.

[2] Social and Emotional Learning ou apprentissages socio-émotionnels.

Bibliographie :

Alameddine, L. (2016). Approche comparée d'une action éducative : "Vis-à-Vie". Mémoire de Master Recherche. *Université Paris-Descartes : Faculté des Sciences Humaines et Sociales Sorbonne*.

Durlak, J. & al. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. New-York: Guilford Press.

Konu, A., & al. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.

Emotional capital and mindful developments' for Enabling's Teachers and Educators : A way to be inclusive supporting every child and student's empowerment and well-being?

Dr. Bénédicte GENDRON
University of Montpellier 3, France

Key words : Emotional Capital, Enabling Teacher, Enabling schools, Empowerment, Well-being

Education goals and curriculum objectives are not only about knowledge but also to develop competencies that are vital to the children and students' current and future lives. Therefore, classroom practices, teaching styles, active pedagogies are part of the success of empowering children and students to perform in different places. Thus, understanding, caring for and developing strong positive relationships and helping at revealing each person's potential and developing quality education are also important variables in education.

⁶ Combien de classes de la maternelle à la terminale ?

⁷ Au minimum une heure d'enseignement par semaine.

In this communication, based on a theoretical and experimental perspectives, it will be developed the concepts of « emotional capital », « enabling education » and « enabling schools and organizations » as well, inspired from Sen macro-approach of capabilities. In an individual perspective, this paper is looking at how schools and universities must be nowadays in an context of hyper-modernity, "enabling environments" as "enabling manager" or "enabling teachers or educators" to be inclusive in different and diverse environments.

Given the increasing diversity of children and students, there is a need to question how enabling educators and teachers and related organisations (schools, universities...) can support every child and student' wellbeing and success ? Also, what can be done as enabling educators or teachers to support children and students' wellbeing and to respond new needs?

Already, to prepare the new generation of enabling teachers, head teachers, educators, or managers...it must be developed their emotional capital.

In this communication, it will be presented a research and empirical program set up since 2012 at the University of Montpellier 3 for futures teachers and educators. It's focus on active pedagogy, teaching styles, attitudes to create enabling spaces to let students and children grow. In this presentation, those issues will be discussed and illustrated by successful evidence base examples from freshmen students competences development and creativity via active pedagogies.

Methodology or Methods/ Research Instruments or Sources Used

Population : around 300 Freshmen future teachers' students in sciences of education went through an experimental educational program based on PIA2 project management (Gessler & Uhlig-Schoenian, 2013) and on a mindful educational program- ACT' (Acceptance and Commitment Training) inspired from Hayes, Strosahl, Wilson (1999), both combined aiming at developing students' emotional capital, supporting enabling their potentials and capabilities.

Research funds : from the French National Agency of Research (ANR)

Starting and ending date research funds and program: september 2012- june 2019

Scientifics' background : Positive psychology and HRD economics background

Methodology of data collection :

Type of research : Experimental-action research

Test and evaluation : Biofeedback tests (cortisol and electromyogram),

Psychological and psychometrics tests (TEIQUE, MAAS, AAQ...)

PIA2 evaluation grids and daily personal journals, teams' log books

Methodology of data analysis :

- Quantitative data analysis : SPSS, NVivo analysis

- Qualitative data analysis : Alceste

Conclusions, Expected Outcomes or Findings

The outcomes of the research led since 2012 in an experimental manner show the emergency and faisability of educational pedagogy changes at enabling people to change themselves and then, the society by developing emotional capital programs. Precisely, students show a better positive regulations of their emotions. They have developed their self-awareness and a more accurate self-esteem. Regarding social emotional competencies, they have a better understanding and acceptance of people or classmate's for instance ideas and thoughts differences. They accept their own and others' limits and enhance their own and other strength in a mutual respect. They realized that cooperation overcomes competition in performance outcomes...This research shows that enabling environments using active pedagogies allow students to highlight their potential, their empowerment and to work in team in a trusty and benevolent atmosphere enabling people to be creative and in a happy successful learning process participating to a better health and a better quality of life.

References

Gendron B., Kouremenou, Eleni-Sofia, Rusu, Carmen (2016), Emotional capital development, positive psychology and mindful teaching : which links ?, International Journal of Emotional Education, Volume 8 Issue 1.

Gendron B. (2016), Management des risques psycho-sociaux et Capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitanes : essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via une approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet, Thèse de Doctorat, Université Montpellier 3.

Gendron, B., (2015), Mindful management & capital émotionnel - L'humain au coeur d'une performance et d'une économie bienveillantes, Bruxelles : De Boeck.

Gendron, B., (2013), « Emotional Capital and Education Issues », Journal of Research and Curriculum Development, vol. 2, n° 1, January-June, p. 23-52.

Gendron, B., (2011c), « Emotional Capital, Mindfulness & Acceptance and Commitment Therapy (ACT): Toward Happiness & Economics of Happiness », World Mental Health Congress, October, Cape Town, South Africa.

Sen, Amartya (1989). "Development as capability expansion". Journal of Development Planning. 19 pp. 41–58.

Sen, Amartya (2004), "Capability and well-being", in Nussbaum, Martha; Sen, Amartya, The quality of life, New York: Routledge, pp. 30–53

Sinden J. E. (2004), An analysis of enabling school structure : Theoretical, empirical, and research considerations, Journal of Educational Administration, Vol. 42 No. 4, 2004, pp. 462-478

Identification de l'influence du soutien social sur le développement du bien-être des enseignants lors d'activités collectives conçues et menées à cet effet

*Caterina Mamprin,
Université de Montréal, Québec, Canada.*

Les conditions de travail dans les écoles québécoises sont dépeintes par plusieurs auteurs comme étant en amont d'un mal-être vécu par certains enseignants (Maranda, Vivier et Deslauriers, 2014; Tardif, 2013). Ce mal-être, pouvant être observé par de l'anxiété, de la détresse psychologique ou de l'épuisement professionnel, peut avoir des répercussions multiples liées au développement professionnel des enseignants, aux coûts associés aux départs prématurés de l'enseignement, mais également à la réussite éducative des élèves (Karsenti et Collin, 2009; Maranda et al., 2014; Sénéchal, Boudrias, Brunet et Savoie, 2008). Bien que plusieurs sources d'appui soient disponibles pour soutenir les enseignants dans leur travail, celles-ci visent majoritairement les besoins psychosociaux des élèves plutôt que les besoins psychosociaux des enseignants (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011).

Plusieurs facteurs relevés dans la littérature sont engagés dans le développement du bien-être au travail chez les enseignants, notamment, le soutien social (Liu, Li, Ling et Cai, 2016). Celui-ci peut, entre autres, être favorisé dans le cadre d'activités collectives en contexte scolaire (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011). Pourtant, peu de recherches s'attardent à l'identification de l'influence du soutien social dans ce type d'activités collectives visant le bien-être des enseignants en contexte scolaire.

C'est pourquoi notre question de recherche : « **Quelle est l'influence du soutien social sur le développement du bien-être des enseignants dans le cadre d'activités collectives conçues et menées à cet effet ?** », est pertinente. Nous traiterons du bien-être au travail selon la conception de Dagenais-Desmarais (2010) aliant les traditions eudémoniques et hédoniques. En outre, nous ajouterons certaines précisions tirées des travaux de Soini, Pyhältö et Pietarinen (2010) dans le but de préciser des éléments caractéristiques du milieu enseignant, soit les composantes interrelationnelle et multisystémique particulières à cet environnement de travail.

Dans un deuxième temps, nous aborderons le soutien social, défini par Finfgeld-Connett (2005), ciblant le caractère interpersonnel, réciproque et contextualisé de ce concept. Notre recherche qualitative sera effectuée dans une perspective systémique. Quatre objectifs spécifiques guideront notre recherche, soit : évaluer l'influence des activités collectives sur le développement du bien-être des enseignants, observer et analyser comment évolue le soutien social donné et reçu au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants, documenter le lien entre le développement du bien-être et le type de soutien social donné et reçu par les participants aux activités collectives et documenter le lien entre le soutien social reçu et le soutien social perçu chez les enseignants.

Notre recherche est imbriquée dans l'étude menée par Papazian-Zohrabian (CRSH-Savoir 2015-2019) « Favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants en développant leur bien-être psychologique et celui de leur famille ». Parmi les mesures mises sur pied dans le cadre de cette recherche, des activités collectives seront proposées aux enseignants dans le but d'améliorer leur bien-être personnel et professionnel. Notre recherche se distingue de la recherche de plus grande envergure menée par Papazian-Zohrabian par son cadre conceptuel, mais également par les moyens de collecte de données. Tous les enseignants intéressés, travaillant à l'école

montréalaise où se déroule cette étude, seront invités à participer aux groupes de parole. Ils seront libérés afin de pouvoir y participer s'ils le souhaitent. Les 9 séances de ce groupe de parole seront animées par une psychologue membre de l'ordre des Psychologues du Québec une fois par mois, sur un an.

Pour notre premier objectif, la mesure du bien-être au travail sera effectuée auprès des enseignants avant et après la participation aux groupes de parole à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Pour notre deuxième objectif, les données sur le soutien social seront recueillies par l'enregistrement de la discussion et l'observation des manifestations silencieuses du soutien social. Après la collecte de données, nous pourrions croiser les résultats des deux axes de recherche, soit le bien-être au travail et le soutien social, afin d'atteindre notre troisième objectif de recherche. Finalement, des questions concernant la perception du soutien social reçu seront posées aux enseignants lors de la deuxième entrevue pour répondre à notre quatrième objectif de recherche. Par notre étude, nous souhaitons, entre autres, orienter les actions destinées aux enseignants en ayant une meilleure compréhension des processus sous-jacents au développement du bien-être dans les activités proposées. Des résultats préliminaires seront présentés.

Mots clés : Bien-être au travail, soutien social, enseignants, activités collectives.

Prévention des risques psycho-scolaires

Hélène Romano

Dr en psychopathologie-HDR

Cette communication propose d'envisager les différents enjeux des risques psycho-scolaires.

Si le monde du travail porte désormais depuis plusieurs années une attention à ces dimensions susceptibles de mettre en souffrance des professionnels, le monde scolaire commence tout juste à s'y intéresser. Car parler de « risques psycho-sociaux » à l'école c'est admettre que cet espace de vie puisse être, pour certains enfants, un lieu où le plein épanouissement n'est qu'une réalité lointaine.

Longtemps sacralisé comme espace d'épanouissement personnel, le milieu scolaire n'est désormais plus aussi idéalisé : la volonté de proposer une « école pour tous » s'est heurtée à la réalité de prendre en charge des élèves aux histoires individuelles multiples et ayant un rapport au savoir, aux apprentissages, à l'autorité et à la vie en collectivité, très variable. La prise de conscience du coût humain de la scolarité est récente ; pourtant les conséquences individuelles comme collectives ont toujours existé. Elles peuvent être majeures et conduire à un coût économique non négligeable (jeunes déscolarisés, turn-over des équipes, dépression, tentatives de suicides, suicides). Comprendre l'échec et la réussite, connaître les causes possibles des souffrances en milieu scolaire, pour les élèves comme pour les professionnels, savoir les repérer et comment les prendre en charge, sont désormais des exigences au même titre que la prévention existant dans le monde professionnel. L'État via la Direction générale de l'administration et de la fonction publique s'est ainsi engagé, dans l'accord-cadre de juillet 2013, à respecter la législation en vigueur sur les risques psycho-sociaux, à respecter ses obligations de protection de la santé physique et mentale de tous ses personnels et à mettre en place les mesures nécessaires à la prévention de la souffrance au travail. Mais sur le terrain des établissements cette évolution n'est pas si simple et représente un véritable défi pour une institution qui s'est construite sur des référentiels où toute approche individualisée était proscrite. Le fait même d'utiliser le terme « risque » est envisagé par certains comme une attaque à l'encontre de l'institution. C'est pourtant

le terme officiel, qui répond à une réalité constatée et constatable sur le terrain des institutions scolaires, comme dans bien d'autres.

Chaque enfant est unique et nécessairement différents des autres. Il a ses propres ressources liées à son niveau de développement psycho-cognitif et affectif, à des données génétiques, au climat familial et social dans lequel il grandit, aux repères éducatifs et culturels qui lui sont transmis. C'est cette pluralité de ressources qui lui permet d'oser appréhender le monde extérieur, d'apprendre, de s'autonomiser, de vivre de nouvelles expériences et d'acquérir jour après jours les savoirs nécessaires à son devenir grand.

C'est en prenant en compte toutes ces dimensions et celles liées à la dynamique de l'institution scolaire qu'une prévention des risques psycho-sociaux scolaires peut s'envisager tout comme peuvent l'être les prises en charge individuelles, groupales et/ou institutionnelles à concevoir quand ces risques sont devenus des réalités.

Mots clés : Risque psycho-sociaux scolaire ; environnement ; souffrance, prévention, traumatisme.

Références bibliographiques de l'auteur en lien avec ce sujet

Romano H. (dir.) Pour une école bientraitante. Prévention des risques psychoscolaires. Paris, Dunod, 2017.

Romano H. Les risques psychoscolaires. La psychiatrie de l'enfant, 2016,1, vol.59, p.360-366.

Romano H. Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs, que faire ? Préface d'E. Debarbieux. Paris, Dunod, 2015.

Romano H. (dir.), La santé à l'école. Paris, Dunod, 2013 (seconde édition 2016).

Romano H. Ecole, sexe et vidéo, Paris, Dunod, 2014.

Romano H., Baubet (T. (dir). L'école face à la violence et au traumatisme, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2011.

Romano H., Day. A. Après l'orage. Accompagner l'enfant face aux attentats et à la menace terroriste. Paris, Editions Courtes & Longues, 2016.

Romano H., Day. A. L'arbre et l'ombre de la lune (pour accompagner les enfants endeuillés par le suicide d'un proche. Paris, Editions Courtes & Longues, 2017

Le bien-être : Histoire et concepts

« Le bien-être » histoire et permanence d'un enjeu pour l'éducation

Cécile Albert, Thierry Marot

Maîtres de conférences en Sciences de l'éducation.

Université Catholique de l'Ouest.

Dans cette communication nous nous proposons de contribuer à une réflexion sur les conditions du bien-être chez l'enfant dans le contexte de l'environnement éducatif. L'intuition et le présupposé qui préside est que le bien-être de l'enfant est un facteur positif pour sa croissance harmonieuse et le développement de ses apprentissages. Nous nous interrogerons dès lors sur les fondements de son bien-être en situation éducative. Notre contribution réflexive portera sur la *notion de bien-être* et de ses enjeux à partir des *besoins fondamentaux* de l'enfant d'âge scolaire, incluant également les élèves en situation de handicap. Nous questionnerons par là-même les *compétences éducatives* de l'enseignant vectrices de bien-être chez l'enfant. Nous explorerons quelques *obstacles* et limites à son développement, ce qui nous conduira à une réflexion critique sur la notion de bien-être.

La littérature contemporaine impliquant ce paradigme du *bien-être* s'est beaucoup développée dans les dernières décennies du XX^{ème} siècle, instillant des notions et des champs de recherches porteurs, dans le domaine de la psychologie, de la pédagogie et des pratiques éducatives, incluant notamment le coaching familial : Psychologie du *bonheur*, (Csikszentmihalyi, 2004), enfance *heureuse*, (C. Gueguen, 2014), (A. Verdiani, 2012), *qualité de vie* (Bacro, 2014), (Schmitt, 2014), *résilience* (Cyrulnik, 2010), apprentissage de *l'empathie* (S. Tisseron, 2010), *théorie de l'esprit*, (Nader-Grobois, 2011), *cognition sociale*, (Taylor, 2011), (Allain, 2012), (Mazaux, 2016) ; éthique et pratique du *care* (Molinier 2009), (Brugère, 2011), de la *bienveillance* (Rapoport, 2014), de la *parentalité*, de l'éducation et de la *discipline positive*, (Seligman, 1998), (Lecomte, 2009), (Martin-Krumm, 2011), (J. Nelsen, 2014) de l'éducation et de l'autorité *bienveillante* (Basset, 2014), de la *communication non violente* (Rosenberg, 2016).

Ces approches ont des racines bien antécédentes, le terme de psychologie positive apparaissait déjà en 1954 avec les psychologues humanistes, A. Maslow (1954, 1962) et C. Rogers (1942, 1959, 1961). Notre réflexion se construira également à l'orée des penseurs et des pédagogues ayant posés les bases intuitives de la *conception du bien-être* chez l'enfant, même si ce terme ne constituait pas, en son époque, un paradigme audible. Ainsi, des pédagogues ont développé une éthique de l'éducation, prenant en compte l'importance de *l'affectivité en éducation* : Don Bosco et la pédagogie Salesienne (1815-1888), Maria Montessori (1870-1952), Françoise Dolto (1908-1988).

Nous appuierons notre réflexion sur des éclairages pluridisciplinaires émanant de la psychologie du développement, des neurosciences, de la philosophie, de la psychanalyse et de l'histoire de la pensée pédagogique. Aussi, notre argumentaire sera fondé sur des recherches contemporaines mais également par le réinvestissement des racines antérieures d'une promotion du bien-être et d'une centration sur l'enfant comme *personne*, dans sa diversité.

Alvarez, C. *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes, 2016.

André, CH. *Vivre heureux. Psychologie du bonheur*. Odile Jacob 2004.

Dolto, Fr. *Lorsque l'enfant paraît*. Seuil, 1990.

Gueguen, C. *Pour une enfance heureuse*. Robert Laffont, 2014.

Lecomte, J. *La bonté humaine : Altruisme, empathie, générosité*. Odile Jacob, 2014.

Montessori, M. *L'enfant*. Desclée De Brouwer, 2016. 1935 1^{ère} éd.

Rosenberg, M. *Les mots sont des fenêtres*. La découverte, 2016. 3^{ème} éd.

Thevenot, X. *La pédagogie de Don Bosco*. Paris, Don Bosco, 2004.

Verdiani, A. *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : Expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Actes-Sud, 2012.

Mots-clés. Personne, conscience, compétences, éthique de l'éducation, bienveillance, care.

Le bien-être de l'enfant à l'école nouvelle, histoire et perspectives

Fabienne SERINA-KARSKY

Docteur en sciences de l'éducation, équipe d'accueil CIRCEFT-HEDUC, Université Paris VIII – Vincennes – Saint-Denis, Chercheur associée au LIRDEF, Université de Montpellier

Nathalie PERRIN

Enseignante et directrice de l'Ecole aujourd'hui-School for today

Cette proposition de communication souhaite apporter sa contribution quant à la question du bien-être de l'enfant à l'école en adoptant un point de vue tant historique que pédagogique au regard de l'apport l'Education nouvelle d'hier à aujourd'hui.

Elle s'inscrit dans le courant de recherches portant sur les pratiques éducatrices innovantes et leur apport dans le cadre scolaire. Citons l'analyse et l'évaluation de la pédagogie Freinet dans une école en milieu populaire menées par l'équipe de recherche THÉODILE (Reuter, 2007), les recherches de Marie-Laure Viaud qui explore les établissements différents se référant aux pédagogies nouvelles, actives et coopératives, qui montre en quoi ils pourraient être un modèle pour l'école de demain (Viaud, 2005, 2013). Les praticiens des écoles nouvelles contribuent eux-mêmes à ce courant en rendant compte de leurs expériences (voir *l'Ecole nouvelle d'Antony*, Rist, 1983 ; *l'école de la Prairie*, Collet, Lauze, Royer et de Vals, 1986 ; *l'école de La Source*, Houlon-Trémolières, Cibois, 2007 ; *l'Ecole aujourd'hui-School for today*, 2016). Parallèlement, les écoles nouvelles contemporaines sont l'objet d'une mise en perspective historique à travers une série de travaux relatifs à l'histoire de l'Education nouvelle (Duval, 2009 ; Gutierrez, 2008 ; Riondet, 2016 ; Savoye, 2004).

C'est en effet au tournant du XIX^e et du XX^e siècle que les pédagogues de l'Education nouvelle s'intéressent à l'épanouissement de l'enfant, et élaborent un cadre scolaire susceptible de le favoriser. Ainsi Ferrière, qui prône une école active, basée sur la spontanéité des enfants, Decroly, pour qui il s'agit d'envisager l'enfant dans sa globalité et de partir de ses centres d'intérêt, Montessori bien sûr et la question du respect de la nature enfantine, dont la pédagogie repose sur une éducation sensorielle, mais aussi Cousinet, qui s'attache à redéfinir la figure du maître, à ses yeux bien plus un "renseigneur" qu'un "enseigneur". Pour tous, la

"révolution copernicienne" annoncée par Claparède doit placer l'enfant au centre, de façon à proposer une école qui s'adapterait aux besoins de l'enfant. On parle alors de respect du rythme de l'enfant, mais aussi de droit à l'erreur, d'élaboration des règles en commun, de façon à permettre à chacun d'évoluer dans un milieu adapté et sécurisant. Ici la question de la socialisation est centrale, on prône la coopération plutôt que la compétition, et l'individualité est mise au service de la collectivité.

Ces perspectives historiques nous conduisent sur le terrain des écoles qui se réclament toujours aujourd'hui de ce courant historique. Le bien-être de l'enfant à l'école est inscrit au cœur de leur pédagogie, et les situations éducatives mises en place s'attachent à respecter le rythme de chacun et à favoriser une gestion non-violente des conflits.

La recherche historique, qui s'appuie sur les écrits des pédagogues cités plus avant, mais également sur la consultation d'archives en France et à l'étranger (Archives nationales, Paris ; archives Paul Faucher, médiathèque du Père Castor, Meuzac ; Institut Jean-Jacques Rousseau, Genève ; archives départementales de Bruxelles), apporte un éclairage à l'enquête réalisée sur le terrain des écoles nouvelles d'aujourd'hui sous la forme d'une recherche collaborative impliquant les acteurs et pose la question de la mise en place d'un cadre tenant compte du bien-être de l'enfant à l'école comme préalable à toute refondation d'un système scolaire.

Bibliographie :

Collet M., Lauze D. , Royer M., de Vals M. (1986). *Copie non conforme : quinze ans à La Prairie, école nouvelle*. Toulouse : Privat. 333p.

Duval N. (2009). *L'école des Roches*. Paris : Belin. 303p.

Ecole aujourd'hui-School for today (coll.). (2016). *Envie d'école*. Paris : HC Editions, 197 p.

Gutierrez L., sous la dir. de Savoye A. (2008). *L'éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France : 1899-1939*. Thèse. Saint-Denis : Université de Paris 8. 536p.

Houlon-Trémolières J., Cibois P., coll. (2007). *La Source, école de la confiance*. Paris : Fabert, 199p.

Ottavi Dominique (2001). De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant. Paris : CNRS Editions. 350p.

Raillon Louis (2008). Roger Cousinet : une pédagogie de la liberté. Paris : Fabert. 245p.

Reuter Y. (dir.) (2007) Une École Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 255 p.

Riondet, X. (2016). Une expérience d'éducation régénératrice : l'Ecole Freinet à Vence (1934-1939). *Les Etudes Sociales*, 163, p.151-171.

Rist, Marie et Noël (1983). Une pédagogie de la confiance : l'école nouvelle d'Antony. Paris : Syros. 255p.

Savoye Antoine (2004). L'Education nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). p. 236-269. In Ohayon Annick, Ottavi Dominique, Savoye Antoine (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang.

Savoye A., Ohayon A., Ottavi D. (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang. 330p.

Viaud M-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF. 257p.

Viaud M-L. (2013). Montessori, Freinet, Steiner : Une école différente pour mon enfant ? Paris : Nathan

L'entrée du concept de bienveillance dans le champ scolaire

Céline Giron

ESPE de l'académie de Paris

Université Paris-Sorbonne

En l'espace de quelques années, le concept de bienveillance a gagné l'école française. Dès 2012, le rapport de la concertation « Refondons la République » fait de la bienveillance envers les élèves une condition essentielle des apprentissages scolaires. En 2014, le référentiel pour l'éducation prioritaire se donne pour objectif parmi les six priorités retenues de conforter une école bienveillante et exigeante. Suite à la diffusion en mars 2014 d'un guide ministériel à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées, intitulé « une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves », la circulaire de rentrée 2014 du ministère de l'éducation nationale fixe la promotion d'une école à la fois exigeante et bienveillante comme axe d'évolution de l'école. Elle préconise également de privilégier une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves.

En très peu de temps, la bienveillance est devenue un concept de référence de l'école française, qu'il semble désormais nécessaire de convoquer comme condition de sa refondation. Face à un système scolaire reconnu comme défaillant, en appeler à la bienveillance de l'école et de ses acteurs permettrait ainsi de faire face au mal-être des élèves, mais aussi d'agir sur le climat scolaire, de permettre l'apprentissage, de favoriser la réussite scolaire de tous et plus généralement de lutter contre les maux de l'école.

Mais de quelle bienveillance parle-t-on ? La bienveillance, entendue ici comme une disposition qui incline à vouloir du bien à autrui, prend des formes très diverses sur le portail Eduscol du Ministère de l'Education Nationale. Sur le millier d'occurrences répertoriées sur l'expérithèque associée à ce portail, il est indifféremment question selon les projets d'école bienveillante, de bienveillance éducative, de climat sécurisant et bienveillant, de climat d'étude bienveillant, de climat de classe bienveillant, de cadre ferme et bienveillant, de temps scolaire bienveillant, d'enseignement bienveillant, de projet bienveillant, d'accueil bienveillant, de communication bienveillante, de discours positif et bienveillant, de regard bienveillant des professeurs, d'évaluation bienveillante, de notation bienveillante, de tutorat bienveillant, d'aide individualisée bienveillante, de communauté éducative bienveillante, de travail bienveillant, d'esprit de bienveillance et même de stigmatisation bienveillante.

Le concept de bienveillance est étroitement associé aux notions d'exigence et de fermeté. La circulaire de rentrée de 2014 l'illustre particulièrement lorsqu'elle précise que « pour encourager l'élève et lui permettre de prendre confiance en ses capacités, toute évaluation est réalisée dans un esprit de rigueur bienveillante tout au long de la scolarité ».

Dans la suite des travaux de Le Berre et Paillat (2016) sur la bienveillance comme posture professionnelle et ceux de Hédon (2016) sur l'articulation entre bienveillance et exigence, il convient donc d'interroger le sens de la pénétration du concept de bienveillance dans le champ scolaire. Envisagée comme une forme d'expression du care en éducation (Roux-Lafay, 2016), la bienveillance relève également du champ de la psychologie humaniste, incarnée particulièrement par Carl Rogers (Rohart, 2008). En outre, son entrée à l'éducation nationale témoigne de l'influence de la discipline positive de Nelsen (2012) dans le domaine scolaire, comme le note justement Robbes (2015).

A partir de l'étude des instructions officielles en vigueur et des ressources académiques disponibles, nous verrons comment, par le biais du concept de bienveillance, le care, la psychologie humaniste et le modèle de la discipline positive se sont rejoint pour gagner le domaine scolaire et nous montrerons de quelle manière la pénétration du concept de bienveillance dans le champ scolaire conditionne les pratiques des acteurs de l'école, professionnels et élèves, et les engage dans un nouveau paradigme éducatif.

Bibliographie

Hédon, I. (2016). Bienveillance et exigence : De la loi aux représentations lycéennes. (mémoire de master MEEF non publié). ESPE de l'académie de Paris, Paris.

Le Berre T. et Paillat C. (2016). La bienveillance, une posture professionnelle au service des apprentissages. (mémoire de master MEEF, ESPE de l'académie de Bretagne, Rennes). http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/bretagne_memoire_tifenn_le_berre_vd_.pdf.pdf

MEN (2012). Rapport de la concertation « Refondons l'école de la république ». Disponible sur le site Refondons l'école de la République : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/la-demarche/rapport-de-la-concertation/>

MEN (2014). Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 portant sur la préparation de la rentrée 2014. BO du 22 mai 2014.

MEN (2014). Référentiel pour l'éducation prioritaire. Disponible sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html#lien0>

MEN (2014). Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Disponible sur le site Eduscol : http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_Mars/34/8/Guide_a_l_attention_des_equipes_educatives_des_colleges_et_des_lycees_311348.pdf

MEN (2017). Expérithèque : Bibliothèque nationale des innovations. Disponible sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid57491/experitheque-bibliotheque-nationale-des-innovations.html>

Nelsen, J. (adaptation Béatrice Sabaté) (2012). La discipline positive: En famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance. Paris : Editions du Toucan.

Robbes, B. (2015). Note sur la Discipline Positive. Disponible sur le site de Philippe Meirieu : https://www.meirieu.com/ECHANGES/robbes_discipline_positive.pdf

Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. Education et socialisation. 42. 2016

Rohart, J.-D. (dir.). (2008). Carl Rogers et l'action éducative. Lyon : Chronique Sociale.

Climat scolaire, bien-être des élèves et des personnels : comment articuler les concepts et l'action ?

Pierre Pilard

Ministère de l'Éducation nationale, mission de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire

Depuis quelques années, le climat scolaire fait l'objet d'une attention explicite au sein et autour du système éducatif : de l'école ou de l'établissement au ministère de l'Éducation nationale, il a fait l'objet d'avancées institutionnelles, et semble devenir un objet partagé de préoccupation, parfois en lien avec la santé, la citoyenneté, le socle commun (notamment le domaine « formation de la personne et du citoyen »), ou, plus généralement, le bien-être. À partir d'une présentation de la manière dont est portée l'amélioration du climat scolaire par la mission de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire, en lien avec les apprentissages, l'exposé analysera les obstacles rencontrés mais aussi les signes de l'engagement des acteurs dans ce domaine. Il soumettra ensuite à la discussion des pistes, aussi bien pour la recherche, pour la formation initiale et continue et pour le pilotage.

Bibliographie

Collectif, « Climat scolaire et bien-être à l'école », *Éducation et formation*, n°88-89, décembre 2015, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid96049/climat-scolaire-et-bien-etre-a-l-ecole.html>

Ruth Berkowitz, Hadass Moore, Ron Avi Astor, Rami Benbenishty, « A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement », *Review of educational research*, volume 87, avril 2017. Disponible en ligne : <http://www.aera.net/Newsroom/Recent-AERA-Research/A-Research-Synthesis-of-the-Associations-Between-Socioeconomic-Background-Inequality-School-Climate-and-Academic-Achievement>

Lindsey M. O'Brennan, Catherine P. Bradshaw, Michael J. Furlong, « Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior », *School Ment Health*, volume 6, juin 2014. Disponible en ligne : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4204794/>

Marc Thiébaud, « Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, 2013. Disponible en ligne : <http://www.analysedepratique.org/?p=54>

Sites :

- Ministère de l'éducation nationale (page « Climat scolaire et prévention des violences ») : <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>
- Climat scolaire : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>
- National school climate center : <http://www.schoolclimate.org/>

Deux exemples de démarches, parmi d'autres, pour alimenter la réflexion :

- un collège (Fontenay-au-Bois) : <https://www.youtube.com/watch?v=rk7kQcWtmE8&t=17s>
- une école (Trappes) : http://www.francetvinfo.fr/societe/trappes/education-l-exemple-d-une-ecole-bienveillante-a-trappes_2194127.html

Le bien-être de l'enfant à l'école primaire néerlandaise et à la crèche : Perspective franco-néerlandaise

Jacqueline de Bony
LISE, CNRS/CNAM

Les Pays-Bas sont décrits depuis longtemps comme « le pays où l'on aime les enfants ». Les structures d'accueil du petit néerlandais reflètent cet engouement pour le bien-être de l'enfant comme en témoignent ces propos que l'on y entend couramment : « *l'objectif de l'école primaire c'est le bien-être de l'enfant* » ; « *si l'enfant est bien dans sa peau, le reste (l'apprentissage des matières) suit de lui-même* », « nos enfants vont à l'école pour vivre ensemble » ou encore cette réflexion d'un directeur d'école primaire : « *Je me remettrai en cause lorsqu'un parent me dira que son enfant n'est pas heureux à l'école* ».

Cette communication restitue une recherche sur la socialisation de l'enfant à l'école primaire néerlandaise (Barrit, 1996). Elle analyse ce qui est proposé à l'enfant pour son développement individuel et collectif (Zigler & Child, 1973). Le travail est complété par une recherche en développement qui compare la socialisation dans les crèches françaises et néerlandaises.

La communication commence par restituer les éléments contextuels nécessaires à la compréhension de l'éducation néerlandaise telle que :

- Le développement naturel de l'enfant : Dans le débat nature culture, les Pays-Bas adhèrent au développement naturel de l'enfant (Blom, 1995). L'intelligence ne se développe pas mais se déploie. Le rôle des éducateurs se limite à assurer les conditions favorables à ce déploiement. Ainsi, l'enfant n'est jamais mis en échec, qu'il apprend à son rythme et sans stress et qu'il règne un certain bien-être dans les classes.

Ensuite, la communication analyse les activités proposées à l'école en ciblant les facteurs qui contribuent au bien-être de l'enfant tels que :

- L'apprentissage autonome : A l'école néerlandaise, il n'y a presque pas de leçons. Les méthodes et manuels sont conçus de manière à ce que l'enfant puisse progresser seul et à son rythme et l'idéal de l'éducatrice est de n'intervenir que lorsque nécessaire.
- Le comportement en groupe : la première activité proposée à l'enfant quotidiennement dès son plus jeune âge (4 ans) est la discussion en cercle (kringgesprek ; Bessel, 1977). Elle apprend à l'enfant à se comporter dans le groupe : savoir s'exprimer, parler à son tour, écouter ses pairs, ne pas interrompre ni discuter ce qui est dit. A partir de 6 ans, l'activité est mobilisée pour apprendre à résoudre les conflits et/ou pour prendre des décisions collectives. Contrairement aux autres activités, l'éducatrice est directive et corrige tout écart à la norme. L'enfant y apprend le respect des idées des autres (l'autonomie de pensée) et la sociabilité nécessaire au fonctionnement du groupe. Cette activité qui apprend à l'enfant le consensus lui donne de l'assurance, source de bien-être.

La troisième section de la communication compare les formes de socialisation à la crèche française et néerlandaise. A la crèche néerlandaise, l'enfant est directement placé dans le groupe ce qui contraste avec le souci d'une socialisation progressive de l'enfant dans le groupe à la crèche française. Les éducatrices néerlandaises se réfèrent à ce qu'elles appellent le sens du nous

(wij gevoel). Nous décrirons comment se matérialise ce sens du nous lequel contribue au bien-être du groupe. En France la préparation à l'école est plus prégnante et ses exigences sont parfois source de stress.

Méthode de recherche

Cette recherche ethnographique sur la socialisation à l'école primaire fait partie d'une étude sur le consensus aux Pays-Bas. Elle repose sur l'analyse des directives et documents officiels, des séries d'observations dans les classes (en 2000 et 2003) d'entretiens d'une vingtaine d'éducateurs et de discussions récurrentes avec des parents (de Bony, 2003; 2007; 2012). La recherche comparant la socialisation de l'enfant en crèche française et néerlandaise (depuis 2014) est en cours d'exploitation.

Bibliographie

- Barrit, L. S. (1996) *An elementary school in Holland*. Utrecht, International Books, 1996.
- Bessell, H. (1977) *Het kringgesprek, emotionele en sociale opvoeding op school*. Rotterdam, Lemniscat.
- Blom, S. V. (1995) *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Bony (de), J. (2003) Individual autonomy and socialization at the Dutch elementary school: the relationship between the individual and the group. *30* proceedings Grenzeloos leren Onderwijs Research Dagen*, Heerlen.
- Bony (de), (2007) J. Le consensus aux Pays-Bas : autonomie individuelle et coopération, la revue française de gestion, 33, 170, pp 45-70.
- Bony (de), J. (2012) La transmission du consensus à l'école primaire néerlandaise, *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, France
- Shetter, W. (1997) *The Netherlands in perspective: the Dutch way of organizing a society and its setting*. Utrecht, Nederlands centrum buitenlanders.
- Zigler, E. & Child, (1973) I. *Socialization and personality development*. Reading, Addison-Wesley.
- Mots clés :** Pays-Bas ; bien être de l'enfant; socialisation primaire; développement naturel de l'enfant; crèches françaises et néerlandaises

Education for peace in Colombia: from well-being in education to a real social change?

Juan Felipe Carrillo Gáfaró

*Docteur en science politique, Consultant en politique sociale,
Spécialiste en éducation inclusive et éducation pour la paix*

Key words: education for peace, inclusive education, violence, well-being, participation

Within the theme 3 ("School climate and communal life") of the conference on "Well-being in education", my paper seeks to examine the challenge that Colombian society faces in a post-conflict era regarding education for peace. My proposal is based on my work experience as an adviser to the vice-ministry of higher education in Colombia between 2012 and 2014, and seeks to analyze the extent to which the political intentions exposed by the Presidential Decree 1038 of 2015 (indicating that educational institutions must create a chair of peace) are sufficient to understand the dimension of what it means to learn to live in peace after 60 years of war.

Methodologically speaking, this paper is based on an inductive reasoning that arises from the seminars held on the subject with educational communities of higher education institutions in Colombia between 2012 and 2014. The different observations made by the actors allowed us to analyze from their own experience the central elements that are important to consider when it comes to talking about education for peace in Colombia. It is not only about presenting a firsthand public policy educational experience including its pros and cons, but also about examining the challenges that the Colombian educational system faces in the construction of well-being and peace. The scope of this peace cannot be limited to negotiations in Havana, but must extend to a change of mentality that involves active participation of the community and a public policy that supports such participation. Today a vast majority of schools do not feel entirely responsible for these processes and believe, wrongly, that these depend solely on agreements between the government and the FARC.

Throughout this presentation, the paper seeks to answer two main questions, the study of which could lay the foundations for a cutting-edge contribution on how to reflect once education policy for peace in Colombia. The questions are as follows:

Who should be educated for peace? Traditionally, education for peace was thought as a complementary curricular option, and at the most as a not so dominant side topic across subjects taught in the classroom. The practices of peace education are not only to promote social harmony within schools and the educational community: rather, they are a holistic project of social action. That is, a transformative project that goes beyond the classroom and develops as part of a policy designed for citizenship.

To what extent is education for peace in Colombia a real challenge to build well-being in education and lasting peace and what are its characteristics? Education for peace requires a change of mentality and a preparation for the changes in society taking into account specific contexts. In this case this requires a clear understanding of Colombian society as a whole before dealing with changes in a country where several generations are used to live in the midst of an armed conflict. It also means valuing and fostering diversity in this society (understanding and protecting its particularities) as well as promoting respect for difference.

To answer these two questions, and after a brief theoretical presentation of what it means to educate for peace, following a definition of positive peace (I), I will focus on what will be defined as the central aspects of peace education in the Colombian context (II). These aspects will allow me to discuss the challenges facing the Colombian educational system to implement a real social change (III).

Climat scolaire et gestion participative : les enjeux sociaux des comités de gestion des établissements scolaires en Côte d'Ivoire

Dr. KARAMOKO Vasséko,

Enseignant-Chercheur, Université Félix Houphouët Boigny de Cocody – Abidjan, Côte d'Ivoire, Sociologue, option Education et constructions sociales des compétences.

L'Etat de Côte d'Ivoire a signé un décret relatif à la mise en place des comités de gestions des établissements scolaires (COGES) depuis le 20 juillet 1995. Cette structure fonctionnant sur le régime de « partenariat » public-communauté, visait à créer d'une part un cadre d'émulation et

d'échange entre tous acteurs du système éducatif et d'autres part la gestion collective et participative du champ scolaire. Depuis son institutionnalisation, la demande des COGES dans les écoles est de plus en plus croissante passant de 3000 COGES à plus de 10.000 COGES au sein des établissements scolaires au plan national. Mais dans son évolution, les tensions et conflits sont récurrents et le fonctionnement concret du COGES, fait apparaître deux constats majeurs. Le premier constat a trait au fait que les parents d'élèves dénoncent de façon insistante la faiblesse de rendements des COGES par rapport aux objectifs scolaires et demandent son retrait. Le second constat se rapporte au fait que les catégories sociales désignées pour faire fonctionner le COGES affichent leur solidarité à son maintien à l'école malgré les divergences qui les opposent.

Pourquoi en dépit de la faiblesse de rendement scolaire des COGES, les acteurs chargés de son fonctionnement sollicitent son maintien ? A partir de cette cogestion, quels types de relations sociales se tissent entre les acteurs du système éducatif au niveau local ?

Cette communication vise à comprendre les logiques sociales de maintien des COGES dans le champ scolaire ivoirien en dépit de la faiblesse de son rendement. Cette étude se rapporte au cas du lycée Moderne de Port-Bouët.à Abidjan. L'étude s'inscrit dans la perspective théorique de l'action collective de François DUBET. Aux termes de cette étude, les COGES en tant qu'instrument de bien-être, se présentent comme des stratégies d'implication des parents d'élèves dans le financement de l'école en même temps qu'ils sont réinventés comme un espace social de jeux et d'exercice du pouvoir des acteurs dominants.

Mots clés : bien-être, climat scolaire, COGES, partenariat, pratiques d'acteurs.

Archeoambiente : un projet pour créer le bien être dans l'école.

Marta Villa, Domenico Nisi, Andrea Bernardi et Stefano Bonaldo
Ricercatore Università degli Studi di Trento Unita di Ricerca - Italie
Ricercatore Università della Svizzera italiana - Suisse
Collaboratore MUSE Trento (MUSE) - Italie
Vicepreside Istituto Comprensivo S. Martino di Lupari - Italie
Sindaco Comune di Galliera Veneta - Italie

Le projet Archeoambiente a été expérimenté et conduit depuis plus de vingt ans (1996-2017) dans les écoles des toutes les ordres et les grades des régions italiennes : Veneto, Lombardia et Trentino Alto-Adige/Südtirol. Les objectifs du projet sont liés fortement à la dimension pédagogique et ils sont destinés à accomplir un climat de bien être dans la classe, en vivant la même et l'Institution scolastique comment "Communauté en train de s'éduquer" (Comunità Educante) dans laquelle toutes les composants viennent reconnu et valorisées dans la propre fonction pédagogique.

A travers la récupération de la dimension historique propre de l'individu et de la communauté et la connaissance plus profonde du territoire naturel et anthropique, l'élève acquiert et réorganise les propres capacités de s'orienter comment individu et comment partie d'une communauté dans propre environnement.

Le corps est investi et il vient redécouverte comment "Medium de la connaissance" à travers la perception sensorielle et la dextérité : la didactique a d'une part un approche "Ludiforme" (en

forme de jeux) et d'un autre part est simplement une récupération des connaissances que chaque a déjà acquis, mais à travers la méthode socratique, il peut réorganiser et les stocker grâce à l'émotion.

Chaque élève vient stimuler en utilisant la méthode de "marcher à la découverte", en effet en agissant en coopération avec le groupe, il se sent partie en devenant capable de donner la propre contribution. Personne ne soit exclu et chaque construit le propre et l'apprentissage des autres.

Le projet consiste en des réunions en classe d'une journée complète, des moments de jonction avec les familles (réunion initiale, journée finale, sorties libres dans le territoire comment rechute pédagogique), moments formatifs d'auto-réactualisation avec les enseignants et les parents.

L'administration de la ville et les ressources territoriales (Musées, Ecomusées, Bibliothèques, Associations culturelles, pro loco...) sont impliqués et grâce à cette méthode elles se rapportent avec le monde de l'école, en contribuant à la découverte et à la valorisation de propre communauté.

Le projet, en utilisant trois caractères significatifs de notre histoire évolutive, le chasseur paléolithique, l'agriculteur néolithique et l'Homme du Similaun, Oetzi (âge de cuivre, âge des métaux au début), il présente les différents modes de relation que l'individu expérimente au cours de sa vie: avec lui-même, les pairs, le sexe, la diversité, l'environnement social et naturel.

Les résultats de cet essai sont nombreux et très intéressants : grâce à la collecte de données, des centaines de questionnaires, cartes et chèques finales, on déduit que le projet change de manière significative le climat de la classe et motive les élèves à une approche différente et plus positif avec l'école.

Les familles apprennent une différente implication, les instruments et la méthode pour observer la croissance de leur fils, les enseignants sont mis à jour sur une méthodologie didactique additive que permet de persister d'un climat de bien être en classe.

Le projet a contenu important et scientifique et il est caractérisé par interdisciplinarité et multidisciplinarité, il est réalisé en utilisant les nouvelles technologies digitales et communicatives: l'école permet de découvrir le monde extérieur que à son tour entre parmi les murs de la classe.

La relation s'inscrit dans le troisième axe: le climat scolaire et le vivre ensemble, mais peut impliquer aussi, en partie, le deuxième axe sur l'apprentissage dans le bien être.

Bibliographie

Agazzi A., Nisi D. (1985), Quaderno "Camminando alla scoperta di Verona Romana, Medioevale,

Moderna e Contemporanea", CISDE, Verona.

Bernardi A., Nisi D., Villa M., (2011), Archeoambiente. Alla scoperta del nostro territorio con il cacciatore paleolitico e il contadino neolitico, Sintesi, Rasai.

Camuzzo M., Vayer P. (2002), Io e gli altri. Le relazioni interpersonali in età evolutiva, Magi, Roma.

Camuzzo M., Vayer P. (2005), Come il bambino apprende, Magi, Roma.

Comincioli G., Gheza F. (1989), Didattica della cooperazione, Editrice La Scuola, Brescia.

Johnson D., Johnson, R. T., Holubec, E. (1996), Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento

Lamberti S. (2010), Apprendimento cooperativo e educazione interculturale, Edizioni Centro Studi

Merleau-Ponty M. (2003), Fenomenologia della percezione, Bompiani, Torino.

Polito M. (2003), Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare

benessere in classe e successo formativo, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento

Vayer P. (1974), Educazione psicomotoria nell'età scolastica, Armando, Roma.

Vayer P. (1976), Il corpo nella dinamica educativa, Emme, Milano.

Vayer P. (1999), Il principio dell'autonomia e l'educazione, Magi, Roma.

Mots clés : Projet expérimental - pédagogie de la découverte - communauté pour éduquer - coopération - valorisation territorial.

À la recherche d'une taxonomie pour le bien-être dans l'enseignement pré-universitaire en Roumanie

*Mircea BERTEA Ph. D., Collège National Pédagogique Cluj, président de l'ANCLP, Roumanie, www.pedacj.ro, www.ancpl.ro,
Adrian OPRE Ph. D., Université "Babes-Bolyai" Cluj, Roumanie,
Dana OPRE Ph. D., Université "Babes-Bolyai" Cluj, Roumanie,
Sebastian PINTEA Ph. D., Université "Babes-Bolyai" Cluj, Roumanie,
ANCA-DENISA PETRACHE Ph. D., Ministère de l'Education Nationale, Bucarest, Roumanie, www.edu.ro*

Nous proposons une recherche pionnière pour la Roumaine, où le paradigme de «bien-être dans l'éducation» ne paraît pas dans les dictionnaires de pédagogie et de psychologie, étant plutôt associée à la rhétorique du discours politique concernant l'éducation ou aux documents de démocratisation du langage éducatif après la Révolution de 1989.

La recherche est d'une grande ampleur, ayant pour but l'indentification et la définition des principaux indicateurs de l'état de bien-être dans le contexte éducatif roumain.

Etapes et méthodologie de la recherche :

1. *L'analyse de la littérature spécialisée* (internationale et nationale-autant qu'elle existe !). Dans ce contexte on a analysé les réflexions conceptuelles sur les notions de bien-être, de bonheur et de qualité de vie dans le domaine scolaire pour identifier les concepts, syntagmes, modalités scientifiques et les échelles validés au niveau international sur les définitions. Le résultat final de la séquence est un document de synthèse comportant le noyau commun de référence sur le concept.

2. *La consultation des principales catégories d'acteurs impliqués (stakeholders) - focus-groupes avec les représentants de chaque catégorie d'acteurs.* Dans cette séquence, on a recueilli des informations sur la façon dont les principaux acteurs impliqués (élèves, parents, professeurs, représentants du Ministère de l'Éducation) conçoivent le concept de bien-être. Le résultat de cette étape est un rapport de synthèse des perspectives mises en exergue par les focus-groupes, incluant tant les éléments communs, que ceux spécifiques à chaque catégorie de participants.

3. *Elaboration d'une échelle de mesure du bien-être dans le contexte éducatif roumain (méthode expérimentale).* Durant cette séquence, en corroborant les informations de la littérature scienti-

fique avec les informations ressorties à travers l'investigation des acteurs pertinents, nous avons construit une structure multidimensionnelle du concept et des sets d'items capables de surprendre le plus fidèlement possible la modalité de manifestation de chaque dimension. Le résultat est un modèle applicable de l'échelle pour mesurer le bien-être dans le contexte éducatif roumain.

4. *Validation de l'échelle de mesure du bien-être dans le contexte éducatif roumain.* L'échelle antérieurement élaborée a été validée sur des échantillons de la population scolaire roumaine. Dans ce but, le questionnaire standardisé a inclu les indicateurs nécessaires au processus de validation (concurrente, convergente, divergente et prédictive), sélectionnés à partir de la littérature consultée. L'échelle a été appliquée sur un échantillon de 2500 élèves, représentatif à l'échelle nationale (fidèle à la structure de la population scolaire de Roumanie). Les données ont été analysées statistiquement à l'aide d'un logiciel spécifique. À base de cette analyse on a validé la structure factorielle de l'échelle, la consistance interne, mais également les types de validité antérieurement mentionnés. Le résultat consiste en une variante finale de l'échelle, accompagnée par le rapport sur les résultats de l'étude de validation.

5. *L'analyse des indicateurs du bien-être et des conséquences dans le contexte éducatif.* La méthode de recherche utilisée: l'analyse de type enquête/questionnaire standardisé qui est contenu, à part les items de l'échelle du bien-être, les variables capables de prédire, conséquence de bien-être dans le contexte éducatif roumain. Le questionnaire a été administré sur un échantillon de 2500 personnes représentatives à l'échelle nationale. Les données ont été analysées statistiquement. Les modèles prédictifs ont été testés à l'aide de l'analyse de régression simple et multiple. Le résultat final est un rapport qui contienne les arguments en faveur des principaux indicateurs de l'état de bien-être dans le contexte éducatif roumain.

Mots clés : bien-être dans l'éducation, indicateurs, standards, contexte éducatif roumain.

Bibliographie partielle :

Beaucher, Hélène (2012), *Bibliography. Well-being at school*, CRID.

Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80 (1), 133-177.

Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., et Boniwell, I. (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle satisfaction de vie chez l'élève. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 83-90.

Fink, A., *The Survey Research Handbook - How to Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1983.

Groves, Robert M., F. J. Fowler, Mick P. Couper, James M. Lepkowski, Eleanor Singer, and R. Tourangeau. *Survey Methodology*. New York, NY: Wiley. 2004.

Murray. S. et Seligman, M. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht ; New York : Springer

Rechtschaffen, Daniel (2014), *The Way of Mindful Education: Cultivating Well-Being Teachers and Students*, Norton Books in Education, New York-London.

Soutter, A. K., O'Steen., B., & Gilmore, A. (2014) *The student well-being model: a conceptual framework for the development of student wellbeing indicators*, *International Journal of Adolescence and Youth*, 19:4, 496-520

Weisberg, Krosnick, Bowen. *An Introduction to Survey Research, Polling, and Data Analysis* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996.

White, John (2013), "Education in Well-Being", *The Oxford Handbook of Happiness*, 540-550.

Perceptions des collégiens du premier cycle du secondaire sur l'environnement d'apprentissage, le bien-être et la réussite scolaire : une analyse comparative menée dans les établissements publics et privés d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

Maimouna YMBA

Géographe de la santé, Institut de Géographie Tropicale (IGT), Université Félix Houphouët Boigny- Abidjan (Côte d'Ivoire), Chercheur associé, Laboratoire Dynamique des Réseaux et des Territoires, Université d'Artois, Arras, France

Dr Soungari YEO

Éducateur/Sociologue de l'éducation, formateur des formateurs, Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie (IREEP), Université Félix Houphouët Boigny-Abidjan

Le collège est une étape importante dans la scolarité d'un élève. C'est un lieu de vie de transmission des savoirs, des savoir-faire et des valeurs censées favoriser l'émancipation individuelle des adolescents et contribuer ainsi à la socialisation de ces derniers en les préparant à devenir des adultes responsables, capables de vivre et de s'intégrer de manière durable dans la société (Dolto F. et al., 1989). L'atteinte de cet objectif fondamental ne peut se faire que si le collège fonctionne dans des conditions générales favorables aux divers apprentissages et promouvant le bien-être des adolescents.

La prise en compte du bien-être dans une approche globale de l'élève en tant que personne, voudrait notamment que le collège prenne en compte la fragilité du collégien, dont le corps subit des transformations importantes dues à la survenue de la puberté (Dolto F. et al., 1989). De ce fait, toutes les conditions nécessaires à son bien-être doivent être mises à sa disposition (Lenoir M. et al., 2007).

Or, en Côte d'Ivoire, le bien-être et la qualité de vie des enfants et des adolescents sont peu repris dans la politique du gouvernement en matière d'éducation nationale. Les élèves évoluent dans un environnement scolaire difficile caractérisé par le mauvais état des infrastructures éducatifs, des classes surchargées et des espaces d'apprentissage malsains, particulièrement dans les établissements publics.

De nombreux travaux ont établi pourtant les incidences de l'environnement scolaire sur le bien-être, la réussite et la motivation chez les enfants ou les adolescents principalement dans les pays développés (Fotinos G., 2006; Danielsen A. et al., 2009; Florin A., 2011b; Sauneron S., 2013).

Cependant, peu de recherches ont été réalisées sur cette problématique dans les pays à faible revenu comme la Côte d'Ivoire.

L'objectif de cette présente étude, est de faire une analyse comparative de la perception qu'ont les collégiens issus des établissements publics et privés de la ville d'Abidjan sur leur environnement d'apprentissage ainsi que son lien avec le bien-être et la réussite scolaire.

Pour cela, l'étude a été réalisée sur un échantillon de 397 élèves (223 garçons et 174 filles) scolarisés de la sixième à la troisième. 202 élèves sont scolarisés dans des collèges publics et 195 dans des collèges privés de la ville d'Abidjan. Le questionnaire renseigné par les élèves âgés de 11 à 16 ans, comportait plusieurs questions destinées à cerner ses caractéristiques personnelles (âge, sexe, établissement et classe) et sa perception de l'environnement d'apprentissage ainsi que son lien avec le bien-être et la réussite au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Les résultats de ce travail révèlent que plus de la moitié (74%) des élèves, en particulier les filles, scolarisés dans les établissements privés ont une perception positive de leur environnement d'apprentissage et ont d'excellents rapports avec le personnel enseignant contrairement aux collégiens des établissements publics qui décrivent leurs espaces d'apprentissage comme étant un lieu de souffrance laissant peu de place à l'épanouissement. Cela peut s'expliquer par les prestations de plus en plus sophistiquées proposées par les collèges privés et qui sont calquées sur le modèle occidental pour satisfaire et attirer une clientèle exigeante sur la qualité de l'environnement scolaire.

Par ailleurs, l'étude indique que les collégiens ont fortement associé la qualité de l'environnement scolaire avec leur bien-être et leur réussite scolaire. On observe une corrélation positive entre les résultats scolaires et le bien-être dans les collèges privés, ce rapport s'inverse dans les collèges publics.

Nos travaux montrent la nécessité de promouvoir le bien-être dans les collèges publics et prendre soin davantage des collégiens qui sont, dans leur grande majorité, issus de familles défavorisées.

Mots clés : Abidjan, collège, adolescent, bien-être, environnement scolaire, réussite scolaire

Références bibliographiques

Danielsen A. G., Samdal O., Hetland J., Wold B., 2009, "School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction", *The Journal of Educational Research*, vol. 102, n° 4, AERA, p. 303-318.

Dolto F, Dolto C, Percheminier C. *Paroles pour adolescents*. Éd. Hatier, 1989:158 p

Florin A., 2011b, « Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? », *Journal des professionnels de la petite enfance*, n° 72, p. 54-55.

Fotinos G. *Le climat scolaire dans les lycées et collèges, état des lieux, analyse et propositions*. Éd. MGEN, Paris, 2006:123 p.

Lenoir Marianne, Berger Dominique, « Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire », *Santé Publique*, 5/2007 (Vol. 19), p. 373-381.

Sauneron S., 2013, « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique.

Bien-être et éducation au travail en France et au Royaume-Uni : Une approche comparative

Catherine Coron, Jean-Luc Coron

Université Panthéon-Assas Paris 2, Université Paris-Dauphine

Mots-clés : bien-être économique au travail / système éducatif britannique / capital humain

Dans le cadre de l'étude du bien-être sur le lieu de travail, des experts se sont réunis à Paris en 2012 pour tenter de définir des objectifs communs en la matière d'ici à 2020, mais aussi pour préciser les moyens de les atteindre. Leur rapport intitulé *Mesure du bien-être et définition d'objectifs* à cet égard : une initiative du Bureau régional de l'OMS pour l'Europe fournit des éléments intéressants pour analyser le bien-être au travail en fonction des niveaux d'éducation, dans une perspective comparative en France et en Grande-Bretagne. Il ne mentionne pas de définition précise mais propose en revanche le cadrage suivant : « Le bien-être comporte deux dimensions, l'une objective et l'autre subjective. Il envisage la façon dont un individu perçoit son existence ainsi que la comparaison de ses conditions de vie avec les valeurs et les normes sociales en vigueur » .

Les définitions utilisées en Grande-Bretagne et en France varient quelque peu de celle-là. Cette communication se propose de présenter un travail de recherche comparant la définition et l'évaluation du bien-être subjectif au travail en fonction des niveaux d'éducation en Grande-Bretagne et en France ainsi qu'une démarche empirique avec les résultats d'une enquête sur le terrain permettant de mieux se rendre compte de la situation. L'objectif étant de tenter de mesurer l'impact du modèle néo-libéral en Grande-Bretagne et de comparer la façon dont le bien-être subjectif est ressenti sur le lieu de travail et en fonction des niveaux d'éducation grâce une enquête menée auprès des salariés dans les deux pays. Celle-ci nous a permis d'obtenir des éléments de réponse sur le degré d'épanouissement des salariés au travail notamment en fonction de leur niveau d'études. Elle a également montré les manques en matière de mesure du bien-être subjectif sur le lieu de travail dans les deux pays.

La première partie explicite les concepts-clés en montrant les liens entre le modèle néo-libéral, les modèles d'éducation français et britannique, et enfin, les modèles de marché du travail. Puis, vient l'étude de la notion de bien-être économique dans le contexte des différents modèles d'éducation de ces deux pays. La deuxième partie compare les principales mesures du bien-être subjectif effectuées auprès des salariés et présente le contexte et la méthodologie de l'enquête.

Enfin, la dernière partie analyse les résultats et les commente. Parmi les points importants à relever, il ressort qu'il existe en Grande-Bretagne des écarts sensibles en termes de bien-être subjectif lorsque l'on prend en compte le niveau d'éducation, alors que cela n'est pas le cas en France. Cette communication tente de trouver des explications à cet écart significatif mais aussi de déterminer s'il existe des éléments de convergence.

Bibliographie partielle

ALBERT M., *Capitalisme contre capitalisme*, Paris, Éditions du Seuil, 1991.

AMABLE B., *Les cinq capitalismes*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.

AMIEL M.-H., GODEFROY P. et LOLLIVIER S., *Qualité de vie et bien-être vont souvent de pair*, Insee Première N° 1428, janvier 2013.

BECKER G., *Human Capital*, Chicago, Chicago University Press, 1975.

BEGG I. et LEFRESNE F., « Le marché du travail britannique : mythe et réalité du modèle néo-libéral, Revue de l'Ires, n° 58, IRES, Paris, 2008/3, doi : 10.3917/rdli.058.0111.

BARRET C., RYK F. et VOLLE N., « Enquête 2013 auprès de la Génération 2010 - Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Bref du Céreq, n° 319, mars 2014, <www.cereq.fr/content/download/10457/88118/file/b319.pdf>, page consultée en juillet 2016.

BROWN, R., "Markets Rule, OK ? The Coalition Government's Higher Education Reforms in context", Liverpool Hope University, Oxford Lecture 14 November 2011.

CORON C., "Reshaping the model: Higher Education in the UK and the Anglo-Saxon neo-liberal model of capitalism since 1970" in Catherine Coron et Fanny Lauby (eds.), Capitalisme, recherche et éducation, Revue LISA / LSA e-journal, 2016, vol. XIV-n°1, <<https://lisa.revues.org/8865>>, page consultée en juillet 2016.

CLARK G., "Making the higher education system more efficient and diverse", Department for Business, Innovation and Skills, HMSO, 2012, <<https://www.gov.uk/government/policies/making-the-higher-education-system-more-efficient-and-diverse>>.

DBIS, Department for Business Innovation and Skills, "Participation Rates in Higher Education from 2006 to 2014", Statistical First Release, ONS.

FITOUSSI J.P., SEN A. & STIGLITZ J., E., "Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress", 2009, <<http://www.stiglitz-sen-fitoussi>>, page consultée en janvier 2016.

GONZALES J., Enseignement Supérieur : les limites de la "masterisation", Fondation pour l'innovation politique, fondapol.org, juillet 2015, <www.fondapol.org/wp-content/uploads/2015/07/Note-GONZALEZweb.pdf>, page consultée en mars 2016.

HANSEN K. et VIGNOLES A., "The United Kingdom Education System in Comparative Context", in Stephen Machin and Anna Vignoles (eds.), What's the Good of Education ? : The Economics of Education in the UK, Princeton: Princeton University Press, 2005.

HESA, Higher Education Statistics Agency, <<https://www.hesa.ac.uk/stats>>.

INSTITUT THINK, Rapport sur le bien-être au travail, 7 janvier 2015, <www.institut-think.com/etudes/Rapport-Think-GPTW-2014-VF-06.01.15.pdf>, page consultée en mars 2016.

OCDE, L'initiative du vivre mieux : mesurer le bien-être et le progrès, OCDE, Paris, 2013.

OECD, UNITED KINGDOM – Country Note – Education at a Glance, OECD Indicators, 2012-2016.

OMS, Organisation Mondiale de la Santé, Mesure du bien-être et définition d'objectifs à cet égard : une initiative du Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, Deuxième réunion du groupe d'experts, Paris (France), 25 et 26 juin 2012, 2013, <<http://www.euro.who.int/fr/publications/abstracts/measurement-of-and-target-setting-for-well-being-an-initiative-by-the-who-regional-office-for-europe>>, page consultée en mai 2016.

STEADMAN K., WOOD M. et SILVESTER H., "Health and wellbeing at work: a survey of employees", 2014, Research Summary, London, Department for Work and Pensions, 2015.

Qualite de vie digne pour les populations : un apport pour l'éducation relative à l'environnement dans les territoires sensibles en colombie.

Adriana Parra Carrasquilla

La Colombie est constitutionnellement un pays pluriethnique et multiculturel qui doit répondre aux besoins d'une population bien différenciée dans les divers territoires qui constituent la nation. Dans cette optique, le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie (MEN) a invité, depuis les années 90, les établissements éducatifs (EE) et la communauté éducative (CE) à réfléchir et adapter les contenus et programmes éducatifs, afin de répondre aux particularités linguistiques, culturelles et environnementales des populations.

Cette communication nous permettra de montrer la manière dont nous avons adapté le concept de « qualité de vie digne chez les populations » élaboré par JESSUP (2011) et applicable dans le domaine éducatif. Nous nous sommes focalisés sur la notion bien être par rapport à la satisfaction de besoins en interdépendance avec l'environnement dans un territoire rural en Colombie. Notre étude de terrain et recherche-action a été effectuée dans la zone du haut de Sumapaz, c'est là-bas où nous avons constitué une typologie de territoire "sensible" (au sens où l'entend A. VULBEAU (2007) dans la lignée de la sociologie du sensible de Pierre Sansot) par sa position bio-géostratégique, la richesse et fragilité de son écosystème, le manque de consignation d'une mémoire historique, la stigmatisation vécue en tant que zones de haute vulnérabilité sociale. Ce territoire a de surcroît une grande difficulté à rendre viable une formation scolaire adaptée et encore moins répondre aux demandes de la politique nationale d'éducation environnementale

L'équipe interdisciplinaire gérée par Jessup a conceptualisée la qualité de vie, le développement humain intégral (DHI) et la formation intégrale comme des processus multidimensionnels et complexes qui requièrent d'une perspective de développement à échelle humaine (MAX NEFF, 1996). Les sujets requièrent d'un optimum de bien-être donc ils doivent être accompagnés dans la réflexion autour de comment satisfaire leurs besoins à partir d'un travail systémique. Il faut identifier, avec eux, ce qui leur manque pour avoir cet optimum de qualité de vie sans dénigrer la relation intrinsèque homme- environnement. En conséquence on requiert d'une approche sensible et des professionnels engagés à travailler pour libérer, systématiser et valoriser la parole des communautés. Il s'agit, pour nous, non seulement de remettre en question le concept de "besoin", travaillé dans les études de qualité de vie, mais encore de voir son application pratique dans le champ éducatif par le biais des projets pédagogiques.

La zone de Haut de Sumapaz est située à 3300 mètres d'altitude dans la montagne des Andes, avec un écosystème fragile de páramo et une population paysanne minifundiste. L'éducation est centrée sur une pédagogie par projets productifs focalisé sur la rentabilité et une politique d'assistantat. Notre objectif était d'améliorer un projet de classe en invitant la population à réfléchir sur la pertinence du même par rapport à la satisfaction de leurs besoins et de faire un travail de dimension environnementale. Nous étions convaincues que la CE pourrait donner de la pertinence aux projets environnementaux si elle réalise que l'environnement est un système dynamique, pleine d'interrelations entre les facteurs physiques, biologiques, sociaux et culturelles

Il nous a fallu de proposer un travail coopératif qui a abouti dans un travail de co-formations. Ce travail a servi à montrer l'importance de lier la qualité de vie à l'action pédagogique par le biais des projets de classe. Libérer la parole de la communauté, trouver des nouveaux mécanismes pour réfléchir à satisfaire de manière synergique les besoins et penser des nouvelles perspectives locales ont été trois points fondamentaux à appliquer. L'adaptation de contenus scolaires a servi à faire un apprentissage significatif aux élèves et sensibiliser la CE à l'utilisation des ressources naturels, bien et services entre autres. Ainsi qu'à la création économie solidaire.

La restitution de résultats à la CE a rendu possible la réflexion autour d'un projet sur l'environnement de nature systémique, qui veut répondre au bien être de la population à partir d'une réponse aux besoins locaux actuels. Des nouvelles formes de participation ont surgi qui donnent sens à une possible réorganisation scolaire dans la nouvelle période du post conflit qui a commencé en Colombie en novembre 2016. Ce travail pratique montre des résultats concrets issus de la conceptualisation de qualité de vie faite par Jessup. Nous considérons que le travail sur le terrain aide à créer un climat de confiance et d'écoute ce qui constitue pour nous un préalable avant de mettre en place des projets dans ces territoires.

Ainsi, nous envisageons d'apporter de nouveaux éléments dans le champ de l'éducation et de la formation qui contribuent à diminuer les politiques d'assistanat ou les projets pensés sur la production et la rentabilité qui peuvent causer des dégâts environnementaux à long terme.

Bibliographie

Jessup M., Pulido de Castellanos R., Léon J. (2011). Capítulo "Como vemos el mundo". En el libro de investigación: Representaciones sociales de maestros rurales sobre el ambiente. Investigaciones desde la calidad de Vida y el Desarrollo humano integral. Bogotá. CB

Editores. Colciencias –Universidad Pedagógica Nacional 220 pags. Pp 11-74 ISBN : 978-958-8650-18-0

Max Neff et al (1996) Fundación Dag Hammarskjold, CEPANUR. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Proyecto editores: Medellín Colombie

Vulbeau Alain (2007), " L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité", Informations sociales 5/2007 (n 141). p. 8-13 URL : www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-8.htm.

Mots-Clés: Qualité de vie digne, territoires sensibles, satisfaction des besoins et environnement.

Développer un environnement créatif en classe pour favoriser le bien-être des élèves et des enseignants

*Niluphar Ahmadi*⁸

*Laurine Peter*⁹

*Maud Besançon*¹⁰

La notion de bien-être subjectif - définie par un faible niveau d'émotions négatives, un haut niveau d'émotions positives et de satisfaction de vie (Diener, 1984) – est rarement étudiée sous l'angle de la créativité dans la littérature (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digbya, Haya & Howea, 2013). Pourtant, la créativité – capacité à envisager des solutions nouvelles et adaptées à un contexte (Lubart, Mouchiroud, Tordjam & Zenasni, 2015) – est considérée comme favorisant le bien-être personnel (Plucker, Beghetto & Dow, 2004) et gagnerait à être introduite en classe. En effet, la créativité est soumise à l'impact de l'environnement et, plus particulièrement, au contexte scolaire (Besançon & Lubart, 2015).

Le développement d'un environnement créatif est caractérisé par un ensemble de variables allant de facteurs structurels (e.g. organisation spatiale et temporelle de la classe) à des facteurs psychosociaux (e.g. réactions de l'enseignant, formats de cours ; Cropley, 2009). Notamment, la pédagogie de l'enseignant – variable psychosociale – a une influence importante sur le développement du potentiel créatif des enfants. Plus particulièrement, l'enseignant va influencer la créativité de ses élèves par les opportunités qu'il va leur offrir (Cropley, 2009). En effet, l'enseignant, par son attitude (Cropley, 2009) ou encore par les moyens éducatifs ludiques qu'il va mettre en place (apprentissage par le jeu, coopération, évaluation formative) participe au développement de la créativité en classe (Cremin, Burnard & Craft, 2006). De plus, la formation des enseignants à des pédagogies alternatives –par exemple la pédagogie Montessori– permettrait un développement du potentiel créatif des élèves plus élevé que dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle (Besançon & Lubart, 2008). Plus enclins à échanger socialement et à résoudre des problèmes, les enfants évoluant dans ces pédagogies non traditionnelles feraient davantage preuve de flexibilité et seraient donc plus créatifs que les élèves d'une pédagogie classique (Horwitz, 1979).

Pour finir, cette communication a pour objectif de présenter les moyens permettant de développer un environnement créatif en classe et ses bénéfices sur le bien-être des élèves. Ce lien entre l'environnement créatif et le bien-être des élèves sera envisagé à travers une revue de la littérature sur l'apport des pédagogies alternatives à la fois sur le bien-être des élèves (Shankland, Genolini, Riou França, Guelfi & Ionescu, 2009), et dans le développement d'un contexte de classe innovant, favorisant l'autonomie des élèves ainsi que leur créativité (Lillard & Else-Quest, 2006), sans omettre le questionnement du rôle de l'enseignant (Edwards, 2002).

⁸ Doctorante en Psychologie Cognitive, Université Paris Nanterre, niluphar.ahmadi@hotmail.fr

⁹ Master 2 en Psychologie cognitive, Université Paris Nanterre, laurine.peter@gmail.com

¹⁰ MCF, HDR en Psychologie Différentielle, Université Paris Nanterre, maudbesancon.psy@gmail.com

Bibliographie

- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning in Individual Differences*, 18, 381-389.
- Cropley, A. J. (2009) Creativity in education & learning: a guide for teachers and educators. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills & Creativity*, 1(2), 108–119.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Haya, P., & Howea, P. (2013). Creative learning environments in education - a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe : Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-14.
- Horwitz, R. A. (1979). Psychological effects of the open classroom. *Review of Educational Research*, 49(1), 71-85.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39 (2), 83-96.
- Shankland, R., Genolini, C., Riou França, L., Guelfi, J. D., & Ionescu, S. (2009). Student adjustment to higher education: the role of alternative educational pathways in coping with demands of student life. *Higher Educ*, 59, 353-366.

Bien-être à l'école : l'impact de l'incitation à la bonne humeur sur la créativité des enfants et le rôle modulant de l'intelligence émotionnelle

Macarena-Paz Celum

Well-being can be described as the development and experience of positive processes and emotions (Fredrickson, 2001; Ryan & Deci, 2000; Seligman, 2011; Thin 2012). Positive emotions can be provoked in order to induce a positive mood which has proved to enhance creativity in adult population (e.g. Estrada, Isen, & Young, 1994; Isen, Daubman & Nowicki, 1987; Zenasni & Lubart, 2002), while only few studies have been done on children (e.g. Morrongiello et al., 2015 ; Katz, 1995).

Even though, creativity has already been related to well-being in both children and adults (Brown, 1989; Carson et al., 1994; Dowd, 1989; Runco, 1991). We are presenting the results of two studies.

The first one, in which our objective was to establish a relationship mood and the development of creativity as proposed in 2009 by Zenasni & Lubart. 159 children ($m=9,7$ $SD=0,7$) were randomly assigned to a control or an experimental group. We applied a neutral mood induction to the control group and a positive mood induction to the experimental group through an imagination procedure. Mood induction effectiveness was measured by SAM scale. Creative divergent thinking was measured by a TTCT figurative task; Creative convergent thinking by TCT-DP. We postulated that after positive mood induction, children in the experimental group (1) would have better performance on all tasks.

For the second study, we tested a pilot program based in drama pedagogy games in order to improve Socio-emotional competences and wellbeing. Same children were divided in control and experimental groups. Emotional Understanding was measured by our adapted child french version of RMET-G and wellbeing by SAM scale. We postulated that after drama pedagogy games training (1) scores in all tasks will be higher than the control group and (2) scores in SAM scale will be higher for drama pedagogy games training. Results will be presented and discussed.

Susciter une éducation plus intégrative par les arts du spectacle : Retours d'un projet de recherche collaboratif international sur le développement de méthodes innovantes pour l'enseignement des sciences

*Sandrine Gallois, Maria Heras Lopez, Karla Berrens Torruella, and
Isabel Ruiz-Mallen
Universitat Oberta de Catalunya, (Barcelona, Espagne)
Institut de Ciència i Tecnologia Ambientals, Universitat Autònoma de
Barcelona, 08193 Bellaterra, Spain (Espagne)
Ramon y Cajal Research Fellow*

L'éducation à la science est essentielle pour susciter une citoyenneté plus critique et plus démocratique capable d'aborder les des sociaux et environnementaux actuels de manière responsable.

Cependant, les voies classiques de l'enseignement, basées entre autres sur un apprentissage relativement passif et un travail de mémorisation intense, ne permettent qu'à trop peu d'élèves d'acquérir les compétences et savoirs associés à la science, mais surtout de pouvoir intégrer l'importance des sciences comme outil pour s'investir dans le monde d'aujourd'hui.

Ceci est d'autant plus visible dans le cas d'élèves en difficultés scolaires, dont le potentiel est souvent étouffé par ce système classique d'éducation.

Ainsi, afin de pouvoir proposer une approche différente de l'éducation, pour rompre le modèle unidirectionnel de la transmission des savoirs scientifiques, mais aussi pour combler la distance entre les jeunes et la science, le projet H2020 Commission européenne PERFORM (<http://www.perform-research.eu/>) a pour but de mettre en place des techniques innovantes de transmission des savoirs liées à la science à travers l'art du spectacle. Réalisé au sein d'une douzaine de collèges en France (Paris), en Espagne (Barcelona) et aux Royaume-Uni (Bristol), ce projet analyse comment une telle approche pédagogique basée sur l'humain et les arts

contribue à stimuler la motivation des jeunes pour l'apprentissage des sciences et à renforcer les compétences transversales dont ils auront besoin pour s'impliquer dans leur société.

Par l'élaboration d'un spectacle, des élèves de 3ème sont ainsi amenés à développer des sujets en lien avec la science dans un processus éducatif collaboratif faisant intervenir différents acteurs : comédiens, médiateurs scientifiques, jeunes chercheurs et professeurs des collèges.

Dans ce cadre, ils entrent dans un espace où leurs propres expériences, le travail en groupe ainsi que l'implication physique et émotionnelle les amènent à s'investir des questions scientifiques pour aborder des thématiques qu'ils choisissent d'explorer. Ils réfléchissent à leurs propres rôles dans l'interaction entre la science et la société mais aussi à des valeurs portées par le programme de la Recherche et l'Innovation Responsable (RRI) de l'Union européenne, telles que l'éthique et le raisonnement critique.

Le projet analyse de manière systématique ce procédé pédagogique participatif, par l'implication collaborative des différents acteurs de l'éducation ainsi que des élèves. En particulier, il s'agit de comprendre si les méthodes déployées amènent les élèves à développer de nouvelles compétences sociales et civiques, à stimuler leur esprit d'initiative, et leur capacité d'apprendre à apprendre, ainsi que de voir si elles influencent leurs perceptions et réactions par rapport à la science.

Ainsi, nous présenterons ici les retours d'expériences résultant du suivi des ateliers réalisés au cours de l'année scolaire 2016-2017 avec des élèves de 3ème issus de cinq collèges (deux en France, deux en Espagne et un au Royaume-Uni). Nous nous appuierons sur des données collectées de manière transversale et croisant différentes méthodes : observation systématique des ateliers, entretiens directs et semi-directifs avec les élèves quant à leurs perceptions de la science et à ces méthodes innovantes, mais également d'entretiens avec les différents acteurs impliqués dans ce processus. Nous explorerons ainsi comment ce processus d'apprentissage permet aux élèves un plus grand investissement dans leur propre processus d'apprentissage, grâce à l'instauration d'un climat de confiance, et porté par l'expérientiel, l'étonnement et la surprise.

Mots-Clés: Perform, Art, Engagement participatif, Education à la Science, RRI

Inclusion scolaire des élèves et étudiants soignés pour une maladie chronicisée et climat scolaire. Mieux comprendre et mieux accompagner, dans l'école et à l'université, les élèves et étudiants gravement malades.

Zoé Rollin

Rattachement institutionnel : Université Paris 13 et IRIS

Equipe de recherche représentée : B. Courty, E. Dugas, K. Dugas, L. Silviotti Et Z. Rollin

Peu d'études ont été spécifiquement réalisées sur le bien-être au lycée et à l'université des élèves et étudiants soignés pour un cancer ou une maladie rare.

Une première enquête, menée pendant 5 ans, a permis de mettre en évidence en quoi les expériences de la scolarité au prisme d'une maladie grave, le cancer, étaient plurielles. En effet, trois grandes trajectoires scolaires peuvent être mises en évidence (normalisées, invalidantes et palliatives), en fonction de la gestion sociale de la maladie. Cette étude a mis en lumière les difficultés profondes existantes en matière d'inclusion scolaires de ces élèves et étudiants, mettant en exergue de puissants freins internes à l'école française en matière de prise en compte des enjeux de care dans l'institution et les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation.

En continuité directe, l'étude dont les résultats seront présentés dans cette communication s'inscrit dans un projet transdisciplinaire (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, marketing social), financé par le Fonds Social Européen (2016-2019). Elle est centrée sur l'expérience scolaire des lycéens et étudiants concernés par ces situations spécifiques, tout en réfléchissant aux perspectives d'amélioration de cette dernière, par la mise en place d'une recherche-action visant à expérimenter un dispositif de médiation adapté pour faciliter la vie scolaire et universitaire des adolescents et jeunes adultes. Malgré la loi du 11 février 2005 (dite « loi handicap »), le fait d'être soigné pour une maladie chronicisée augmente le risque de décrochage scolaire des lycéens et étudiants. Leur vécu scolaire est profondément atypique et nécessite des adaptations et un accompagnement spécifique. Des entretiens ont été réalisés auprès d'étudiants ou anciens étudiants soignés pour un cancer ou de maladie rare/orpheline ainsi qu'auprès de professionnels d'institutions différentes participant à l'accompagnement de ces étudiants en Île-de-France et en Aquitaine (n=30).

L'analyse de ces matériaux met en lumière certains points centraux en terme de difficultés structurelles ayant pour corollaire la difficile prise en compte des adaptations nécessaires à la continuité scolaire et, ainsi, l'accès à une vie scolaire et universitaire normalisée.

Mots clés : bien-être, climat scolaire, maladie grave chronicisée, université, école, expérience scolaire.

Politiques éducatives, école inclusive et handicap. Une scolarisation soumise au bien-être et à l'éducabilité

Martial Meziani, Hugo Dupont

Institut national supérieur de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Groupe de recherche sur le handicap et les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes)

Groupe de Recherches et d'Etudes Sociologiques du Centre-Ouest

Les politiques publiques et donc éducatives s'appuient de plus en plus aujourd'hui sur la question du bien-être. Cette communication aura pour objectif de mettre à jour les enjeux qui lient éducation et bien-être dans le cadre de la scolarisation des élèves reconnus handicapés, où il s'agit de favoriser l'épanouissement et le développement individuels.

Pour se faire, nous nous appuierons sur une recherche relative à l'usage d'un guide d'évaluation des besoins des élèves reconnus handicapés, le GEVA Sco. Dans ce cadre, nous avons effectué des observations de réunion (n=23) dans les écoles et les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) et des entretiens semi-directifs (n=72) avec des acteurs concourant à la scolarisation.

Depuis plusieurs décennies, un ensemble de forces sociales, politiques et internationales conçoit l'école comme un espace privilégié d'affiliation sociale des enfants ayant un handicap, afin d'éviter toute forme d'exclusion, renvoyant à l'idée que le bien-être se construit à partir de l'accès à de meilleures conditions matérielles et à partir d'une plus grande participation à la vie sociale. La France n'échappe pas à cette logique et cherche, depuis les années 1980, à transformer l'action éducative et le regard des professionnels sur le handicap. Aujourd'hui, par la notion d'école inclusive, le législateur entend imposer de nouvelles formes de prise en charge du handicap impliquant une multitude d'acteurs. Dans ce contexte, les enseignants envisagent la scolarisation de ces élèves à partir des facteurs favorisant le bien-être.

Les résultats montrent que les enseignants fondent leur approche du bien-être sur la capacité de ces élèves à entrer dans les apprentissages, liant leur devenir à une éducabilité supposée. En ce sens, dans les entretiens, les enseignants évoquent fréquemment l'entrée dans les apprentissages comme un facteur d'angoisse pour les élèves, ce dernier point renvoyant à l'acceptation du handicap et aux émotions qui peuvent y être rattachées chez l'élève et ses parents.

Parallèlement, aux yeux des acteurs, le bien-être de l'élève induit le bien-être de l'enseignant. L'accueil de ce type d'élève étant souvent une source d'inquiétude, les enseignants perçoivent cette arrivée comme un possible échec. Les résultats montrent aussi que cette montée des incertitudes s'inscrit dans les relations interinstitutionnelles donnant un sentiment de perte de contrôle de la situation éducative, les autres professionnels et les parents ayant à donner leur avis sur le projet scolaire. A cela s'ajoute un manque de reconnaissance institutionnelle hiérarchique qui ne favorise pas la mise en sens de l'action enseignante.

Cette communication portera donc principalement sur l'interaction entre différents « bien-être », interaction dépendant d'une configuration où conditions sociales d'exercice du métier d'enseignant et d'accueil des élèves tendent à favoriser, selon les situations, une stabilité dans le parcours scolaire ou une montée des risques d'exclusion de l'école par le biais d'une orientation dans le secteur médico-social.

Mots-Clés : handicap ; configuration ; bien ; être enseignant ; bien ; être des élèves

École "capacitante" et scolarité "soutenable" d'élèves devenus orphelins précocement : impact, pratiques et logiques d'action. »¹

*Sylvain Kerbourc'h – Fondation OCIRP & CADIS-EHESS
Responsable scientifique du pôle Études & Recherche de la Fondation
d'entreprise OCIRP Sociologue, chercheur associé au CADIS-EHESS*

Mots-clés : élèves orphelins, enseignants, mort d'un parent, capacités

L'équilibre du fonctionnement d'un établissement scolaire et de la place des acteurs de l'école est rompu lorsque la mort surgit à l'école, que cela touche un membre du personnel, un élève ou l'un de leurs proches. Cette communication se propose de porter un double regard sur la situation et le vécu d'élèves devenus orphelins au cours de leur scolarité. D'une part, le décès précoce d'un ou des deux parents d'un élève a des conséquences sur sa scolarité et sa socialisation à l'école. D'autre part, les actions de professionnels de l'éducation auprès de ces élèves sont capitales pour le maintien de leur scolarité à la suite du décès de leur(s) parent(s).

Notre communication repose sur les résultats de l'enquête « École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner » (Fondation d'entreprise OCIRP/Ifop, 2017)², constituée des réponses de 1083 élèves devenus orphelins et de 940 enseignants et professionnels de l'éducation à un questionnaire spécifique, et des 20 et 15 entretiens individuels respectifs réalisés avec eux, de la maternelle à la terminale. Les principales conséquences sur la scolarité et la vie à l'école de ces élèves que nous présenterons caractériseront les types d'impacts que produit le décès d'un parent, et sur lesquels il serait donc pertinent d'agir.

C'est en partant de la notion de « capacités » d'Amartya Sen (2000), que nous analyserons en quoi les attitudes et les pratiques des enseignants et personnels de l'éducation font de l'école ou de l'institution scolaire un « environnement capacitant ». Il est alors possible de le définir par sa prise en compte des effets d'un tel événement sur la scolarité de ces élèves et sur leurs interactions aux autres, à un moment où ils font face à certaines fragilités.

Enfin, en prenant appui sur la notion de « travail soutenable » issue de travaux en sciences sociales, notamment en ergonomie (Volkoff, Gaudart, 2015) sur le bien-être de travailleurs, nous nous intéresserons aux actions qu'enseignants et élèves concernés pensent qu'elles seraient propices à de bonnes conditions de retour à l'école. La mise en évidence des logiques d'action en jeu (d'intention, de résistance, de rejet, d'engagement, de gestion) permettrait de distinguer celle(s) qui joue en faveur du maintien ou de la restauration d'une scolarité « soutenable » pour ces élèves orphelins, et partant de là, d'une meilleure prise en compte de la mort à l'école quand elle concerne - mais pas seulement - le ou les deux parents d'un élève.

Pour en savoir plus : <http://www.fondation-ocirp.fr/>

Cette communication est faite dans le cadre des activités de l'auteur comme responsable du pôle Études et Recherche de la Fondation d'entreprise OCIRP, productrice de l'enquête « École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner ». Lancée en 2015 avec le soutien des partenaires de la Fondation réunis dans un groupe de travail pour l'élaboration des questionnaires et des guides d'entretiens, cette enquête a été menée du 15 février au 4 juillet 2016 avec l'Ifop. Les questionnaires ont été auto-administrés en ligne (CAWI -Computer Assisted Web Interviewing) et les entretiens réalisés par des psychosociologues de l'Ifop formés aux deuils chez l'enfant et l'adolescent par le pédopsychiatre Guy Cordier.

Les premiers résultats de cette enquête ont été présentés lors d'une conférence de presse et d'un colloque organisés au Conseil économique social et environnemental (Cese) à Paris le 12 janvier 2017.

Références bibliographiques

Fondation OCIRP/Ifop, « École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner », enquête nationale, Paris, 2017.

Sen A. K., 2000, Repenser l'inégalité, Paris, Seuil.

Volkoff Serge, Gaudart Corinne, « Conditions de travail et "soutenabilité" : des connaissances à l'action », Rapport de recherche n°92, CEE, août 2015, 47p.

Méditation

Méditation et bien-être, qu'en disent les élèves ?

Cyrille Gaudin

Maître de conférences, Université de Limoges, Laboratoire FRED - EA6311

Bouddhiste et laïcisée, la méditation a fait, depuis les années 2000, son entrée dans les écoles en Europe occidentale avec notamment les techniques dites de pleine conscience (ou *mindfulness*) venues des Etats-Unis (Midal, 2014). Initialement pensée pour les adultes, la méditation pour les enfants et les adolescents a récemment été l'objet de nombreuses publications destinées au grand public (par exemple, Gardet, 2016 ; Michelot & Assier, 2016) et de récits journalistiques (presse écrite, télévision, Internet). Même si les expérimentations à l'école se multiplient, sa pratique en contexte scolaire demeure malgré tout rare et souvent confidentielle. Notre étude qualitative et longitudinale en cours examine l'expérimentation d'un programme de méditation laïque dans un collège de l'Académie de Toulouse. Initié par le chef d'établissement, ce programme consiste en deux séances hebdomadaires de trente minutes accueillant chacune une dizaine d'élèves volontaires et accompagnées par un collectif composé de parents et de personnels d'éducation (infirmière, conseiller principal d'éducation, secrétaire d'intendance) ayant bénéficiés d'une journée de formation. Au niveau scientifique, la méditation a fait l'objet d'une quantité croissante d'articles sur ses diverses applications et plusieurs revues de littérature concluent à son efficacité (Sedlmeier et al., 2012) en particulier pour les enfants et les adolescents en contexte scolaire (Chadwick & Gelbar, 2016 ; Shapiro et al., 2015 ; Wisner, Jones, & Gwin, 2010). L'amélioration du bien-être des enfants et des adolescents apparaît comme l'un des principaux effets de cette pratique à l'école (Erwin & Robinson, 2016 ; Waters et al., 2015). Alors que les effets de la méditation en contexte scolaire sont majoritairement analysés dans le champ de la psychologie à partir de critères objectifs, cette étude exploratoire menée en sciences de l'éducation vise à la fois à identifier ces effets à partir du point de vue subjectif d'élèves mais également à décrire leurs activités et celles d'un collectif parents-personnels d'éducation. L'objet de notre communication ambitionne plus précisément de rendre compte de ces effets exprimés par des élèves sur leur bien-être. Notre étude s'inscrit dans un programme de recherche mené en anthropologie « culturaliste » (Chaliès, 2012) principalement inspiré de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). La méthode a consisté à filmer des séances puis à mener des entretiens d'autoconfrontation avec chacun des participants. Les premiers résultats permettent de repérer les effets de ce programme notamment sur le bien-être des élèves à l'école mais également en dehors, ainsi que les circonstances d'accompagnement permettant de le favoriser. Sur la base d'une discussion de ces résultats, des pistes en matière d'aménagements des programmes de méditation laïque en contexte scolaire et de réflexion sur les enjeux sociétaux liées à cette pratique (Comstock, 2015 ; Reveley, 2016) sont finalement proposées.

Mots clés : méditation ; bien-être ; élèves ; parents ; personnels d'éducation

Bibliographie

Chadwick, J., & Gelbar, N. W. (2016). Mindfulness for children in public schools: Current research and developmental issues to consider. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(2), 106–112.

- Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation: contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Université de Toulouse II.
- Comstock, P. W. (2015). The Politics of Mindfulness. A Response to "Mindfulness, Democracy, Education". *Democracy and Education*, 23 (2), 1-4.
- Erwin, E. J., & Robinson, K. A. (2016) The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268-286.
- Gardet, C. (2016). Méditer avec les enfants. Paris : Le Livre de Poche.
- Michelot, S., & Assier, A. (2016). Comment ne pas finir comme tes parents. La méditation pour les 15-25 ans. Paris : Les Arènes.
- Midal, F (2014). La méditation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14 (4), 497-511.
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The Psychological Effects of Meditation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139–1171.
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P. D. (2015). Contemplation in the Classroom: A New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review*, 27(1), 1-30.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2015). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the Effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134.
- Wisner, B. L., Jones, B., & Gwin, D. (2010). School-based Meditation Practices for Adolescents: A Resource for Strengthening Self-Regulation, Emotional Coping, and Self-Esteem. *Children & schools*, 32(3), 150-159.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches Philosophiques*. Paris : Gallimard.

Étude des effets de la méditation au collège sur des facteurs favorisant le bien-être

Hélène Hagège, Maîtresse de Conférences Habilitée à Diriger les Recherches en Sciences de l'Éducation, LIRDEF, Université de Montpellier
Diane Habyarimana, Étudiante en Master 2 de Sciences de l'Éducation, Université de Montpellier ;
Rébecca Shankland, Maître de Conférences en Psychologie, LIP/PC2S, Université Grenoble Alpes.

Mots-clés : méditation, bien-être, flexibilité cognitive, empathie, éducation scolaire

Notre communication est le fruit d'un travail interdisciplinaire (sciences de l'éducation – psychologie) qui vise à évaluer l'impact d'un programme de méditation au collège sur des indicateurs de bien-être. Ce programme, intitulé « connecté » a été créé par l'association « Mind With Heart », et a été implémenté au collège François Mitterrand de Moissac (Tarn-et-Garonne) dans le cadre d'un projet d'établissement. L'association a formé une dizaine d'enseignants à diverses techniques de méditation, et à la mise en œuvre du programme « connecté ». Puis ces professeurs ont eux-mêmes formé tous les élèves de 6ème pendant l'année scolaire 2015-2016, à raison d'une séance d'une heure par semaine, pendant dix semaines.

Objectif

Evaluation de l'impact de ce dispositif sur des indicateurs de bien-être chez des élèves de collège.

Cadre théorique

Les travaux réalisés au cours des deux dernières décennies dans le champ de l'éducation et de la psychologie ont mis en évidence l'importance de certains déterminants communs au bien-être et à la réussite, en particulier l'empathie (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nelis, 2014), et la flexibilité cognitive et psychologique (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999). De nombreuses recherches ont montré que la flexibilité diminue le risque d'apparition de troubles psychopathologiques, tandis que la rigidité cognitive (qui peut se mesurer par le degré de dogmatisme notamment), génère plus de difficultés relationnelles et de mal-être (e.g., Boulanger, Hayes, & Pistorello, 2010).

Or il a déjà été mis en évidence que la pleine conscience – présence attentive et attentionnée développée notamment grâce aux pratiques de méditation – favorisait l'empathie (e.g., Wachs & Cordova, 2007), et la flexibilité cognitive (e.g., Moore & Malinowski, 2009).

Par ailleurs, un autre déterminant important du bien-être est encore sous-étudié auprès de la population des jeunes de même que dans le champ de la méditation : le sentiment de connexion à la nature (Wolsko & Lindberg, 2013). En effet, plusieurs études ont mis en évidence l'importance du lien à la nature pour améliorer le bien-être des individus (Mayer, Frantz, Bruehlman-Senecal, & Dolliver, 2009). De plus, une étude a montré un lien entre empathie et sentiment de connexion à la nature (Hagège, Bogner, & Caussidier, 2009).

Méthodologie

Outils de mesure

L'outil consiste en un questionnaire comprenant des échelles, qui mesurent les différentes variables énoncées plus haut (empathie, flexibilité cognitive, dogmatisme et connexion avec la nature), adaptées aux collégiens, ainsi que des questions socio-démographiques.

Protocole

Ne pouvant avoir recours à une méthodologie pré-test/post-test, nous avons essentiellement comparé les scores des élèves en fonction de leur pratique déclarée de la méditation.

Résultats

Les échelles utilisées ont une consistance interne acceptable à très bonne dans notre échantillon. Nous observons des relations entre d'une part des aspects cognitifs (de la flexibilité cognitive notamment), relationnels (empathie, connexion avec la nature) et émotionnels (affects plus positifs associés au doute), et d'autre part le réinvestissement de la pratique ultérieurement au programme de méditation, ce qui a tendance à confirmer nos hypothèses. Les effets les plus significatifs semblent concerner la connexion avec la nature et la flexibilité cognitive.

Conclusion

La méditation pourrait être un outil éducatif prometteur pour améliorer le bien-être des élèves étant donné qu'elle est associée à une plus grande flexibilité cognitive et un sentiment de connexion à la nature plus important que les personnes qui pratiquent moins.

Références

Boulanger, J. L., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2010). Experiential avoidance as a functional contextual concept. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 107-136). New York : Guilford.

- Hayes, S.C., Strosahl, K., Wilson, K.G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy : an experiential approach to behavior change*. New York : Guilford Press.
- Mayer, F. S., Frantz, C. M., Bruehlman-Senecal, E., & Dolliver, K. (2009). Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior*, 41, 607–643.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176 -186.
- Roberts, M. E., Barthel, F. M.-S., Lopez, C., Tchanturia, K., & Treasure, J. L. (2011). Development and validation of the Detail and Flexibility Questionnaire (DFlex) in eating disorders. *Eating behaviors*, 12(3), 168–174.
- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33, 464- 481.
- Wolsko, C., & Lindberg, K. (2013). Experiencing Connection With Nature: The Matrix of Psychological Well-Being, Mindfulness, and Outdoor Recreation. *Ecopsychology*, 5(2), 80-91.

L'éducation c'est la vie, l'impro c'est tout le reste

Mathieu Hainselin, Centre de Recherche en Psychologie: Cognition, Psychisme et Organisations

Béatrice Bourdin Centre de Recherche en Psychologie - Cognition, Psychisme et Organisation

Mots-clés : improvisation théâtrale, sport, psychologie,

L'improvisation théâtrale (impro) est une pratique artistique mais également sportive dans certains pays (on parle de TheatreSport outre-Atlantique). Son image est souvent réductrice en France, malgré une exposition médiatique plus importante ces dernières années, notamment avec le Liberté, Égalité, Improvisez, qui permet de voir l'improvisation à l'école mais aussi chez les futurs avocats ou dans les entreprises. Cette communication vise à montrer sa pertinence à l'école, pour le bien-être des enfants et de toute la communauté pédagogique.

L'impro, introduite en France à la fin des années 1980 par le Déclic Théâtre d'Alain Degois (« Papy ») et Jean-Baptiste Chauvin, à Trappes, est une discipline souvent associée au cabotinage et aux spectacles seul en scène, ainsi qu'aux banlieues peu aisées, dont Jamel Debbouze représente l'image d'Epinal à lui tout seul. Pourtant, l'impro contient de nombreuses règles (dont le fait de ne pas cabotiner) et ses principes rejoignent nombre de ceux de l'éducation et de l'école de la République : écouter les autres, respecter les tours et temps de parole, être attentif, avancer ensemble vers un objectif commun, s'entraider, créer, devenir plus flexible sur le plan cognitif et aussi apprendre à lâcher prise. Nous souhaitons dans cette présentation mettre en avant le caractère intégratif et la formidable opportunité qu'offre l'improvisation théâtrale pour mieux vivre ensemble.

Un exemple remarquable de l'impact de l'impro sur le vivre ensemble est l'action de l'association Gwad Impro (en Guadeloupe, dont il est question dans le dernier numéro des Cahiers

Pédagogiques) où Gustave Parking amène les adolescents à réfléchir sur les stéréotypes hommes/femmes et aux solutions pour les dépasser. Au-delà des élèves, les enseignants peuvent aussi bénéficier de l'improvisation, en participant à des ateliers avec les élèves ou au sein de leur formation. Récemment, l'ESPE d'Amiens a mis en place des séminaires de formation à l'improvisation théâtrale pour les futurs professeurs des écoles. Cela leur a permis d'apprendre à positionner leur corps, leur voix et de prendre conscience de l'image qu'ils renvoyaient grâce au retour des autres. Tous les participants ont pu lâcher prise car le formateur est garant d'une bienveillance et d'une écoute qui s'installe grâce à différents exercices. Ce type de formation se fait également à l'Université, dans certaines formations médicales, parfois en lien avec des comédiens.

Une des règles phares de l'impro est l'utilisation du « oui, et... » pour accepter et construire ensemble. Il est très différent du « oui, mais... », un « non » qui ne dit pas son nom et rend difficile, voire impossible, d'arriver à un consensus en situation pédagogique comme en réunion.

Les élèves apprennent à essayer, à parfois tomber, à faire des erreurs, pour mieux se relever et apprendre qu'un échec n'est jamais définitif et pas une fin en soi. Il n'est plus question de bons ou de mauvais élèves. Chacun amène sa singularité et permet de rendre unique chacune des histoires créées collectivement. Chacun amène des éléments de son propre univers provenant de la maison et du quotidien, comme les lectures, les dessins animés, les pratiques sportives ou artistiques. Ce mélange doit évidemment être encadré pour pouvoir fonctionner, afin que chacun prenne du plaisir à jouer, ce qui permet d'apprendre et d'intégrer de nombreuses informations.

Robert Gravel (Fondateur de la Ligue Nationale d'Improvisation au Québec, et concepteur du match d'improvisation) disait à propos de la discipline qu'il a développée : « Plus la structure est rigide, plus la patinoire (Comprendre : le lieu où se déroule l'improvisation) va être fixe, plus l'arbitre va être dur, plus le maître de cérémonie (MC) va être impeccable, plus la folie sera permise à l'intérieur du jeu ».

La patinoire, empruntée au hockey sur glace, est l'espace de jeu et de créativité. Elle constitue l'équivalent de la salle de classe. L'enseignant est à la fois arbitre pour faire respecter les règles du groupe, semblables dans les deux cas (écoute, partage, bienveillance...) et MC pour mettre de l'huile dans les rouages et arrondir les angles. Cette citation met parfaitement en avant deux aspects de l'impro : la bienveillance et l'exigence.

En conclusion, l'improvisation théâtrale permet, d'après des centaines de témoignages, d'améliorer le bien-être, le vivre ensemble et, d'après des recherches scientifiques, d'améliorer la mémoire et la créativité.

Espace et bien-être

Table ronde Espaces réels et virtuels d'éducation et bien-être.

Animée par Muriel Epstein, responsable scientifique du colloque

Le bien-être en éducation n'est pas « hors sol », il existe dans le corps, la tête, le vivre ensemble mais se produit dans un espace ou plutôt dans des espaces. C'est l'influence et les usages de ces espaces qui nous intéressent pour cette table ronde.

Participants (par ordre alphabétique)

Gaël Brulé est docteur en sociologie du bonheur, rédacteur en chef de la revue « Sciences et bonheur », directeur scientifique de la Fabrique Spinoza, ingénieur environnement de formation. Il est également co-gérant d'une agence d'architecture. Il travaille en particulier sur la notion bonheur en éducation.

Thierry Gobert est maître de conférences de l'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) au Centre de Recherche sur les Sociétés et les Environnements Méditerranéens (CRESEM) et associé à l'Institut des Recherches en Sciences de l'Information et de la Communication (IRSIC) d'Aix-Marseille Université. Une partie de ses recherches portent sur éducation et numérique.

Maurice Mazalto, ingénieur de formation, est proviseur honoraire de lycée. Il effectue un travail d'analyse et d'écriture sur l'architecture scolaire dans sa relation à la réussite éducative. Expert et conseil auprès de collectivités (Grenoble) et d'écoles, il anime des formations pour la restructuration et l'aménagement des espaces scolaires en vue d'améliorer le bien-être des usagers.

Cécile Morzadec est membre de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – pédagogie Freinet) et professeur d'Espagnol au lycée d'Eaubonne. Elle a impulsé dans son établissement une classe innovante, avec un projet qui améliore le bien-être des élèves au lycée. Ce projet mêle numérique, réflexion sur l'espace physique et changements de pratiques pédagogiques.

Geneviève Zoïa est sociologue, professeur des universités à Montpellier. Après avoir travaillé sur les questions d'ethnicité ou de non-mixité sociale à l'école, elle a mené une recherche-action sur le bien être lors de la reconstruction d'une école en France, recherche qui s'est élargie suite à une convention avec la ville et le rectorat.

Synthèse

Gaël Brulé a détaillé un projet et une réalisation scolaire en Autriche dont les espaces servent de support à des pédagogies en rupture, montrant que les constructions scolaires concrétisent des idées éducatives, accompagnent l'innovation et le bien-être dans le vivre ensemble. De son côté, Geneviève Zoïa a montré l'intérêt d'associer les parents d'élèves et l'ensemble des acteurs dans la conception d'une école élémentaire nîmoise. Enfin Cécile Morzadec a montré combien un espace classe adapté soutient une pratique pédagogique innovante : du mobilier mobile pour des travaux en

petits groupes, ou pour des échanges entre élèves, des recherches individuelles avec du numérique nomade...

Invités à réagir, Thierry Gobert et Maurice Mazalto ont souligné l'importance d'étudier et de vivre dans des espaces ouverts, accueillants et fonctionnels, pour accompagner les évolutions pédagogiques notamment ceux qui favorisent rencontres et échanges. Pour favoriser le bien-être, tous les lieux de l'école sont concernés, de la restauration aux toilettes. A l'inverse des cantines d'antan, la restauration est basée sur le choix personnel de l'utilisateur : le self-service offre la possibilité de décider de son menu, la salle à manger équipée de petites tables séparées par des claustras, de choisir ses voisins ; quant aux toilettes, malgré une prise de conscience récente, des constats sévères ont été portés par des participants de la salle qui en ont souligné les conséquences néfastes et le mal-être qui en résulte. Des efforts importants restent à accomplir pour généraliser le respect dû aux utilisateurs jeunes et adultes.

Approche spatiale du climat scolaire au collège

Isabelle JOINING et François Potdevin

Univ. Lille, EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille

Mots-clés : Bien-être, espaces, lieux, victimation, climat scolaire

Cette communication entre plus particulièrement dans l'axe 2. Il s'agit d'une approche spatiale de la qualité de vie à l'école. L'étude vise à interroger le bien-être subjectif des élèves (Diener, 2009), le niveau de victimation ainsi que la satisfaction des besoins physiologiques et psychologiques pour chacun des 23 lieux qui composent l'espace scolaire.

Il s'agit principalement d'un travail exploratoire qui vise à observer s'il y a des lieux, au sein des établissements scolaires et notamment des collèges, où les élèves se sentent davantage mieux ou au contraire s'il y a des lieux plus sensibles en terme de bien-être et de victimations. Par ailleurs, nous souhaitons également regarder s'il y a des lieux qui permettent de satisfaire plus largement les besoins psychologiques et physiologiques fondamentaux et notamment le besoin de repos/ détente, le besoin d'affiliation et le besoin d'autonomie.

La majorité des enquêtes de victimation et de climat scolaire considèrent l'établissement comme une entité spatiale (Debarbieux, 2004 ; 2011a ; 2011b). Les données recueillies permettent donc la mesure du bien-être des élèves dans cet espace scolaire unique constitué par l'établissement. Or, si l'établissement constitue une unité de fonctionnement, pour autant l'espace scolaire se compose de différents lieux que l'on peut regrouper en différentes catégories : les espaces d'apprentissage (la salle de classe, le CDI, la permanence, la salle de sport), les espaces de transition (les couloirs, les escaliers, les casiers, le hall d'accueil, le garage à vélo...), les espaces d'intimité (les vestiaires d'EPS, les toilettes), les espaces institutionnels (comme l'administration ou le bureau du CPE), les espaces de détente (cour de récréation, cantine...) et les espaces périphériques (l'entrée de l'établissement – la « grille » - ou l'arrêt de bus).

Les résultats de certaines études montrent la spécificité de ces lieux en ce qui concernent les formes de victimation et les niveaux d'insécurité (Joining et Vors, 2015 ; Hébert et Dugas, sous presse). Nous avons choisi de poursuivre cette approche en interrogeant la spécificité des lieux comme autant d'espaces singuliers de climat scolaire au collège. Nous proposons alors de présenter les résultats de

cette recherche qui interroge le niveau de bien-être et la victimation des élèves dans les différents lieux ainsi que la mesure avec laquelle chaque lieu satisfait les besoins physiologiques et psychologiques des élèves. L'approche est quantitative et utilise l'observation par questionnaire.

Bibliographie

DEBARBIEUX É., 2004, Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques, *Déviance et Société*, 28, 3, 317-333.

DEBARBIEUX É., 2011a, À l'école des enfants heureux... Enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires, Observatoire International de la violence à l'école pour l'UNICEF France.

DEBARBIEUX É., 2011b, Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011, Note d'information 11-14, DEPP: ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

DIENER, E., WIRTZ, D., TOV, W., KIM-PRIETO, C., CHOI, D., OISHI, S. & BISWAS-DIENER, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.

HEBERT T. et DUGAS E., sous presse, Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français, *Education et socialisation*, 43.

JOIN I. et VORS O., 2015, Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'Education Physique et Sportive, *Déviance et Société*, 39, 1, 51-71.

Les écoles d'Alice derrière à travers le miroir, ou comment l'aménagement des écoles et leur flexibilité spatio-temporelle sont en directe relation aux nouvelles pratiques pédagogique : le cas des ambiances Montessori

Ana Pinto

Architecte DPLG, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)

« The building isn't the machine. Space is the machine. » Nick Dalton, Computer Programmer at University College London (1994)

« Pendant tout ce temps-là, le Contrôleur n'avait pas cessé de la regarder, d'abord au moyen d'un télescope, ensuite au moyen d'un microscope, et enfin au moyen d'une lunette de théâtre. Finalement il déclara : « Tu voyages dans la mauvaise direction », releva la vitre de la portière, et s'éloigna. » Lewis Carroll, *De l'autre côté du miroir* (1872).

Partant de la théorie de Lefebvre (1) et classé dans l'étude de l'espace comme la matérialisation des relations de pouvoir mais comme une expérience (2) on parlera de l'organisation de l'espace et son dynamisme intrinsèque. Partant du même principe où une adéquate compression de l'organisation spatiale permettra de contrebalancer comment il est pratiqué, planifié et imaginé. Comment la

recherche dans les camps de l'éducation dite non traditionnelle (Dewey, Lewin et Piaget, entre autres et donnant lieu à l'ELT (en anglais « Experiential learning Theory »)) peuvent nous permettre de comprendre l'interface entre l'éducation et le milieu. Offrant un champ dynamique basé dans un cycle d'apprentissage guidés par la résolution de la dualité raisonner/suivre son intuition et découvrir/travailler (3). C'est deux dimensions vont définir un espace holistique de l'apprentissage qui prend lieu entre les individus et l'environnement (4). Au fait que toute son organisation et configuration est sujette à l'interprétation des usagers à partir, d'une part leur propre expérience (5) mais aussi de la culture dans laquelle ils sont immergés.

D'abord comment l'espace se rapporte au pouvoir et aux expériences : L'image du panoptique comme un instrument de surveillance et control. Un regard dans le miroir des conceptions spatiales du pouvoir (6). Car il est important de considérer que l'environnement physique dans lequel l'apprentissage se produit devrait être conçu et construit autour de théories de l'apprentissage plutôt que d'exiger qu'elles soient ajustées pour s'adapter à des structures spatiales obsolètes (7).

Partant de ces prémisses, on cherche à comprendre, de la même manière qu'Alice qui regarde son monde après avoir traversé le miroir : quels types de structures spatiales permettent la création d'environnements d'apprentissage plus adéquats, équitables, bienveillants pour tous (8) ? On croit que les nouveaux environnements d'apprentissage et probablement les nouveaux environnements technologiques, auxquels nous serons confrontés dans le futur, devront être conçus avec des critères de flexibilité qui favoriseront de multiples de pratiques d'apprentissage (9). Modifiant l'espace existant et lui permettant d'accueillir cet espace holistique de l'éducation.

On définira flexibilité, en faisant la distinction entre les propriétés physiques internes aux écoles et les forces sociales abstraites qui pèsent sur la conception de l'école (10). La flexibilité physique se réfère à l'ajustement d'un espace aux pratiques des individus ; des meubles et des murs mobiles, ou des bâtiments reconfigurables. Au niveau abstrait, la flexibilité désigne la capacité de l'espace bâti à s'adapter à des changements imprévisibles tels que les changements dans les besoins de la communauté, mais aussi la capacité donnée aux acteurs de modifier leur espace selon les besoins du moment. (11)

Au fur et à mesure que la conception de la flexibilité permettra de créer des espaces transformables on verra comment les établissements scolaires faciliteront la médiation entre ces extrêmes internes et externes en dénotant la présence matérielle des bâtiments et leurs relations avec des structures sociales plus vastes (12). On entend par-là des architectes qui prennent en charge les conditions sociales engendrées par les espaces hybrides et qui incluent la conception, la technologie et la collaboration (13). Cette position participative doit prendre en compte aussi le futur technologique, où ces composantes ne sont pas considérées comme neutres mais contingentes au processus de conception (14).

En conclusion, en matière d'éducation, le concept de flexibilité permet une conception d'espaces d'apprentissage diversifiés. Une nouvelle conception avec des critères de flexibilité et de fluidité, de polyvalence, de convertibilité, et d'extensibilité, oblige aux concepteurs à imaginer des espaces qui devront passer au-delà la simple fonctionnalité. L'espace peut avoir un impact important sur l'apprentissage ; nous ne pouvons pas le négliger dans nos tentatives de changer le futur éducatif. (15)

(1) LEFEBVRE. La production de l'espace. In L'Homme et la société. 1974, V 31, n° 1 : pp. 15-32.

(2) TAYLOR & SPPICER. Time for Space. In International Journal of Management Reviews, 2007 : pp 325 – 346.

- (3) MONTESSORI. The montessori method. Ed. Frederick A. Stokes Company, 2012 (1er ed. 1916).
- (4) KOLB et KOLB. Experiential Learning Theory. DOB, 2008.
- (5) VAN MARREWIJK et YANOW. Organizational spaces. Ed. Edward Elgar, 2010 : pp1-19.
- (6) FOUCAULT. Surveiller et punir. Ed. Gallimard, 1975, 328p.
- (7) NAIR. Blueprint for Tomorrow. Ed. Harvard Education Press, 2014. 216p.
- (8) LEWIN et LIPPITT. An experimental approach to the study of autocracy and democracy. in Sociometry 1. Ed. American Sociological Association, 1938, pp292-300.
- (9) WHITE et LIPPITT. Autocracy and Democracy. H&B, 1960, 330p.
- (10) MONAHAN. Flexible Space and Built Pedagogy. Ed. GMU, 2002, pp1-19.
- (11) MOORE, GARY et LACKNEY. Educational Facilities for the 21 Century. CAUPR. Book 32, 1994, 90p.
- (12) LAW. Technology and Heterogeneous Engineering. In The Social Construction of Technological Systems. Ed MIT Press, 1987, pp113-134
- (13) VALIANT. Planning Your School's Technology Future. In Designing Places for Learning, ASCD, 1995, pp61.
- (14) SCLOVE. Democracy and Technology. In The Conduct of Science Series. The Guilford Press, 1995
- (15) DEWEY. Les Écoles de demain. Ed. Flammarion, 1931.

L'élève dans les espaces informels : la subjectivation comme vecteur de bien-être

Jean-Luc DENNY

LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication) UE 2310

Notre étude aborde l'élève en tant que sujet immergé dans des espaces hors apprentissage (foyer, cour, cantine) et vise à faire émerger son activité normative (au sens de Canguilhem, 1966), celle qui lui permet de construire le milieu scolaire comme « son milieu ». Autrement dit, comment cet élève réinterprète en permanence le milieu de vie composé de multiples prescriptions et contraintes (Daniellou, 2009), en produisant des normes propres (des manières d'exister dans ces espaces, en fonction de ce qui fait valeur pour lui) et des savoirs d'expérience.

Nous nous proposons d'explorer les pratiques ordinaires des élèves dans ces lieux de vie, pour révéler l'extrême richesse de leurs débats de normes –« débat » dans la mesure où il y a

confrontation entre les manières d'être implicitement attendues et ses propres manières d'être- dans une visée anthropologique, celle de la démarche ergologique (Schwartz, 2010).

Ici, la parole de l'élève occupe le premier plan, dans la mesure où elle va permettre de reconnaître un « point de vue ». Il ne s'agit pas d'une simple opinion ou d'un avis, mais d'un point de vue fort qui guide l'action du sujet dans son expérience vécue. Cette notion s'entend alors comme un point de vie, la contraction du "point de vue au sens vital", car il engage toute la personne physique aussi bien que psychique, historique et sociale (Durrive, 2015).

L'analyse des délibérations internes – celles que l'élève déploie pour négocier avec les normes et valeurs du milieu qui lui préexistent – documentent la compréhension des stratégies qu'il met en œuvre pour les transformer en ressources pour l'action, pour son adaptation dans son environnement et pour son propre développement (Albero, Guérin, 2014). Aussi, notre approche interroge l'activité dans une double dimension productive et constructive (Rabardel, Samurçay, 2004), en tant qu'elle constitue à la fois une transformation de l'environnement et de soi (Barbier, 2011).

Nous proposons de présenter les points saillants de notre étude à l'issue d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) par auto confrontations menées à partir des traces de l'activité des élèves d'un collège, recueillies sous la forme de croquis manuscrits de ses circulations dans la cour par repérage et ancrage.

Nous mettons en évidence que l'élève n'applique pas les normes mais les rejoint : il part de la réalité qu'il perçoit pour voir comment se conformer aux normes, tout en se créant des marges. Loin d'être des provocations envers l'institution, elles traduisent une volonté de l'élève de se situer au centre de ses décisions (créer « son » milieu), par un débat toujours renouvelé entre des normes anonymes venant de l'environnement, et des normes que chaque être vivant produit pour lui-même, afin de vivre dans ce milieu (Schwartz, 2000). La prise en compte de ce débat est la condition, selon Canguilhem, pour vivre en santé – la santé qui est l'objet de ce colloque.

Notre étude révèle que l'élève ne peut entrer dans le cadre que lui proposent les enseignants sans avoir un point de vue qui lui est propre. Aussi, nous présenterons des pistes concrètes favorisant d'autres manières d'accompagner et d'enseigner, qui seraient plus proches des préoccupations des élèves.

Bibliographie

Albero, B. Guérin, J. (2014). Approches de l'activité et sciences de l'éducation. TransFormations, 11 p. 5-10.

Barbier, J.M. (2011). Vocabulaire d'analyse des activités. France : Presses Universitaires de France

Durrive, L. (2015). L'expérience des normes - Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octarès

Schwartz, Y. (2000). Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophie. Toulouse : Octarès.

Mots clés : Activité, espaces, point de vue, normes, savoirs d'expérience.

Perceptions du bien-être dans les établissements scolaires algériens : cas des collèges algérois et constantinois

Pr Rachid HAMADOUCHE

Dr Said GHEDIR

Cette contribution vise à proposer une réflexion sur la question du bien être dans les établissements scolaires algériens. Elle prend appui sur le récit des différents acteurs adultes à propos de deux dimensions collectives (relationnelles et sécuritaire), en se basant sur leur vécu personnel et professionnel. À partir de deux recherches compréhensives portant sur le climat scolaire, l'une au sein des collèges constantinois et l'autre au sein des collèges algérois, l'analyse se concentrera sur deux variables essentielles et préalablement définies : le bien être et l'espace géographique.

Dès le lendemain de l'indépendance (1962), l'Algérie a opté pour l'obligation et la gratuité de l'école, afin d'encourager la scolarisation des enfants en âge d'aller à celle-ci (6 à 16 ans). Cet objectif a été réalisé avec succès puisque le taux net de scolarisation a atteint en 2013, selon un rapport de l'Unicef, 92,9% avec une parité parfaite entre filles et garçons (UNICEF, 2014). Ainsi, les missions qu'elles s'assignent aujourd'hui en tant qu'organisation complexe et qui, outre le développement de la personnalité des enfants et leur préparation à la vie active ainsi que l'acquisition des connaissances générales scientifiques et technologiques, mettent de plus en plus l'accent sur la qualité de l'offre éducative et de la vie de tous ses acteurs au sein de l'espace scolaire. La montée d'une préoccupation croissante pour le bien-être des personnes dans l'institution scolaire est devenue une réalité à laquelle les autorités éducatives doivent répondre.

L'Algérie fonde donc en son école un grand espoir et déploie pour assurer ses nouvelles missions d'importants moyens matériels et humains. Néanmoins, ces dernières années, cette institution est secouée par une série de problèmes qui ont tendance à empirer et qui entravent de plus en plus ses missions. Après avoir connu des moments difficiles, parmi lesquels nous pouvons citer la décennie du terrorisme, l'école est face aux fléaux des violences scolaires, du tabagisme, de la drogue et même de l'alcoolisme, qui empoisonnent la vie de tout le monde et qui participent, selon certains intellectuels, à la naissance et au renforcement du sentiment de désespoir chez les différents partenaires du système éducatif. Ces phénomènes ont pris de l'ampleur, au point que les autorités officielles ont exprimé leur réelle inquiétude.

En outre, un diagnostic récent du système scolaire algérien a laissé apparaître :

- un taux de déperdition et de redoublement très élevé, surtout dans le cycle moyen et secondaire : Aissa Kadri, sociologue et directeur de l'Institut Maghreb Europe (université Paris-VIII) nous dit à ce sujet que, « Dans la dernière décennie, sur la base d'une cohorte de 1 000 inscrits en première année élémentaire, ce sont seulement 20,9 % des élèves qui arrivent en terminale et seulement 3,1 % d'entre eux n'ont pas redoublé au moins une fois dans leur cursus. Les taux de redoublement oscillaient dans les dernières années entre 28 et 39 % des cohortes selon les ordres d'enseignement » (El-Watan, 2008, p. 7) ;
- une insuffisance des infrastructures et équipements : « Les écoles n'ont pas les moyens d'améliorer leurs prestations ni de rendre leurs programmes attrayants pour les élèves. Les salles sont généralement surchargées notamment celles des zones urbaines » (Kaïd-Tlilane, 2007, p. 21) ;
- une faiblesse du ratio d'encadrement et une manifestation du phénomène de la corruption au sein de l'école.

Ces insuffisances et ces fléaux sont-ils annonciateurs d'une situation d'échec de l'école à l'égard de ses nouvelles missions ?

Plusieurs recherches ont tenté de répondre à cette question préoccupante en cherchant à explorer la réalité des écoles algériennes aujourd'hui. La méthode est souvent la même : chercher à comprendre comment les différents acteurs se représentent le climat scolaire de leurs établissements. Toutefois, étant donné la dimension vaste de ce sujet, nous allons, à travers cette contribution, présenter une partie des résultats de deux recherches plus larges portant sur le phénomène de la violence au sein des collèges. En se concentrant que sur les perceptions des acteurs adultes, nous tentons d'examiner la question du bien-être au sein de six établissements situés équitablement dans deux espaces géographiques différents (l'algérois et le constantinois). L'enjeu de cette perspective comparative est de vérifier notre hypothèse selon laquelle l'espace géographique pourrait avoir une influence sur les perceptions du bien-être à l'école. Il semblerait que cette question traverse le champ du climat scolaire et qu'il faudrait la prendre en considération dans notre étude. D'ailleurs, plusieurs approches psychosociales considèrent la composante spatiale, comme un déterminant de plusieurs phénomènes sociaux : « l'espace n'a de sens qu'en relation avec un contenu...il n'y a pas de problème spatial indépendant d'un contenu de société » (Audigier, 1992, p. 124). Les travaux de Gabriel Tarde, sont à ce propos très révélateur car il nous fait observer que « l'être social, en tant que social, est imitateur par essence » (Tarde, 1890, p. 12). Il fait ainsi de l'imitation l'élément constitutif fondamental des rapports sociaux, où chaque individu se comporte suivant les coutumes et les mœurs propres à son milieu. Cela est repris par Nadine Lanctôt dans ces recherches sur la délinquance où elle affirme que les liens sociaux serrés, entre la société et ses membres, favorisent « la conformité aux standards conventionnels des conduites » (Lanctôt, 2003, p. 429).

Quel est le regard porté par ces adultes sur la qualité de vie dans leur environnement scolaire ? L'espace géographique où se situent les collèges sélectionnés pour notre étude influe-t-il sur les perceptions de ceux-ci ?

Avant de présenter les résultats de cette recherche, voyant d'abord, comment est appréhendé le bien-être dans le contexte scolaire et en quoi il se distingue dans notre étude.

Bibliographie partielle

AIT-OUARABI Mokrane (2008), Entretien avec Aissa Kadri, sociologue et directeur de l'Institut Maghreb-Europe (université Paris-VIII), El-Watan, 13 août, p. 9.

ARQUÈS Philippe (2003), Le Harcèlement dans l'enseignement : causes, conséquences, solutions, Paris, L'Harmattan.

BERTUCCI Marie-Madeleine (2008), « Violence verbale dans la communication scolaire : le rôle de la verbalisation des émotions », in FRACCHIOLLA Béatrice, AUGER Nathalie, MOÏS Claudine et SCHULZ-ROMAIN Christina (sous la dir. de), La Violence verbale : des perspectives historiques aux expériences éducatives, Paris, L'Harmattan, pp.47-61.

BILLAUDEAU Nathalie et VERCAMBRE-JACQUOT Marie-Noël (2015), « Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : quelles différences entre public et privé ? », Éducation et formations, n° 88-89, décembre, pp. 201-220.

BOARINI Romina, JOHANSSON Asa et MIRA-D'ERCOLE Marco (2006), « Alternative measures of well-being », Organisation for Economic Co-operation and Development, n° 33, février, pp. 6-55.

- GUIMARD Philippe, BACRO Fabien, FERRIÈRE Séverine, FLORIN Agnès, GAUDONVILLE Tiphaine et NGO Hué Than (2015), « Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation et formations*, n° 88-89, septembre, pp. 163-184.
- HECK Ronald (2000), « Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement : a value-added approach », *Educational Administration Quarterly*, vol. 36, n° 4, décembre, pp. 513-552.
- JANOSZ Michel, GEORGES Patricia et PARENT Sophie (1998) « L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, n° 2, juin, pp. 285-306.
- KAÏD-THLILANE Nouara (2007), « Étude rétrospective des systèmes éducatifs et de formation professionnelle algériens », *Les Cahiers de Préludes*, n° 9, mai, pp. 26-41.
- KASHDAN Todd, BISWAS-DIENER Robert et KING Laura (2008), « Reconsidering happiness : the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia », *The Journal of Positive Psychology*, vol. 3, n° 4, novembre, pp. 219-233.
- KITAYAMA Shinobu et MARKUS Hazel-Rose (2000). « The pursuit of happiness and the realization of sympathy. Cultural patterns of self, social relations, and well-being », in DIENER Ed et SUH Eunkook (sous la dir. de), *Subjective Well-Being across Cultures*, Cambridge (Mass.) , MIT Press, pp. 63-86.
- LANCTÔT Nadine (2003), « La délinquance féminine : l'éclosion et l'évolution des connaissances », in LE BLANC Marc et al. (sous la dir. de), *Traité de criminologie empirique*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, pp. 419-465.
- LESAIN-DELABARRE Jean-Marc (2000), *L'Adaptation et l'intégration scolaire : innovations et résistances institutionnelles*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.
- MEKIDÈCHE Tchirine (2005), *La Violence en milieu scolaire*, Synthèse de l'étude CREAD/UNICEF/MEN/, Actes du colloque international de l'Institut supérieur de Documentation, Tunis, 14-16 avril.
- MURAT Fabrice et SIMONIS-SUEUR Caroline (2015), « Avant- propos de la revue *Éducation et formations* », *Éducation et formations*, n° 88-89, septembre, pp. 3-7.
- TARDE Gabriel (1890), *Lois de l'imitation*, Paris, Alcan.
- UNICEF (2014), *Algérie : rapport national sur les enfants non-scolarisés*, Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord, octobre.
- VAN-AALST Hans (2001), « L'École de demain qui aujourd'hui se dessine : points de vue de quatre études nationales », *L'École de demain : quel avenir pour nos écoles ?*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, pp. 171-190.
- VERHOEVEN Marie (2012), « Les nouveaux intermédiaires de la régulation de l'ordre scolaire : un bilan critique », in VERHOEVEN Marie et CARRA Cécile, GALLAND Benoit (sous la dir. de), *Prévenir la violence à l'école*, Paris, PUF, pp. 57-74.
- VOYER Philippe et BOYER Richard (2001), « Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative », *Revue Santé mentale au Québec*, vol. 26, n° 1, mars, pp. 274-296.

Action and emotion share space

Maria Alcalá

Juvi Galán

Contexts and environments have an influence in the way we socially interact, in the learnings we make and in the experiences we live. We can see a revalorization of discourses that defend this idea, and hence that if we promote a diversity of contexts we can encourage different types of learnings, and more inclusive and emotionally healthy social relations. We know this discourse has been central for pedagogy and in the teachers' training programmes; authors such as Montessori (1912), Malaguzzi (Hoyuelo, 2006), Freinet (1956), Giner de los Ríos (Colmenar, 2015) or Rosa Sensat (1934) at the beginning of the 20th century already defended this issue in their educative proposals, and their practices have been extended all over the world.

In this paper, we want to go in-depth and develop the idea of the importance of learning contexts from very early stages. We present an educative project that is being developed since 2008 for the 0 to 3 years old period, in a network of fifteen childhood education schools, in the Valencia region. Nonetheless, the project can also be developed in other educative levels (3-6 and primary education).

Different studies show the importance of an early entry into the formal educative system because this is a fundamental period for children's development and also because this level can have a key compensatory function, hence contributing to diminish social inequality¹¹ (Choi y Calero, 2013; Sánchez, 2009). Having said this, it is important to mention that the school's function for so early ages also tries to meet a social need which is conciliation between family and work areas. When infants school is the only option for families to meet these two areas the objective should be to provide children and families with the most enriching and appropriate contexts possible.

The pedagogic proposal we present is part of a wider frame for the promotion of infancy's culture, where children are the main protagonists of their own learning, and where to create, to discover, to move, to be excited, or to be confused have a value, hence time and environments are provided to growth with freedom. Development of competences and the expression of each person's essence relies on game, and the space must adapt to this to achieve the former. Knowledge of the world is promoted through cooperation, and affective relations are built from respect to diversity. Experimentation in and outside the classroom contributes to promote curiosity, autonomy, analysis, imagination and creative thinking. All these ideas are articulated in a pedagogic proposal of "worlds" that gather a series of innovative experiences that take place in specially designed and adapted spaces. A key element is that even when we might be conditioned by an architecture that has been inherited from past times partial or global transformation of the space are always possible. In our project, we propose a design of spaces and atmospheres where all senses are considered: smells, music, light, a diversity of materials (mostly natural elements).

¹¹ <http://debateeducativo.mec.es/pdf/a0.pdf>

Beyond the learning objectives that are established with children, this methodological proposal also implies the development of learning environments and spaces inside and outside the classroom that make possible rich relationships with the educative community and with families.

A key element in this project are the professionals that accompany and facilitate this process. In this sense, it was fundamental to identify and define which are the professional competences that are necessary to develop this project. In this communication, we will present these competences and the continuous training programme that workers undertake to achieve so and to ensure the quality of the project.

Bibliographie

- Choi de Mendizábal, A. y Calero Martínez, J. (2013) Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, N° 362, págs. 562-593
- Freinet, C. (1956) *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, París, Bourrelrier.
- Hoyuelos Planillo, A. (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (Temas de Infancia) Editorial octaedro S.L.
- Montessori, M (2015) *The Montessori Method: Scientific Pedagogy As Applied to Child Education in "The Children's Houses"*. Andesite Press. First edition 1912
- Sánchez Blanco, C. (2009) En contra del fracaso escolar: Nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, N.º 51, pp. 33-66
- Sensat, Rosa (1934) *Hacia la nueva escuela*. Madrid: Revista de Pedagogía, (La práctica de la educación activa ; 16)
- Colmenar Orzaes, C., Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S. (2015) *Francisco Giner De Los Ríos y Su Legado Pedagógico*. Ed. Catarata

Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, figures d'élèves et bien-être à l'école

Anne Dizerbo

Cette contribution vise un apport de connaissances sur l'impact du cadre vie scolaire (notamment de l'architecture et de l'utilisation spatiale et temporelle des espaces scolaires) sur le bien-être d'élèves du secondaire.

Elle s'intéresse aux effets de structures d'établissements du second degré et de leur implantation dans des trames urbaines sur la construction de normes scolaires et de figures d'élèves, en interrogeant la notion d'habiter comme « pratique(s) mais aussi comme signification(s) des lieux » (Schaller, 2007, p.85) puisque : « le rapport aux lieux n'existe pas en lui-même, indépendamment des pratiques qui s'y effectuent, des projets de vie qui s'y inscrivent, soit encore des relations qui s'instaurent entre des espaces de comportement et de pensée et des espaces géographiques » (Ibid.). Elle questionne la manière et les modalités de la constitution de l'institution scolaire en un « lieu apprenant » où des jeunes se forment mais aussi que des jeunes transforment ou déforment, en fonction des « réseaux d'intérêt et d'expériences qu'ils y déploient » (Ibid.).

L'interprétation de données qualitatives recueillies lors d'entretiens menés avec des élèves de 3ème de plusieurs collèges a rendu visible les interactions entre l'architecture des établissements scolaire, leur implantation dans une trame urbaine et le bien-être des élèves, mais aussi entre le bien-être des élèves et l'élaboration de figures d'élèves positives ou négatives. Elle rend aussi dès lors perceptible

les enjeux éthiques et politiques de ces interactions. En effet, la structure architecturale d'un collège peut plus ou moins se constituer en espace de contraintes ouvrant un espace émancipatoire dans lequel déployer une « puissance d'agir » et détourner au besoin certaines pratiques de contrôle conventionnelles et ritualisées à des fins de socialisation, pour développer, par exemple, un savoir-relation ((Mabilon-Bonfils, B. & Durpaire, F., 2014) propice au le bien-être de l'élève.

C'est le propos que je développerai après avoir présenté la perspective épistémologique et méthodologique de la recherche biographique en éducation dans laquelle il s'inscrit ainsi, les terrains sur lequel mon investigation a pris appui : deux établissements de banlieue d'une grande ville, l'un situé en zone ECLAIR et l'autre ne faisant l'objet d'aucun dispositif particulier et un collège de ZEP de Province.

Références bibliographiques

- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.
- Donzelot, J. (2013). *La France des cités*. Paris : Fayard.
- Durpaire, F. & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Le Breton, D. (2008). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mabilon-Bonfils, B. & Durpaire, F. (2016). *Ruses du corps et corps de la ruse à l'école. Le Sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique*, 5. Paris : Téraèdre.
- Schaller, J.J., (2007). *Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action », L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/1, pp. 83-93.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Bien-être dans le secondaire

Evaluation de pratiques des enseignants au collège visant à développer la présence attentive en vue d'une amélioration du climat de classe et du bien-être

Rébecca Shankland, Maître de Conférences en Psychologie, LIP/PC2S, Université Grenoble Alpes
Emmanuelle Lebarbenchon, Maître de Conférences en Psychologie, LIP/PC2S, Université Savoie Montblanc

Introduction

Dans le champ de la recherche en éducation, les travaux sur la prévention du mal-être à l'école ont prédominé pendant près de 40 ans, mais depuis une dizaine d'années la littérature sur la promotion du bien-être s'est considérablement développée (pour une revue, voir Dawood, 2013). Cette évolution des conceptions traduit l'idée que la santé mentale n'est plus seulement considérée comme étant l'absence de mal-être ou de troubles, mais comme relevant également d'indicateurs positifs du bien-être. Ce changement d'objet de recherche coïncide avec l'avènement de la psychologie positive qui s'intéresse aux spécificités du fonctionnement humain optimal, et aux mécanismes qui conduisent à une adaptation réussie, à la résilience et au bien-être (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Cette orientation de la psychologie porte sur l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions. En d'autres termes, la psychologie positive s'intéresse aux dimensions individuelles, aux relations et aux contextes qui favorisent un bien-être durable, malgré les événements de vie difficiles et les obstacles que l'on peut rencontrer au quotidien.

Dans le cadre de la psychologie positive, essentiellement quatre types d'interventions ont été expérimentées à l'école dans le but de promouvoir le bien-être des élèves, tout en améliorant leurs performances scolaires : (1) le développement de la présence attentive, (2) l'identification et l'utilisation des compétences personnelles et collectives, (3) l'orientation de l'attention vers les aspects satisfaisants du quotidien, et (4) le développement de la coopération (pour une revue, voir Shankland & Rosset, 2016).

L'entraînement à la présence attentive consiste à porter son attention sur un point de focalisation tel que la respiration et à prendre conscience du moment où les distractions internes (pensées, émotions, sensations) ou externes (un bruit, un mouvement) font perdre le point de focalisation. L'objectif est d'être capable de prendre davantage conscience de ce que fait l'attention et de pouvoir la rediriger vers le point de focalisation. Ce type de pratique permet d'améliorer la concentration et la régulation des émotions. En effet, au cours des pratiques, des émotions peuvent émerger et l'entraînement consiste à les percevoir, sans y réagir automatiquement comme l'on aurait tendance à le faire.

Parmi les différentes études réalisées dans les établissements scolaires, une étude (Napoli et al., 2005) incluant 97 élèves ayant bénéficiés d'une intervention développant la présence attentive a montré des effets sur trois dimensions essentielles : le bien-être, les relations et les performances scolaires. Comparativement à 97 autres élèves n'ayant pas bénéficié de l'intervention, ceux qui avaient participé au programme présentaient une diminution significative du niveau d'anxiété et une amélioration significative des compétences sociales et des capacités attentionnelles. Cette recherche montre ainsi que ce type d'intervention développe des compétences favorisant le bien-être des élèves de même que leur réussite scolaire.

L'une des hypothèses formulées à l'égard de l'efficacité de ce type de pratique dans les classes porte sur le changement de relation enseignant-élève. L'enseignant qui pratique lui-même la présence attentive dans sa classe est amené à modifier son style interactionnel et parvient à créer un environnement plus propice à répondre aux besoins psychologiques dits fondamentaux tels que définis par Deci et Ryan (2001) dans la théorie de l'autodétermination : sentiment de compétence, sentiment d'autonomie et sentiment de connexion sociale.

Méthode

Nous avons formé 10 enseignants de différents établissements scolaires (collèges et lycées) qui ont été formés à des pratiques simples de présence attentive qu'ils ont d'abord pratiqué pour eux-mêmes puis proposé dans des classes expérimentales (15 minutes en début de chaque cours, à raison de 2 ou 3 cours par semaine) pendant deux mois. Au total, 825 élèves ont été inclus dans le protocole de recherche, les classes expérimentales ayant été tirées au sort et comparées à des classes dans lesquelles l'enseignant intervenait mais sans proposer de pratiques de présence attentive en début de cours.

Résultats

L'intervention a amélioré significativement la présence attentive des élèves (questionnaire CAMM) des classes expérimentales. Cette amélioration a permis une meilleure satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux qui constituent des déterminants majeurs du bien-être et de la motivation. L'intervention apparaît comme plus efficace pour des élèves en ajustement avec un nouvel environnement scolaire (classes de 6ème ou 2nde), et pour des élèves présentant un profil de faible bien-être psychologique et scolaire. Enfin, l'on constate un impact de la fréquence des interventions par semaine sur les variables mesurées.

Discussion

Un nouveau protocole sera mis en œuvre en indiquant une fréquence minimum de 3 séances par semaine. Les classes de 6e seront visées en priorité. Les mêmes enseignants seront recrutés pour cette expérimentation dans le but de consolider leur expérience et par là augmenter peut-être encore l'efficacité de l'intervention.

Mots clés : Bien-être; collège; présence attentive; climat de classe; théorie de l'autodétermination

Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire

Viorica Dobrica-Tudor, Chargée de cours, Université de Montréal
Manon Théorêt, Professeure, Université de Montréal

Le métier enseignant a connu au fil des années une évolution continue qui se révèle par une complexification de la tâche et des changements dans les pratiques professionnelles avec des conséquences sur leur bien-être au travail. Cette réalité a influencé le choix du thème de notre recherche doctorale, dont l'objectif général était d'explorer des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies des enseignants œuvrant dans une école secondaire et leur bien-être pédagogique.

Dans notre recherche, les pratiques réfléchies sont étudiées à partir des réflexions des participants sur deux aspects de leurs pratiques, soit les interactions pédagogiques avec les élèves et les relations de travail avec les collègues. C'est le modèle théorique des niveaux de changement, qui décrit six niveaux de réflexion, élaboré par Korthagen et Vasalos (2005) qui nous sert à l'identification des contenus des réflexions des enseignants quant à leurs pratiques.

Vu comme une forme particulière du bien-être au travail, et implicitement, du bien-être général, le bien-être pédagogique des enseignants est analysé ici comme un processus qui s'élabore et se renforce par des réflexions sur les pratiques, qu'il améliore à son tour (Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton et Aelterman, 2007). En l'analysant comme un processus qui se renforce par le sentiment d'efficacité professionnelle et s'appuie sur l'engagement et la satisfaction au travail, nous nous inscrivons dans l'approche sociocognitive.

Notre recherche, de type exploratoire, à dominance qualitative, a été menée auprès de treize enseignants d'écoles secondaires de la grande région de Montréal. Pour explorer les relations entre les pratiques réfléchies et le bien-être pédagogique des participants, nous nous sommes servie des données collectées à l'aide de deux techniques, soit la technique Q, qui a permis de capter les réflexions des enseignants sur leurs pratiques ordinaires, et la technique de l'incident critique pour explorer leur bien-être pédagogique. Concernant la première technique, nous avons proposé aux participants de ranger sur une fiche de réponses les énoncés préparés à cette fin et de réfléchir à haute voix sur la valeur accordée à chacun d'entre eux. Grâce à la deuxième, ils ont décrit et argumenté un incident critique lié aux interactions avec les élèves qui a eu des conséquences sur leur bien-être pédagogique. Tout au cours de la recherche, les règles d'éthique qui s'appliquent aux entretiens ont été scrupuleusement respectées.

Pour ce qui est des résultats, notre recherche a fourni des indices empiriques qu'il y aurait des relations entre les réflexions des enseignants sur les pratiques professionnelles et les trois dimensions associées au bien-être pédagogique. Pour mettre en évidence ces relations, nous proposons un modèle intégrateur. (Annexe 1). C'est un modèle qui suggère des interactions mutuelles entre les niveaux de réflexion proposés par Korthagen et Vasalos (2005) et les trois dimensions du bien-être retenues pour la présente recherche.

En fait, ce modèle théorique propose un agencement de perceptions et de pratiques ayant des conséquences sur le bien-être pédagogique. Selon nos résultats, c'est le sentiment d'autoefficacité

qui serait au cœur des interactions entre les trois dimensions du bien-être pédagogique et les réflexions des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. Un enseignant qui fait confiance à ses compétences professionnelles, qui est conscient de ses qualités essentielles et qui est satisfait de ses interactions avec ses élèves et ses collègues serait, somme toute, plus disposé à s'engager dans des réflexions sur les pratiques pour amener des changements qui, à leur tour, renforceraient le sentiment d'autoefficacité. Explorés ici dans un échantillon non-probabiliste et par rapport à l'ensemble du processus de réflexion,

ces liens s'avèrent résistants aux différentes situations, ordinaires ou difficiles, de la pratique professionnelle.

Cette recherche comporte certaines limites qui relativisent les résultats obtenus, dont la plus importante est liée aux caractéristiques de l'échantillon, un échantillon non-probabiliste et composé de 13 participants, qui font en sorte que nos résultats aient un caractère hypothétique.

Références bibliographiques

Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71

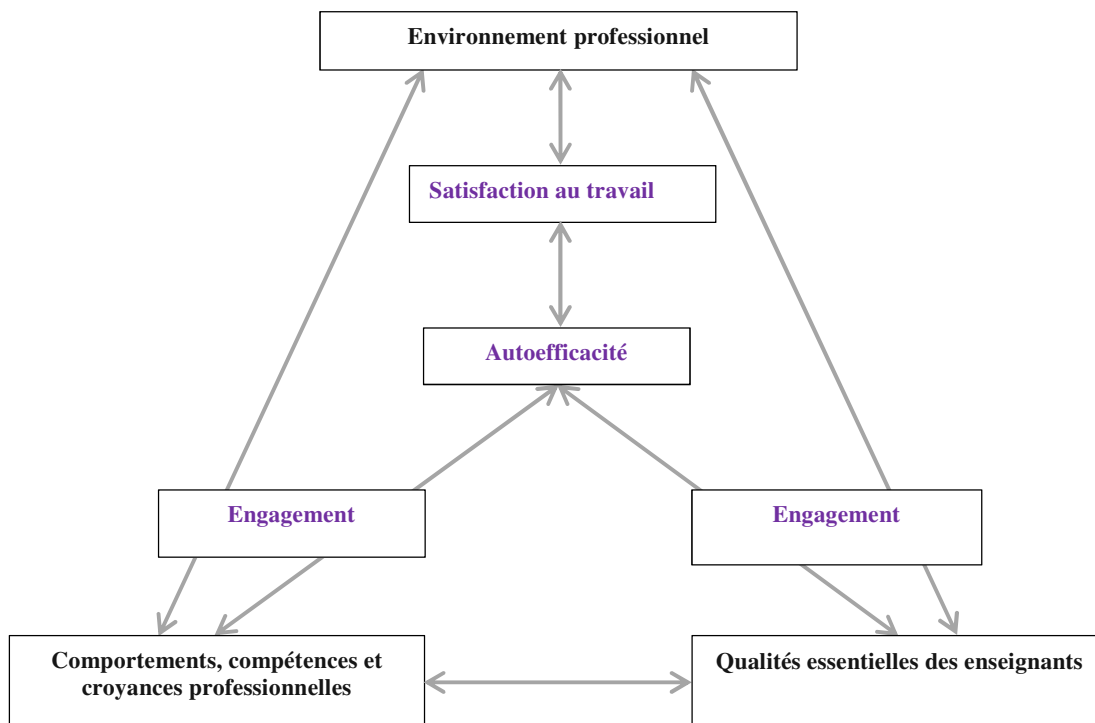


Figure 1: Modèle des processus intégrés des pratiques réfléchies et du bien-être pédagogique des enseignantes et enseignants

Le bien-être des élèves dans le nouvel ordre scolaire de l'enseignement secondaire public

Morad AMROUCHE

Docteur en Sciences de l'éducation

Membre de l'ATRHE (Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Education)

Formateur

En interrogeant la fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans l'enseignement secondaire public, nous avons abouti au constat de l'émergence d'une préoccupation du

bien-être de l'élève dans le régime disciplinaire actuel dont la forme et le contenu évoluent vers une nouvelle gestion de l'ordre scolaire. Notre communication montrera que les pratiques professionnelles des assistants d'éducation, à l'instar de leurs responsables hiérarchiques, les conseillers principaux d'éducation (CPE), s'inscrivent dans le traitement social des situations-problèmes sous-jacentes aux indisciplines alors que, de manière prescriptive, leurs missions sont reléguées aux tâches de « police » assurant la sécurité des biens et des personnes. Nous entendons par « traitement social » la prise en compte de la psychologie et de l'environnement social de l'élève dans la remédiation aux dysfonctionnements éducatifs et le rétablissement de l'ordre. Le traitement social des transgressions disciplinaires n'est pas l'apanage des surveillants et CPE. Suite à la montée du sentiment d'insécurité dans les établissements et aux interactions problématiques entre ces derniers et les « quartiers », l'Education nationale a mis en place ces dernières années des dispositifs d'« inclusion-exclusion » visant à accueillir les élèves en exclusion. Ces dispositifs sont conservatoires et coercitifs et relèvent de la sanction par leur mode de fonctionnement et leurs finalités éducatives institutionnelles (isolement, emploi du temps contraignant, rappel à la règle...). Nous montrerons que, dans les faits, ils répondent à des logiques politico-sécuritaires car partie prenante des mesures de « paix sociale » des politiques de la Ville dans le cadre d'un partenariat garantissant le renforcement de l'encadrement scolaire en ressources financières et humaines des établissements. Ils ont, en outre, pour contenu éducatif des logiques juridico-morales en raison des objectifs assignés aux interventions des délégués du Procureur de la République et des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) découlant d'un partenariat entre l'Education nationale et le ministère de la Justice. Or, comme nous le relèverons, ces logiques sont en antagonismes et indissociables du traitement social des transgressions disciplinaires, et subséquemment de la préoccupation du bien-être de l'élève, impulsé par les pratiques professionnelles non moins informelles que réelles des intervenants, à l'exemple de celles des surveillants et des CPE. Nous concluons en soulignant que cette préoccupation du bien-être de l'élève émane d'un pouvoir disciplinaire transversal qui s'émancipe des rapports hiérarchiques d'hétéronomie du régime disciplinaire traditionnel marqué, comme l'analysait Foucault, par l'organisation et la répartition des espaces, du temps et des corps. Et ce, pour entrer dans l'ère des « sociétés de contrôle », comme l'entrevoyait Deleuze, grâce à des dispositifs producteurs de partenariats et ainsi d'une surveillance réticulaire et imperceptible. Nous ferons observer que, dans les établissements secondaires, ce contrôle est social car il remédie à une « insuffisance », l'individu, comme le soulignait Ehrenberg, n'étant plus écartelé entre le « permis » et le « défendu » mais entre le « possible » et l'« impossible ». Ce qui est le propre des sociétés néo-libérales, économicistes et individualistes, où la « Règle » seule, tant défendue par Durkheim, n'est plus socialement intégrative. Ce constat, nous le tirons des résultats d'une recherche reposant sur une approche socio-

historique qui emprunte son cadre théorique et conceptuel à l'Analyse institutionnelle et sa méthodologie à celle « régressive-progressive » d'Henri Lefebvre .

Mots clés : Education, discipline, surveillance, dispositifs, inclusion/exclusion.

Développer le bien-être des élèves grâce au flow dans le secondaire : de la théorie à la pratique pédagogique

Rémy Pawin

Professeur agrégé d'histoire au lycée Louise Michel (Bobigny) et docteur en histoire contemporaine (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne)

Plusieurs pistes permettent de favoriser le bien-être des élèves. L'une d'entre elles consiste à permettre aux élèves d'expérimenter le flow, défini par Csikszentmihalyi comme un état optimal atteint quand un individu est complètement immergé dans une activité. C'est un sentiment que chacun peut éprouver, caractérisé par une grande impression de liberté, de joie, d'accomplissement et de compétence, et durant lequel le temps semble disparaître. Cette expérience optimale conduit non seulement à un état de bien-être que l'individu souhaite éprouver à nouveau, mais encore favorise les apprentissages. Dès lors, offrir aux élèves l'occasion de le vivre améliore leur bien-être et leurs performances scolaires.

Afin de mettre en application ce paradigme éducatif développé par Csikszentmihalyi , nous avons construit un projet de classe de seconde innovante au lycée Blaise Cendrars de Sevrans. Tentant de faire la jonction entre les théories des sciences de l'éducation et les pratiques pédagogiques concrètes, elle s'inscrit fondamentalement dans le cadre du projet du Labschool Network. Cette communication a pour objectif de rendre compte de cette recherche-action, menée en 2015-16. Au cours de la présentation, nous tenterons de mieux savoir en quoi le flow permet de favoriser le bien-être des élèves et de préciser par quelles dynamiques les enseignants peuvent mettre en place les conditions du flow. Si la question du flow était centrale dans notre étude, d'autres aspects des liens entre le bien-être et l'école seront également abordés : le climat scolaire, puisque la classe de seconde a pris place dans un établissement d'un quartier dit sensible ; le lien avec les familles, qui ont été mobilisées en amont et pendant l'année ; la sélection des équipes pédagogiques, dont les membres ont été choisis pour leur motivation.

Cette communication débutera par une présentation du flow puis du terrain. La classe de seconde comportait 30 élèves en difficulté et l'expérimentation s'est déroulée à moyen constant. L'emploi du temps des élèves a été considérablement modifié par rapport à une classe classique. Comme le but était de permettre aux élèves d'intégrer une classe de première générale ou technologique et de favoriser une orientation choisie en fin d'année, le matin avait lieu des enseignements disciplinaires suivant les programmes officiels de seconde. Mais chaque enseignant avait accepté de diminuer le volume horaire disciplinaire si bien que les après-midi étaient consacrés à des séances pluridisciplinaires innovantes, focalisés sur des thèmes choisis par l'équipe. Pour motiver les élèves, les mettre en situation de responsabilité et les valoriser, plusieurs expositions publiques de leurs travaux ont été organisées.

Après cette introduction, assez longue mais indispensable pour poser le cadre de réflexion, la présentation abordera les différents aspects par lesquels favoriser le flow et développer le bien-être des élèves. Chaque partie fera le va-et-vient entre théorie et pratique, pour envisager à la fois les difficultés et les solutions mises en oeuvre. Il conviendra dans un premier temps d'aborder le

problème du climat scolaire et les remèdes apportés pour permettre aux élèves d'expérimenter le flow, en nous interrogeant notamment sur les moyens de valoriser leurs travaux. Sera ensuite évoqué la nécessité d'adapter les activités aux élèves et de pratiquer la pédagogie différenciée ou le travail par projet, en soulignant l'intérêt des travaux de groupe et l'usage de TICE, largement utilisées au cours de ce projet. Ceci conduira enfin à évoquer la question de la nature des enseignements : non seulement le cours magistral a été largement délaissé, mais les thématiques ont été choisies pour s'inscrire au cœur des intérêts des élèves, afin d'agir sur le levier de la motivation interne, sans pour autant céder à une quelconque tentation démagogique. En conclusion sera présenté le bilan de cette classe expérimentale, dans laquelle aucun élève n'a décroché et, de manière plus positive, au cours de laquelle de nombreux élèves ont témoigné d'un bien-être scolaire accru.

Mots clés : bien-être, éducation, flow, théorie, pratiques, climat scolaire, expérimentation pédagogique

Bibliographie :

Bailey R., "Well-being, Happiness and education", *British Journal of Sociology of Education*, 30:6, 2009, p. 795-802.

Barbier, R., *La recherche-action*, Paris, Economica, 1996.

Beaucher, H., *Le bien-être à l'école : bibliographie*, Centre de ressources et d'ingénierie documentaire, 2012.

Csikszentmihalyi M., *Vivre: La psychologie du bonheur*, Paris, Editions de poche, 2006

Csikszentmihalyi, M., "Thoughts about education", in Dickinson, D. (ed.), *Creating the future. Perspectives on educational change*, 1991, pp. 84-88

Csikszentmihalyi, M., *Flow and Education*, Lawrenceville School, 2007.

Fenouillet, F. et Lieury, A., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996

Michael, D.; Chen, S., *Serious Games, Games that Educate, Train and Teach*, Thomson Publishing, Boston MA, 2005.

Michalos, A. C., "Education, happiness and wellbeing", *Social Indicators Research*, Vol. 87(3), Jul 2008 : 347-366.

Le concept de "sens" : de nouveaux paradigmes pour le développement du bien-être en milieu éducatif - Les bienfaits du sens de la vie et du sens de l'école dans l'éducation

Jean-Luc Bernaud

Le concept de « sens » et ses multiples déclinaisons (sens de la vie, sens de l'école et sens du travail) s'imposent depuis quelques années dans le paysage de l'éducation. Ce renouvellement des perspectives existentielles s'inscrit au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, philosophie, esthétique, etc.) et aboutit au développement de nouveaux dispositifs et méthodes d'intervention. Il repose sur trois piliers : 1) des éléments conjoncturels, économiques et culturels, qui sont liés à une complexité accrue du système éducatif et des perspectives professionnelles qui en découlent, alors qu'en même temps les paradoxes, incertitudes et absurdités sont légion. Il en résulte, pour l'ensemble des acteurs, un besoin de redonner du sens aux actions et aux parcours. 2) Un développement des recherches empiriques, qui montre que le sens, loin d'être un concept vaporeux, fait l'objet de recherches qualitatives et quantitatives et de méta-analyses, qui sont en croissance forte. Il a ainsi été démontré que la perte de sens est liée au risque de décrochage, au turnover, aux risques psycho-sociaux dans le domaine éducatif et à l'augmentation de la dépression. Inversement, le développement du sens apparaît comme un facteur protecteur susceptible d'augmenter le bien-être et l'adaptation aux contextes. 3) Un renouvellement des pratiques, qui permettent de revisiter les méthodes d'entretien de conseil et d'accompagnement, mais aussi d'élaborer de nouveaux dispositifs d'intervention et de prévention, adaptés pour la santé au travail, la construction de la carrière et des choix d'orientation, la motivation des élèves ou l'autonomie des personnes face aux choix de vie. Les différentes contributions du symposium auront pour objectif d'illustrer ces différents progrès et de susciter la réflexion sur les perspectives en matière de développement du concept de sens.

Mots clés : sens, théories existentielles, école, éducation

Comment envisager le sens de l'école pour le développement des élèves ?

Nadia Baatouche

Malgré de nombreuses tentatives initiées pour contrebalancer les courbes du décrochage scolaire par différents pays de l'OCDE, nous pouvons faire, aujourd'hui encore, le constat que la proportion des jeunes décrocheurs reste encore préoccupante (OCDE, 2016). Bien que le système scolaire ait fait l'objet de nombreuses recherches portant sur des axes de réflexion très variés, peu d'entre elles se sont concentrées sur deux notions liées, à savoir 'les pratiques éducatives parentales' et 'le sens' dans le champ de la psychologie (Charlot, 1997 ; Hendersen-King & Mitchell, 2011). Aussi avons-nous eu, dans le cadre de nos travaux (Baatouche, 2015), l'objectif d'étudier ces facteurs intervenant en amont sur le dispositif d'apprentissage initial vis-à-vis des lycéen.nes. La question posée à travers cette recherche fut donc de comprendre comment les pratiques éducatives parentales influaient sur le sens donné à l'école chez les lycéen.nes ? Comment conditionnaient-elles les fondations du futur espace de pensée permettant à la personne de choisir entre se (re-)construire au-travers de l'école, et ainsi s'approprier son devenir professionnel, ou se conformer aux codes et exigences sociétales et professionnelles. Notre hypothèse était qu'une pratique éducative spécifique (souple, rigide ou démocratique) permettrait aux lycéen.nes de construire un niveau de sens à l'école particulier (élevé, bas, neutre), hypothèse que nous avons essayé d'affirmer par le biais de l'étude d'un échantillon de 390 lycéen.nes en classe de seconde et première (générale et technologique) afin de mettre en évidence l'existence d'un lien corrélationnel significatif entre plusieurs dimensions de nos variables « pratique éducative » et « sens de l'école ».

Mots clés : lycéen.nes, pratique éducative parentale, sens, école

Présentation d'un nouveau dispositif d'accompagnement au sens en lien avec la construction du projet professionnel pour les étudiant.e.s à l'université

Sabine Lepez

Béatrice de la Faye

Dans le cadre de notre collaboration de recherche engagée depuis 2 ans, nous avons conçu un dispositif collectif d'accompagnement sur le thème du sens de la vie et du travail en lien avec la construction du projet professionnel. Ce dispositif innovant permet d'associer la question de l'orientation professionnelle et des choix professionnels, à celle du sens du travail et du sens de la vie. En effet, pour répondre à ces bouleversements sociétaux, dans un écosystème devenu complexe au sein duquel les dynamiques de carrière seront de moins en moins linéaires, il s'avère nécessaire d'accompagner nos étudiants pour qu'ils soient en capacité d'anticiper leurs choix futurs en manœuvrant eux-mêmes leur propre parcours. Notre responsabilité est de les aider dans la connaissance des processus permettant l'élaboration et la mise en œuvre de leur projet, au-delà de sa définition. Inspirée de plusieurs courants centrés en priorité sur le life designing, cette approche globale favorise d'autant plus la proactivité de nos bénéficiaires dans la construction de leur trajectoire universitaire et professionnelle. Ce dispositif est composé de 6 séances, il est assorti d'un ou de 2 ECTS, et est expérimenté en licence (L2 ou L3), et en master (M2). Un carnet de bord permet à l'étudiant d'enrichir son analyse réflexive pendant et entre les séances. Les étudiants, au

travers d'échanges au sein du groupe et avec le conseiller, questionne le concept du sens de leur vie au travail et hors du travail, l'articulation entre les différentes sphères de vie, la confrontation avec les valeurs existentielles de vie, l'analyse des modèles et des parcours de vie, et la transcription des compétences en construction. Ils sont amenés également à décrire leurs scénarii de vie personnelle et professionnelle future, puis synthétisent l'ensemble des apports et réflexions en les inscrivant dans un projet professionnel réaliste et réalisable, au vue de la typologie du marché du travail.

Mots clés : université, sens, projet professionnel, proactivité

Résultats de l'évaluation du dispositif d'accompagnement au sens des étudiant.e.s à l'université

Laurent Sovet

Caroline Arnoux-Nicolas

Plusieurs méta-analyses ont permis de mettre en évidence l'efficacité des interventions dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle sur des critères multiples et complémentaires : choix d'orientation, ressources psychologiques, compétences à s'orienter (Brown et al., 2003). Les enjeux de la postmodernité invitent aujourd'hui à élargir les critères d'efficacité dans ces interventions en s'intéressant davantage au développement des ressources psychologiques positives dans une perspective préventive et durable (Sovet, Annovazzi, Ginevra, Kaliris, & Lodi, 2017). L'accompagnement au sens se révèle particulièrement intéressant pour gérer ces problématiques face à une société marquée par une forte imprévisibilité et un changement continu (Bernaud, 2016). L'objectif de cette communication est de présenter les premiers résultats de l'évaluation du dispositif d'accompagnement au sens à destination d'un public étudiant. Cent quatorze étudiant.e.s en premier cycle universitaire ont participé à l'intervention centrée sur l'accompagnement au sens présentée dans la communication précédente. Les participant.e.s ont complété un questionnaire à deux reprises (pré-test et post-test) portant sur plusieurs variables relatives au bien-être psychologique (satisfaction générale, sens de la vie) et aux compétences à s'orienter (adaptabilité de carrière, indécision vocationnelle). Les résultats indiquent des différences significatives entre les deux évaluations sur l'ensemble de ces variables avec des effets allant de $\eta^2 = .06$ à $\eta^2 = .31$. Le rôle modérateur des caractéristiques situationnelles et individuelles dans l'efficacité de cette intervention est évoquée en discussion.

Mots-clés : accompagnement au sens, efficacité du conseil, intervention, counseling

Quelles clés pour développer le sens du travail dans l'enseignement supérieur ?

Caroline Arnoux-Nicolas

Jean-Luc Bernaud

Confronté à de multiples mutations et réformes, le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche a vécu ces dernières années une crise du sens qui touche toutes les fonctions professionnelles. En particulier, la compétition internationale et individuelle bouleverse l'identité des professionnels et amène à redéfinir les fonctions, les objectifs, et les stratégies d'ajustement aux métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche. Après avoir présenté une synthèse de deux

enquêtes sur les causes et les conséquences d'une perte de sens du travail en milieu universitaire, la communication aborde quelques pistes pour favoriser un développement du sens dans ce contexte. En particulier, on insistera sur deux voies possibles : la prévention primaire qui doit agir sur l'amélioration du management et le développement des processus de reconnaissance ; la prévention secondaire et tertiaire, qui repose sur l'offre de dispositifs d'accompagnement au sens pour permettre aux salariés d'anticiper les crises ou d'y faire face. A partir de ces objectifs, on attend une meilleure régulation des conflits, de l'absentéisme, de la performance et de la santé au travail dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Mots clés : sens du travail, enseignement supérieur et recherche, prévention, management, reconnaissance

Références bibliographiques

Bernaud, J.-L. (2016). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie Française*, 61, 61–72.

Bernaud, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris : Dunod.

Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411–428.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Poche éducation. *Anthropos*. http://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_1997_num_9_1_1137_t1_0139_0000_1

Hendersen-King, D., & Mitchell, A. (2011). Do materialism, intrinsic aspirations, and meaning in life predict students' meanings of education ? *Soc Psychol Educ*. 14, 119–134.

OCDE. (2017). *Panorama de la société 2016 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*. Editions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2016.fr

Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M. C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2017). Life design in adolescence: The role of positive psychological resources. V. Cohen-Scali, J. Rossier & L. Nota. (Eds.), *International perspectives on current research in career counseling and guidance*. Dordrecht: Springer.

Estime et représentation de soi

Le bien-être dans l'éducation, une question d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle ?

Hélène VANDELLE

Docteure en sciences de l'éducation

Centre de recherche éducation et formation (CREF)

Équipe Crise, école, terrain sensible

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Cette communication propose une approche théorique du bien-être dans l'éducation, un bien-être qui serait le produit de l'amélioration de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. Seront abordées des pratiques qui en permettent l'opérationnalisation en contexte scolaire. Les éléments proposés émanent d'une recherche sur les pratiques pédagogiques d'enseignants accueillant des élèves qui présentent un mal-être dû à un déficit de confiance en leurs capacités personnelles et en eux-mêmes. La recherche qualitative a confirmé l'hypothèse de pratiques professionnelles qui prenaient appui sur les principes du développement de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle pour remettre des élèves en situation de réussite mais aussi en situation de développement personnel, d'insertion sociale et professionnelle.

I – L'estime de soi

Le sentiment de valeur personnelle est considéré comme un indicateur de bien-être psychologique. De nombreuses théories lui accordent le rôle de principal régulateur de fonctionnement de soi. À l'adolescence, la question de la valeur de soi prend du sens, la nature des aspirations change, l'environnement social d'un adolescent s'élargit.

Les sujets à bonne estime personnelle ont une meilleure maîtrise d'eux-mêmes. Ils se laissent moins contaminer par les émotions négatives. Plus hermétiques au jugement, ils sont davantage en prise avec les objectifs fixés. Les échecs sont vécus comme des étapes transitoires et des expériences participant à l'élaboration de choix. Ces individus ont une attitude plus offensive face à l'existence : ils prennent davantage de risques, d'initiatives. Ils vont explorer des environnements plus variés et mieux trouver leur voie, au prix de quelques revers. Cette attitude active contribue à la mise en place de stratégies qui concourent à l'accomplissement personnel et à l'aboutissement des projets. Une bonne estime de soi est associée à des comportements plus adaptés comme la recherche de soutien social, une relative confiance dans l'avenir, des capacités de remise en question, une confrontation active à la réalité.

Bariaud et Bourcet ont mis en évidence une baisse sensible de l'estime de soi aux alentours de 15 ans et une tendance plus nette à la dépréciation chez les filles. Les scores des garçons sont en moyenne supérieurs aux différents moments de l'adolescence. Ils émettent l'hypothèse d'une socialisation qui inciterait les garçons à s'affirmer, à vivre de façon indépendante.

Un programme d'amélioration de l'estime de soi a été expérimenté au Québec dès 1991 pour favoriser la motivation aux apprentissages, prévenir les difficultés d'adaptation et créer un climat de bien-être à l'école. Le projet éducatif est basé sur le développement des cinq sentiments composant l'estime de soi : la sécurité, l'identité, l'appartenance, la détermination et la compétence. Les activités développent l'un, l'autre ou tous les sentiments. Une évaluation de l'impact des

interventions éducatives a été réalisée, les résultats sont concluants. Le climat de l'école est plus harmonieux, plus serein.

II – Le sentiment d'efficacité personnelle, l'efficacité personnelle perçue

Selon Bandura, il constitue le facteur clé de l'action humaine. Le sentiment d'efficacité personnelle est « le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humains », celui, aussi, de l'agentivité humaine (human agency).

Ce sentiment interviendrait dans le processus de régulation des conduites. Il a une « influence sur la façon dont on pense, de façon productive, dévalorisante, optimiste ou pessimiste, sur la motivation et la persévérance face à l'adversité, sur la vulnérabilité au stress et à la dépression ». Il « prédit les buts que les gens se fixent et les performances qu'ils obtiennent ». Les croyances d'efficacité contribuent significativement à la performance scolaire, elles influent sur le développement des compétences cognitives par le biais de la croyance des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires. Un sentiment d'efficacité positif favorise non seulement la réussite scolaire mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif.

La mesure d'auto-efficacité donnerait un avantage aux garçons dans les disciplines scientifiques et aux filles dans les disciplines littéraires. Dans la partie quantitative de l'étude que j'ai menée, et contrairement à l'estime personnelle, la mesure d'auto-efficacité globale laisserait supposer un avantage pour les filles.

En contexte scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle est favorisé par les méthodes interactives d'apprentissage entre pairs, l'attention portée aux progrès, l'acquisition graduelle des compétences, la responsabilisation, l'autodétermination et l'évaluation comme moment d'échanges et de suggestions pour améliorer ses compétences.

Dans un climat d'établissement scolaire plus harmonieux, plus serein, ce que l'attention donnée à l'estime personnelle propose, et portés à être persuadés de leurs capacités à aboutir dans leurs projets, ce que l'efficacité personnelle perçue se donne comme objectif, il y a fort à parier qu'il peut être question pour les élèves de bien-être à l'école.

Bibliographie :

Bandura A., Auto-efficacité Le sentiment d'efficacité personnelle, (Edition originale 1997), Traduction de Lecomte J., Bruxelles : Edition De Boeck Université, 2003.

Bourcet C., « Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste », Revue L'Orientation scolaire et professionnelle, 26, n°3, 315-333, 1997.

Harter S., "Processes underlying adolescent self-concept formation", in R. Montemayor G. R., Adams & T. P. Gullota Eds, From childhood to adolescence : a transitionnal period, Newbury Park, CA: Sage, 1990.

Reasoner W. R., Building self-esteem in elementary schools. Administrators guide, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1994.

Education et Formation, n°72, Les représentations des élèves du panel 1995 sept ans après leur entrée en 6ème, (Enquête jeunes, 2002), Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6ème, septembre 2005.

Au delà du bonheur : Comment les adolescents trouvent du sens en aidant les autres – L'exemple de la méthode Maac

*Matthieu Fouché, psychologue, Ecole de Psychologues Praticiens
Evie Rosset, PhD, chercheure-associée LIP/PC2S, Université Grenoble Alpes*

Theoretical reflection on well-being has long distinguished between subjective well-being or “happiness” on the one hand, and activities involved in a life well-lived or “meaning” on the other. Research-actions and interventions have largely focused on the former, perhaps because they are viewed as more accessible, particularly with young people in an educational context. Recent research, however, has underlined the importance of examining meaning as well (e.g., Baumeister et al, 2013). The present research describes a pilot study designed to increase well-being in adolescents through student-led projects which yield a sense of connection and contribution to something larger than oneself.

The MAAC program (Massively Accessible Actions for Change) is a ten week teacher-facilitated program designed to encourage students to start individual small-scale socially-oriented projects. The ideas for the projects come from the students themselves, and can include anything from writing a blog, creating a “de-stress” pack for classmates, or starting a non-profit association. The program is based on empirical research from multiple domains showing the importance of social connection and the positive emotions and increased self-esteem that come from helping others (e.g., Lieberman, 2013).

This pilot study was done in collaboration with a public lycée in Lyon, with a class of 30 students in Première. Each week for ten weeks, one of the authors (ER) accompanied the teacher in delivering the program, which guides students towards creating, planning, and executing the project through several key steps including:

- introduction to the program, planting the seed that they can make a difference
- brainstorming ideas, working from their strengths and interests
- breaking down the big ideas into manageable projects
- setting SMART goals and project management
- communication
- executing the project and reflection of future directions

The results yielded three key elements to further refine the program. First, students exhibited an unexpected lack of autonomy, and accompanying sense of disempowerment, often lamenting that the problems facing the world were beyond their control. Second, students were particularly interested in actions of direct social connection (e.g., distributing crepes to the homeless) over more abstract problems on a global scale (e.g., climate change). Finally, students in this pilot study needed significant scaffolding to go from thinking of the idea to taking action. These data will help us to further refine the program to distribute as free downloadable material to educators by January 2018.

Bibliography

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 505-516.
Lieberman, M. D. (2013). *Social: why our brains are wired to connect*. New York: Crown.

Mots clés: empowerment, eudamonia, meaning, adolescents, pouvoir d’agir, eudamonia, lycée, sens

Représentations de soi et des relations amicales des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme intégrés au secondaire en milieu ordinaire. Une étude France – Québec.

Morgane Aubineau

Centre d'étude et de recherche en psychopathologie et santé, Université de Toulouse, France.

Introduction.

Le développement de la recherche sur l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre autistique [TSA] s'est considérablement accru, notamment outre-Atlantique où les premières politiques d'inclusion ont vu le jour. Les rares recherches qui se sont intéressées au point de vue de l'élève ont révélé l'importance d'accorder une place primordiale à la parole de l'adolescent quant à son bien-être scolaire [1-3]. Ceci est particulièrement important au secondaire, où la compréhension des normes sociales devient plus complexe [1]. Pour les élèves ayant un TSA, les difficultés de socialisation représentent souvent un frein majeur à leur épanouissement scolaire et social, notamment à l'âge sensible de l'adolescence [2]. La qualité des relations d'amitié avec les pairs [3-4] ainsi que la perception de soi [5] peuvent avoir des répercussions importantes sur leur bien-être scolaire [6]. De plus, les établissements secondaires sont généralement des lieux bruyants et peu structurés, sources d'anxiété pour ces élèves présentant souvent un besoin de prévisibilité et des particularités sensorielles marquées [2,7].

Objectifs.

(1) analyser les facteurs facilitant l'inclusion scolaire ; (2) examiner les effets des services d'accompagnement sur la qualité de l'inclusion ; (3) investiguer l'impact possible des différences de politiques d'inclusion françaises et québécoises sur le vécu des participants.

Méthodologie.

23 élèves de secondaire ordinaire ayant un TSA (12-16 ans), en France et au Québec, ont participé à un entretien semi-structuré et complété deux questionnaires : le Profil des Perceptions de Soi à l'Adolescence (PPSA) et l'Echelle de Qualité des Relations d'Amitié (EQRA).

Résultats.

La cohérence interne des échelles est satisfaisante pour les deux questionnaires (Cronbach $\alpha > .70$). L'analyse en clusters a identifié 3 groupes issus de l'EQRA et 4 issus du PPSA. Ceux issus de l'EQRA sont appelés en retrait ($n=8$), sociables ($n=7$) et insécures face au conflit ($n=8$). Les clusters du PPSA sont nommés difficultés scolaires ($n=8$), académiquement adaptés ($n=5$), faible estime de soi ($n=4$) et socialement adaptés ($n=6$). Les tableaux croisés de ces profils révèlent que 80% des adolescents académiquement adaptés se considèrent comme isolés, avec de faibles scores concernant la perception de soi sociale et amicale. Les élèves ayant des difficultés scolaires sont équitablement répartis entre les trois profils de perception de soi. En dépit d'un score d'estime de soi générale identique, le groupe socialement adapté présente des scores supérieurs pour la majorité

des échelles de l'EQRA et du PPSA, comparativement au groupe académiquement adapté. L'analyse des entretiens illustre les défis rencontrés par les élèves avec TSA durant leur parcours scolaire ainsi que les facteurs facilitant leur inclusion au secondaire ordinaire.

Conclusion.

Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte la diversité de cette population et les stratégies d'adaptation sociale mises en place. De plus, les données suggèrent l'importance des relations d'amitié et leur influence positive sur la perception de soi. En effet, l'analyse de l'effet des accompagnements reçus montre un bénéfice significatif des groupes d'entraînement aux habiletés sociales sur la perception de soi et des relations amicales de ces adolescents. Des recherches ultérieures permettront d'approfondir le rôle de ces ateliers concernant la persévérance académique et le soutien à l'inclusion au secondaire ordinaire.

Références bibliographiques :

- 1- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *J Autism Dev Disord*, 37(2), 230-242.
- 2- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). 'Make me normal'. The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools, *Autism*, 12(1), 23-46.
- 3- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Gainer Sirota, K. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism, *Soc Dev*, 10(1), 399-419.
- 4- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *J Autism Dev Disord*, 41(5), 533-544.
- 5- Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S., & Hastings, R. P. (2012). 'I just don't fit anywhere': support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism*, 16(5), 532-546.
- 6- Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 18(4), 211-218.
- 7- Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support for Learning*, 29(2), 177-191.

Mots-clés : Troubles du spectre de l'autisme – Etablissements secondaires – Etude comparative francophone – Relations amicales – Perception des élèves.

Optimistic attributional style matters after all: linking explanations of positive events to well-being and academic achievement

*Tamara Gordeeva, Evgeny Osin, Oleg Sychev, Maria Lunkina,
Lomonosov Moscow State University and Higher School of Economics
(Lomonosov Moscow State University and Higher School of Economics)*

Background. Optimistic thinking is one of the basic positive psychology topics which was studied within the theory of optimistic attributional style (M. Seligman, L. Abramson, C. Peterson) and dispositional optimism (C. Carver & M. Scheier). Abramson, Seligman, and Teasdale (1978) proposed the construct of optimistic and pessimistic attributional styles, which refer to how people habitually explain the causes of different events in their lives. Clinically-oriented research has consistently shown that people prone to pessimistic attributional style for negative events are vulnerable to depression (e.g., Peterson, Seligman, 1987). Since then, attributional style research has focused mainly on how people explain negative events and mainly as a predictor of negative outcomes, like depression or anxiety. Attributional style for positive events, in relation to positive outcomes like subjective well-being have received significantly less attention. As to relations of attributional style to academic achievement the research on this topic has yielded rather contradictory and complex results (e.g., Houston 1994, 2016). We sought to examine the question anew by conducting two studies of the relationship between students' attributional styles for both positive and negative events and their well-being, ill-being (depression), and academic achievement.

Study 1

Participants were 202 9–11th grade students aged 14–18 years old ($MA = 15.37$, $SD = 1.02$).

Measures. Attributional style was measured by Adolescents' version of ASQ (Gordeeva, Osin, Shevyakhova, 2009). Reliability coefficients (alpha Cronbach) ranged from 0.77 for positive events to 0.84 for negative events.

Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999), Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965), LOT (Scheier, Carver, & Bridges, 1994), and Trait Depression Scale (Ritterband & Spielberger, 1996) were used to measure well-being.

The end of the year grades for three main school subjects (math, native language, and literature) were averaged ($\alpha = .79$).

Results. GPA significantly positively correlated with attributional style for positive events ($r = 0.25$; $p < 0.001$), whereas attributional style for negative events was unrelated to GPA. Indicators of well-being were equally and significantly related with attributional style for positive events and negative events.

In order to further analyze the relations between attributional style for positive and negative events, well-being and academic performance we used structural educational modeling. In the model attributional style for positive events predicted both well-being and academic performance and

attributional style for negative events predicted well-being. A SEM model revealed a good fit to the data (MLR, $\chi^2 = 69.58$; $df = 40$; $p < 0.01$; CFI = 0.954; TLI = 0.938; RMSEA = 0.061; 90% CI for RMSEA: 0.036-0.084, PCLOSE = 0.220).

Study 2

Longitudinal design was used in this study. Participants were 153 Moscow State University students ($M = 17.70$; $SD = 0.96$). When students were freshmen at the middle of Spring semester they completed the ASQ measure, a year later they completed well-being measures.

Measures. Attributional style was measured using an adapted Russian version of the ASQ (SFASQ, Gordeeva et al., 2009). Reliability coefficients ranged from 0.80 for positive events to 0.89 for negative events.

Well-being was measured using Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) and Subjective Vitality Scales (Ryan & Frederick, 1997).

The actual academic performance was measured using averaged examinations results for four prospective examination sessions.

Results. Using structural educational modeling, we examined the role of attributional style for positive and negative events as predictors of well-being and academic performance. In the model attributional style for positive events predicted both well-being and academic performance and attributional style for negative events predicted well-being. The model fitted the data well with CFI = 0.979; TLI = 0.970; RMSEA = 0.050, 90% CI for RMSEA: 0.000-0.087, PCLOSE = 0.470, $\chi^2 = 34.45$; $df = 25$; $p = 0.10$.

General Discussion and Conclusions

In two studies using structural equation modeling it was shown that across high-schoolers and college students, separate factors for optimistic attributional styles for positive and negative events emerged in the data, and both factors independently predicted student well-being. However, only optimistic attributional style for positive events reliably predicted student academic achievement, including boosted achievement over time.

Although most prior research has focused on attributional style for negative events because of clinical psychology's traditional interest in helping people to cope with problems, it appears that attributional style for positive events is just as important, not only for limiting depression and negative well-being, but also for promoting positive affect and positive well-being.

References

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49–74.
- Gordeeva, T.O., & Osin, E.N. (2011). Optimistic attributional style as a predictor of well-being and performance in different academic settings: A new look at the problem. In I. Brdar (Ed.), *The Human Pursuit of Well-Being: A Cultural Approach* (pp. 159–174). Dordrecht, Springer.
- Gordeeva, T.O., Osin, E.N., & Shevyakhova, V.Yu. (2009). Measurement of optimism as attributional style for negative and positive life events: Success and Failure Attributional Style Questionnaires for adults and adolescents. Moscow: Smysl.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374.

L'impact du bien-être des élèves à l'école primaire et au collège sur les performances scolaires : approche longitudinale

Tiphaine Gaudonville, Doctorante en Psychologie

Philippe Guimard, Professeur des Universités

Agnès Florin, Professeur des Universités

Bacro, Fabien, Maître de Conférences en Psychologie

Université de Nantes

*Séverine Ferrière, Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Education,
Université de Nouvelle-Calédonie*

Mots clés : satisfaction scolaire – bien-être à l'école – performances scolaires – école primaire – collège

Aujourd'hui, les objectifs éducatifs ne visent plus seulement le développement des connaissances et des savoirs des enfants, mais concernent également leur épanouissement à l'école, afin qu'ils s'intègrent le mieux possible dans la société et qu'ils réalisent ainsi leurs potentialités et vivent pleinement leur vie (Gill, 2009 ; Guimard, Bacro, & Florin, 2014). En dépit des nombreux problèmes de définition que posent les notions de qualité de vie ou de bien-être à l'école (Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012 ; Garcia-Bacete, Marande Perrin, Schneider, & Blanchard, 2014), un accord semble se dégager dans la recherche pour considérer la qualité de vie à l'école comme renvoyant à l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de son niveau de satisfaction à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire (Huebner, Ash, & Laughlin, 2001).

L'objectif de cette communication est d'examiner l'impact des dimensions constitutives du bien-être à l'école et au collège sur les performances académiques, à partir de données longitudinales. Cette démarche est assez rare dans les études sur le bien-être en contexte scolaire, celles-ci s'inscrivant plus dans une perspective transversale et utilisant généralement des mesures unidimensionnelles. 295 élèves d'école primaire et de collège ont été suivis pendant trois années. Les outils communs aux trois années sont les suivants : deux questionnaires de satisfaction scolaire (Guimard et al., 2015) et de bien-être perçu (BE-Scol ; Guimard et al., 2015) renseignés par les élèves et un questionnaire d'évaluation de leur niveau académique en français et en mathématiques renseigné par leurs enseignants. Lors des années 2 et 3, les élèves ont également été interrogés sur leur satisfaction de vie globale (Gadermann et al., 2010) et leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP, Masson & Fenouillet (2013)). Les résultats des analyses de régression logistique plaident en faveur d'un impact de certaines dimensions du bien-être à l'école mesurées en T1 ou en T2 (notamment, la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard des activités scolaires) sur les performances académiques des élèves mesurées en T1, T2 ou T3 (Guimard et al., 2017). Les résultats de cette étude soulignent ainsi l'importance de la qualité de la relation enseignants-élèves, tant pour le bien-être des élèves que pour leurs performances académiques (OCDE, 2016). Ils suggèrent également que la satisfaction scolaire des élèves est renforcée lorsque les activités scolaires qui leur sont proposées offrent un niveau optimal de défi et qu'elles génèrent de la part des enseignants des rétroactions informationnelles plutôt qu'évaluatives (Baker et al., 2003).

Bibliographie

- Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003) The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments, *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62–74.
- Gadernann, A. M., Schonert-Reichl, K. A. & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction with Life Scale adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96, 229-247.
- Garcia-Bacete, F. J. , Marande Perrin, G., Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2014). Effects of schools on Well-being of children and Adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & J. E. Corbien (eds). *Handbook of Child Well-being. Théories, methods and policies in Global perspectives*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- Gill, S. (2009). Education for well-being. Conceptual framework, principles and approaches. Retrieved March, 3, 2011-2018.
- Guimard, P., Bacro, F., & Florin, A. (2014). Évaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. In P. Guimard, & C. Sellenet (Eds.). *Evaluation des besoins des enfants et qualité de vie : regards croisés France-Canada* (pp. 1-25). Paris : L'Harmattan.
- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BE-Scol2). Rapport de recherche final pour la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP). Février 2017.
- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T. & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, 88-89, 163-184.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research*, 55(2), 167-183.
- MEN. (2013). Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. <http://eduscol.education.fr>

Subjective well-being in primary school and its relation to students' academic achievement

Tatjana Kanonire

National Research University Higher School of Economics, Russia

In modern education school is considered as environment for child cognitive, personal and socio-emotional development. This approach is reflected in educational standards of many countries. The same is true for Russian education standards that emphasize the importance of students' well-being.

However, students' achievement is usually the only criterion used by parents, teachers and policy makers for education quality evaluation. Academic achievement is regularly evaluated and a lot of different decisions with low and high-stakes are taken. Students' subjective well-being is rarely evaluated in systematic and reliable way in representative samples. But subjective well-being could be an important index of how school environment is comfortable and friendly for a child and whether it could contribute to child's individual development.

From previous studies we know that subjective well-being in adolescence and early adulthood could predict such life outcomes as health, performance, income and close relationships (Diener, & Ryan, 2009; Luhmann, Lucas, Eid, & Diener, 2013; Kansky, Allen, & Diener, 2016). But there are few studies about primary school children's well-being and its relation with achievement, and their results are controversial (Huebner, 1991; Cheng, & Furnham, 2002; Lv, Zhou, Guo, et al., 2016; Lyons, & Huebner, 2016).

This motivated us to add subjective well-being as one more variable into the study of students' achievement progress in primary school. Measuring subjective well-being in primary school raised the range of questions. First of all, should we measure well-being in general or in school context? In our study we take school context into account as it helps to understand both context and resources that is helpful for practical purposes. Subjective well-being in our study is considered as multicomponent construct and includes satisfaction with school (cognitive component), school positive and negative affect (affect component) (according to Diener, 1984; Tian, Wang, Huebner, 2015), and relationships with classmates. Another challenge was to find appropriate instruments for measuring well-being in primary school. We adapted several questionnaires according to the age of children and actual Russian context.

Research question in this study is: could achievement in reading predict subjective well-being in primary school?

The sample consists of 3rd grade students balanced by gender with age range from 9 to 10. The Delta standardized test was used for measuring achievement in Reading. School satisfaction and school affect were measured by Russian version of Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (Tian, Wang, Huebner, 2015). Collaboration with classmates and hostility were measured by Russian version of Classmates' Friendship Relationships Questionnaire (Turilova-Miščenko, Raščevska, 2008).

A single linear regression was calculated to predict school satisfaction, school affect, collaboration with classmates and hostility based on reading achievement. Reading achievement significantly predicts: school satisfaction ($F(1, 1516) = 15.850, p = .000$, with $R^2 = .01$); school affect ($F(1, 1558) = 4.373, p = .037$, with $R^2 = .003$); collaboration with classmates ($F(1, 1482) = 6.104, p = .014$, with $R^2 = .004$); hostility ($F(1, 1422) = 26.393, p = .000$, with $R^2 = .018$). The results and further research will be discussed.

Relations et Bien-être

Mettre le bien-être au cœur de la politique d'un établissement

Caroline Veltcheff
Ministère de l'Education Nationale

Mettre le bien-être au cœur de la politique d'un établissement, c'est installer les conditions pour qu'adultes et élèves retrouvent avec plaisir la route du collège. C'est aussi améliorer la qualité de vie au travail du personnel et lutter contre le désinvestissement de l'école observé chez les collégiens entre la 6e et la 3e. C'est enfin favoriser la réussite des adolescents. Au-delà d'une déclaration d'intentions, comment cela peut-il se traduire de façon concrète ? Que sait-on des établissements qui ont tenté l'expérience ? Quelles leçons peut-on tirer de leurs actions ?

Dans cet ouvrage, les auteurs racontent de façon détaillée la démarche de quatre collèges qui ont osé, dans des contextes différents et en empruntant des chemins divers, mener des projets visant le bien-être. Ils présentent ensuite les principaux éléments à connaître pour agir et livrent leurs recommandations pour se lancer dans de telles démarches. Un manuel issu du terrain, apportant des réponses à tous ceux qui s'interrogent sur la façon de développer le bien-être au sein des collèges.

Peer Aggression and Well-Being: A Multi-country study

Grace Skrzypiec
International Peer Aggression And Well-Being Research Team,
Flinders University (FUSA)

All children have a right to be safe and free from peer aggression and harassment at school and online, whether or not it is classified as bullying.

A focus on bullying (defined as repeated negative behaviour intended to harm a person in an interpersonal relationship where there is an imbalance of power) implicitly suggests that other forms of peer aggression experienced by students at school are less important and less harmful. In fact, Olweus (1993) assumed that bullying was the most damaging part of the peer aggression spectrum. However, there is no data which confirms whether indeed this is the case (Ybarra, Espelage & Mitchell, 2014). There are suggestions that a focus on bullying rather than on general victimisation hampers efforts to support victims. For example, there was a case in the US where staff failed to respond to an incident (which led to the student committing suicide) because the staff were waiting for a repeat in victimisation in order to classify the case as bullying and instigate the school's bullying policy (Topo, 2013).

Bullying is not typically thought of in terms of the three criteria of intentional harm, repeated action, and power imbalance between victim and bully (Cuadrado-Gordillo, 2012). So when asked about bullying are students' responses in accord with our academic understanding of bullying or are

they referring to different forms of peer aggression? Furthermore, are these different forms of peer aggression differentially harmful to mental health and well-being? These are questions that require further investigation if we are to understand bullying more fully and if we are to be confident about making comparisons of bullying prevalence rates between countries, or before and after anti-bullying interventions.

This multi-country study examined the prevalence of peer aggression at school and online, and its impact on well-being with over 5,000 middle-school students, from Italy, Greece, Spain, Korea, Indonesia, Taiwan, China and Australia. The study sought to identify, quantify and classify different forms of peer aggression in schools, as well as investigate the mental health and well-being of students experiencing different forms of peer aggression. Together with collaborators from nine countries, our aim is to improve our understanding of peer aggression so we may determine appropriate intervention strategies to reduce aggression between peers and enhance student mental health and well-being.

This research addresses a gap in the literature and will help to overcome the confusion related to bullying and peer aggression. The study addresses the following research questions: What types of peer aggression do students experience at school? How can different types of peer aggression be classified along the dimensions of intended harm, power imbalance and repetition? What is the nature of the relationship between victim and aggressor? What is the wellbeing of students experiencing different types of peer aggression? What proportion are flourishing or languishing? How resilient are they? What is their global self-concept? What is the well-being of students experiencing different forms of peer aggression?

A quantitative approach was used where a purpose built questionnaire was administered to students aged 11-16. Over 5,000 students from nine countries completed the Student Aggression and Victimization Questionnaire (Skrzypiec, 2015) by answering questions about the types of peer aggression they had experienced (e.g., teasing, exclusion, hitting, kicking, cyberbullying) and by describing their experiences according to the level of harm, power imbalance and repetition involved. These questions allowed bullying to be distinguished from other forms of peer aggression. To examine the links of peer aggression to well-being and to determine whether students were flourishing or languishing, participants were also asked to complete Keyes's (2006) Mental Health Continuum. Other known influences on student well-being were also measured. These included questions from Marsh's (1990) Global Self-concept Scale, which measures the amount of time youth feel good about themselves, and the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson 2003), which provides an indication of the state of resilience of students.

The findings indicate a need for interventions to reduce peer aggression to improve student well-being and address the otherwise accepted normalization of aggressive acts between peers. A reconsideration of the use of terminology such as “bullying” is recommended.

References

- Connor, K. M., & Davidson, R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1889–1910.

Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in the CDS youth: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.

Marsh, H. W. (1990). *SDQ manual: self-description questionnaire*. Macarthur, Australia: University of Western Sydney, Australia.

Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Skrzypiec, G. (2015). *The Student Aggression and Victimization Questionnaire*. Unpublished manuscript. Adelaide, SA: Flinders University

Toppo, G. (2013) Researchers: Stop using the word 'bullying' in school. *USA Today*. May 1, 2013.

Ybarra, M.L., Espelage, D.L., Mitchell, K.J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55, 293-300.

Preference Formation, School Dissatisfaction and Risky Behavior of Adolescent

Louis Lévy-Garboua, Youenn Loheac, Bertrand Fayolle

Team (CNRS), Université de Paris 1 - Panthéon Sorbonne, Maison des sciences économiques

School dissatisfaction is an important component of the subjective well-being of adolescents associated with "risky behaviour" like drug use, unprotected sex, norm violations and illegal behaviours. We extend the standard capital human model to joint human investment (education) and disinvestment (risky behaviour). Based on this model, we develop a general dynamic framework to analyse the preference formation of children and behavioural change at school. Once an educational norm is set by adults, children can rationally deviate from this norm, while staying at school, after experiencing bad surprise like a school failure. The same type of dynamic equation can be used on a sequence to predict education, satisfaction with school, and a high risky behaviour. We test these assumptions with a unique panel data set on American adolescents attending middle or high school. School dissatisfaction is found to have a significant positive effect upon nine different types of risky behaviour.

Mots-Clés: preference; formation; school dissatisfaction; risky behavior; adolescents; teenagers;

Bien-être et mal-être des élèves dans les apprentissages à l'école maternelle : une co-production relationnelle

Ariane Richard-Bossez

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education Aix-Marseille (ESPE)

Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES)

Cette communication portera sur les ressentis, en termes de bien-être et de mal-être, qu'éprouvent les élèves de maternelle face aux activités d'apprentissage. Elle soulignera également la manière dont ces ressentis se co-produisent relationnellement entre l'élève, la situation pédagogique, l'enseignant, les pairs et les familles. Pour ce faire, on s'appuiera sur les résultats d'une recherche relative à la construction des savoirs à l'école maternelle et aux inégalités scolaires qui peuvent s'y jouer (Richard-Bossez, 2015), basée sur une centaine d'heures d'observations de type ethnographique dans six classes de grande section (enfants de 5-6 ans) situées dans des milieux sociaux variés de la région toulonnaise (trois classes en « éducation prioritaire », trois classes « ordinaires »). Sur le plan méthodologique, l'analyse a porté sur les indices à la fois verbaux et non-verbaux traduisant ces ressentis.

Le propos se structurera en deux temps. On commencera par présenter comment, au cours des activités pédagogiques se donnent à voir des ressentis affectifs variés traduisant le caractère plus ou moins plaisant que les élèves attribuent aux situations d'apprentissage. Ainsi, lorsque les élèves découvrent le travail qui leur est destiné, plusieurs types de réactions apparaissent. Si certains élèves n'expriment pas d'émotions particulières, d'autres, en revanche, montrent des réactions beaucoup plus marquées et fortement contrastées. Deux modalités sont observables, l'une où l'accueil des situations pédagogiques se fait à partir d'un ressenti positif basé sur le plaisir, la joie et la facilité, l'autre davantage basée sur le malaise, la tristesse et la difficulté. Ces variations de ressentis mettent en évidence des rapports différenciés des élèves au bien-être à l'école. On montrera ensuite que ces ressentis se construisent et évoluent au cours des situations scolaires à partir de différentes dimensions : l'activité proposée, les interactions avec les enseignants et les pairs, mais aussi avec les expériences vécues par l'enfant dans sa famille. Se faisant, on interrogera la manière dont l'école maternelle intègre ses élèves dans les activités d'apprentissages et les effets potentiels que les sentiments de bien-être ou de mal-être peuvent avoir notamment sur l'engagement des élèves dans ces activités et, plus largement, sur les inégalités scolaires observables à ce premier niveau du système éducatif (Bautier, 2008 ; Joigneaux, 2009 ; Laparra, Margolinas, 2016 ; Millet, Croizet, 2016).

Bibliographie :

- Bautier E. (dir.) (2008), Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique Sociale.
- Joigneaux C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », Revue française de Pédagogie, 169, octobre-novembre-décembre 2009.
- Laparra M., Margolinas C. (2016), Les premiers apprentissages scolaires à la loupe, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Millet M., Croizet J.-C. (2016), L'école des incapables, La maternelle, un apprentissage de la domination, Paris, La Dispute.
- Richard-Bossez A. (2015), La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle : entre processus différenciateurs et moments de démocratisation, Thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Aix-Marseille.

Perception de l'Ecole, stress scolaire et bien-être subjectif des élèves au collège et au lycée.

Sylvie Esparbès-Pistre, Geneviève Bergonnier-Dupuy, Virginie Avezou-Boutry, Pascal Cazenave-Tapie
Université Toulouse II Jean-Jaurès ; Centre de Recherche Education et Formation (CREF EA 1589)

La qualité de vie des élèves et leur bien-être scolaire est un enjeu d'éducation et de société (OCDE, 2014). Les collèges et les lycées sont des lieux de socialisation et de personnalisation dans la mesure où les élèves y passent la majeure partie de leur journée. Il importe donc d'analyser la perception qu'ils ont de l'établissement dans lequel ils étudient, ainsi que leurs relations avec leurs pairs et les professeurs. Au-delà d'une réalité objective, la perception que l'adolescent a du collège ou du lycée, son ressenti personnel, son vécu d'élève sont à prendre en compte dans la compréhension de son investissement scolaire (Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004). Les répercussions d'un environnement scolaire néfaste au bien-être de l'enfant sont multiples ; difficultés d'apprentissages, stress, problèmes de santé, absentéisme scolaire, voire développement d'une phobie scolaire, etc. ou pire, tentative de suicide (Bennacer, 1991; Fotinos, 1995; Debarbieux, 1996; Dumont, 2000; Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004). Le stress scolaire perçu par l'élève peut donc avoir des effets néfastes sur son niveau de bien-être (Diener et al. 1991).

La population : 1162 élèves (716 filles et 446 garçons) soit 714 collégiens et 448 lycéens.

Instruments de mesures : L'échelle sur la perception de l'Ecole (Esparbès-Pistre S. et Bergonnier-Dupuy G., 2004) évalue la perception que les élèves ont d'apprendre, de la réussite (interne ou externe), leur perception de l'établissement, leur rapport aux pairs, aux professeurs, et leur vécu de l'agression scolaire. Le stress scolaire est évalué par l'Echelle Toulousaine de Stress (version courte en 14 items) (Tap et al. 1997). Le bien-être psychologique est évalué à partir d'une échelle en 6 items (Esparbès-Pistre S. et Bergonnier-Dupuy G., 2004) construite à partir des travaux de Diener, Sandvik et Pavot (1991) et Bradley (1994).

Résultats : les analyses montrent que les filles sont plus stressées par leur scolarité que les garçons. Le stress scolaire évolue selon la classe de la 6ème à la terminale. Les adolescents se disent plus stressés de classe en classe (l'évolution n'est cependant pas totalement continue). Une perception positive d'apprendre (c'est passionnant, c'est pouvoir dire son opinion, etc.), et une perception de la réussite scolaire en terme de causes internes (faire des efforts, travailler, etc.) est corrélé avec leur niveau de bien-être personnel. Le collège a du sens, signifie quelque chose (apprendre), ils sont acteurs de leur réussite et la contrôlent (causes internes de la réussite). Le stress scolaire par contre a une influence négative sur le niveau de bien-être des adolescents. Plus le stress est élevé, moins ils ont un niveau de bien-être important. Des relations entre perception du collège et du lycée, stress scolaire et bien-être seront analysées.

Mots clés : adolescents, perception de l'école, stress scolaire, bien-être psychologique.

Bibliographie :

Bergonnier-Dupuy, G., Esparbès-Pistre, S. & Lacoste, S. (2005). Perception du soutien familial à la scolarité et stress au collège : résultats de recherche, In G. Bergonnier-Dupuy (ed), L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille, 113-122, Ramonville Saint-Agne : Eres.

Blaya, C. (2006). Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire. Paris : Armand Colin.

Diener E., Sandvik E. & Pavot W. G. (1991). Happiness is the frequency, not intensity, of positive versus negative affect. In, F. Starck, M. Argyle and N. Schwartz (Eds). Subjective well-being: an interdisciplinary perspective. Elmsford: Pergamon Press.

Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. Journal international de psychologie, vol 35, no5, p. 194-206

Debarbieux, E. (1996). La violence en milieu scolaire : 1 : Etat des lieux. Paris: ESF.

Esparbès-Pistre, S. Bergonnier-Dupuy, G. & Lacoste, S. (2004) Rapport final: style éducatif parental, stress et réussite scolaire : Incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents(Décembre). Recherche subventionnée par le Commissariat Général Du Plan (100 p).

Fotinos, G. (1995). La violence à l'école : état de la situation, analyse et recommandations. Rapport au ministère de l'Education Nationale. Documentation Française.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984) Stress, appraisal and coping, New-York, Springer. Publishing Company.

OCDE (2014). Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.

Tap P., Bouissou C., Esparbès-Pistre S., Lamia A., Lévêque G., Sordes-Ader F. (1997) L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. Rapport de Recherche n°1, 1996-97, Juin. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.

Le care : un levier pour l'apprentissage de la géographie

Sophie Gaujal

Epistémologie de l'histoire et de la géographie (EHGO)

Université Paris Diderot - Paris 7

Take care ; prendre soin de. Comment mettre en œuvre dans un cadre disciplinaire scolaire ce qui pourrait sembler être une injonction à l'altruisme ou à tout le moins un horizon d'attente commun à tous les enseignants ? Et qu'apporte le care à l'apprentissage des savoirs ? Cette contribution a pour but d'interroger une situation très concrète au cours de laquelle j'ai tenté, depuis une posture de praticienne-chercheuse, c'est-à-dire d'enseignante engagée dans une recherche en didactique de la géographie, d'introduire des situations de care dans ma pratique de classe, non comme une fin en soi, mais dans l'objectif de favoriser l'apprentissage de la géographie par mes élèves. L'hypothèse qui fonde l'expérimentation est que la relationalité, qui est un des éléments du care, serait un levier de cet apprentissage, en permettant la création d'un savoir commun, auquel tous peuvent ensuite se référer. Concrètement, cela s'est traduit par l'introduction de pratiques collaboratives à l'intérieur de la classe entre les élèves et entre les élèves et le professeur, chacun étant invité à s'intéresser à l'autre et à le prendre en compte, et par la mise en relation progressive de la classe avec le monde extérieur (avec d'autres disciplines, d'autres classes, d'autres établissements, avec le monde social).

L'intervention s'articulera autour de deux axes. Le premier présentera le dispositif qui a servi de support à cette expérimentation, la réalisation au cours d'un semestre d'une carte postale sensible du

quartier situé à proximité de l'établissement scolaire. Du croquis individuel à la carte collective, en ménageant des temps de réalisation, de concertation et de confrontation de leurs idées, les élèves ont ainsi été progressivement constitués en communauté créative, chacun conscient de l'importance des autres pour parvenir au bout du projet. De cette mise en œuvre complexe, de ces petits moments d'inquiétude, de doute, mais aussi de grâce partagés, que reste-t-il ? Comment en rendre compte, au-delà du simple témoignage du praticien ? C'est au chercheur qu'il appartient de définir les traces tangibles sur lesquelles s'appuyer pour mettre en scène ce moment, et au-delà, l'analyser. Cela sera l'objet d'une deuxième partie. Carnet de bord collectif, croquis intermédiaires, travaux d'élèves seront ainsi présentés, en s'appuyant sur quelques parcours singuliers, qui permettront de suivre l'évolution de la classe engagée dans le projet.

Bibliographie

Volvey, 2016, « Sur le terrain de l'émotion. Déconstruire la question émotionnelle en géographie pour reconstruire son horizon épistémologique », in Carnets de Géographes, numéro thématique : Géographie des émotions, n°9, P. Guinard et B. Tratnjek (éd.).
URL : <http://cdg.revues.org/541>

Gaujal, 2016, Une géographie à l'école par la pratique artistique, thèse de doctorat, Université Paris Diderot, Paris.

Interrogation sur la relation entre le portrait de valeurs d'un enseignant d'EPS et son bien-être au travail.

*Clément Llana, Isabelle Joing, Jacques Mikulovic
Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES)
Violences, Innovations, Politiques, Socialisations & Sports
Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société,*

La présente contribution visera à démontrer que les motivations de l'enseignant d'EPS[1] influenceraient son bien-être.

Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale suivant actuellement sa deuxième année dont l'objectif est d'identifier les « priorités de valeurs » (Schwartz, 2006, p.3[2]) d'enseignants d'EPS afin de les croiser avec le climat scolaire et le climat de travail tels qu'ils sont perçus par l'enseignant ainsi qu'à un indice de « bien-être subjectif » (Diener, 2009[3] traduit par Martin-Krumm, 2017[4]) pendant le temps d'enseignement en EPS.

Suite à une présentation de la typologie de Schwartz (1992 ; 2006) et au regard des premiers résultats dont nous disposerons nous interrogerons ces relations et déclinons des pistes de réflexion visant à appréhender la question suivante : en quoi la prise en compte du portrait de valeurs de l'enseignant participe à l'amélioration de son bien-être au travail ?

Le climat scolaire s'entend comme l'expression d'une approche globale et systémique de « l'être » à l'école, le bien-être comme le mal-être (Murat & Simonis-Sueur, 2015)[5]. Le climat de travail s'entend quant à lui sous une approche identique relative à « l'être » de l'enseignant.

Nous interrogerons les enseignants sur les valeurs sur lesquelles ils s'appuient dans l'objectif d'améliorer le climat de classe. Notre hypothèse est que si l'enseignant suit des valeurs d'ouverture au changement (Schwartz, 2006), il pourra améliorer le climat de classe et in situ son bien-être au travail. Cette double amélioration contribue à une évolution collective (élèves et enseignants).

Un questionnaire[6] sera distribué et nous permettra de saisir le « portrait de valeurs » de l'enseignant d'EPS. Cet outil nous permettra d'analyser les attentes de l'enseignant et ses projections sur ses élèves. Les valeurs représentent ce qui est « personnellement ou socialement désirable » (Rokeach, 1973, p.7[7]). Elles seront considérées comme des principes directeurs qui permettent de faire des sélections ou des évaluations d'actions (Schwartz et Bilsky, 1987[8] ; Schwartz, 2006) dans l'enseignement.

Pour chaque profil caractéristique de la typologie de Schwartz, deux observations seront effectuées afin de croiser les représentations des enseignants et ce qui est réellement mis en place. En effet, chaque repérage quantitatif sera appuyé par une analyse qualitative affinée.

Nous étudierons la correspondance entre chaque profil de valeurs et les climats perçus par les enseignants d'EPS. Le portrait de valeur d'un enseignant permet de mieux saisir ce qui le motive dans l'enseignement.

En effet, « on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » (Jaurès, 1910, p.91[9]). Nous voyons la place centrale des valeurs dans la façon d'être, de parler, de ressentir et dans la manière d'enseigner. C'est en enseignant ce que l'on est, que l'on alimente son bien-être.

[1] Le cœur de cible de l'enquête est un échantillon de 200 enseignants d'EPS aléatoirement choisie (sous accord du chef d'établissement) d'Ille-et-Vilaine. L'expérimentation est en cours.

[2] Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications, traduit par Hammer, B. & Wach, M. In *Revue française de sociologie*, Ed Ophrys, 4ème édition, 47, 929 -968.

[3] Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., & al. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.

[4] Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik & al. (2017). Changes in Emotions from Childhood to Young Adulthood. *Child Indicators Research*, 1-21.

[5] Murat, F. & Simonis-Sueur, C. (2015). Introduction. *Éducation et formation* 88-89.

[6] Le cœur de cible de l'enquête est un échantillon de 200 enseignants d'EPS aléatoirement choisie (sous réserve de l'accord du chef d'établissement) d'Ille-et-Vilaine. L'expérimentation est en cours.

[7] Rokeach M., 1973. – *The nature of human values*, New York, Free Press, 438.

[8] Schwartz, S. & Bilsky, W. (1987), Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.

[9] Jaurès, J. (1910). Pour la laïque, Discours à la Chambre, le 24 janvier 1910 cité par Antonini, B. (2006). Jaurès Jean. De l'éducation : anthologie, *Revue française de pédagogie*, 155, 162-164.

Relation famille-école et climat scolaire

Maria Alice Nogueira
UFMG

Cette proposition de communication orale s'inscrit dans l'axe thématique 3 « Climat scolaire et vivre ensemble » et se situe dans le champ des interactions entre famille et école dans le Brésil contemporain. Les données utilisées proviennent d'un état des lieux de la recherche sociologique brésilienne sur les rapports famille-école développée dans la période 1997-2011. Un corpus de 88 mémoires de maîtrise et thèses de doctorat a été examiné dans le but de déceler les problématiques étudiées, les perspectives théoriques mobilisées, les méthodes employées et les principaux résultats obtenus.

Dans ce pays, ainsi que dans la plupart des pays occidentaux, on assiste depuis les dernières décennies à un triple processus : (i) un mouvement « d'imbrication » de ces deux instances de socialisation de l'enfant (Terrail, 1997); (ii) l'intensification et diversification des contacts individuels (de face à face) entre parents et enseignants (van Zanten, 1988); (iii) une restructuration de la division du travail éducatif entre la famille et l'institution scolaire (Montandon, 1994). Cette nouvelle réalité donne lieu à l'émergence de politiques éducatives visant à stimuler la coopération et le partenariat entre ces deux instances, en même temps que les enquêtes sur terrain font état de tensions et conflits entre elles, en raison :

- a) de la revendication parentale du droit de participer directement au fonctionnement (y compris pédagogique) quotidien de l'établissement d'enseignement;
- b) de la demande des éducateurs d'intervenir dans les pratiques intra-familiales concernant les enfants.

Ces deux points de vue souvent inconciliables peuvent instaurer, dans le quotidien scolaire, un climat de mésentente qui menace sans doute le bien-être des acteurs (enfants et enseignants), pouvant même nuire au développement des activités d'apprentissage. Cette communication portera sur les principaux résultats reportés par les enquêtes menées au Brésil sur le sujet.

Références

MONTANDON, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. In : DURNING, P., POURTOIS, J.P. Éducation et famille. Bruxelles: De Boeck, p.189-205.

TERRAIL, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille-école. Sociétés Contemporaines, n° 25, p. 67-83.

VAN-ZANTEN, A. (1988). Les familles face à l'école – rapports institutionnels et relations sociales. In: DURNING, P. Éducation familiale. Vigneux: Mire/Matrice, p. 185-207.

Tables rondes

Espaces réels et virtuels d'éducation et bien-être.

Animée par Muriel Epstein

Le bien-être en éducation n'est pas « hors sol », il existe dans le corps, la tête, le vivre ensemble mais se produit dans un espace ou plutôt dans des espaces. C'est l'influence et les usages de ces espaces qui nous intéressent pour cette table ronde.

Participants (par ordre alphabétique)

Gaël Brulé est docteur en sociologie du bonheur, rédacteur en chef de la revue « Sciences et bonheur », directeur scientifique de la Fabrique Spinoza, ingénieur environnement de formation. Il est également co-gérant d'une agence d'architecture. Il travaille en particulier sur la notion bonheur en éducation.

Thierry Gobert est maître de conférences de l'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) au Centre de Recherche sur les Sociétés et les Environnements Méditerranéens (CRESEM) et associé à l'Institut des Recherches en Sciences de l'Information et de la Communication (IRSIC) d'Aix-Marseille Université. Une partie de ses recherches portent sur éducation et numérique.

Maurice Mazalto, ingénieur de formation, est proviseur honoraire de lycée. Il effectue un travail d'analyse et d'écriture sur l'architecture scolaire dans sa relation à la réussite éducative. Expert et conseil auprès de collectivités (Grenoble) et d'écoles, il anime des formations pour la restructuration et l'aménagement des espaces scolaires en vue d'améliorer le bien-être des usagers.

Cécile Morzadec est membre de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – pédagogie Freinet) et professeur d'Espagnol au lycée d'Eaubonne. Elle a impulsé dans son établissement une classe innovante, avec un projet qui améliore le bien-être des élèves au lycée. Ce projet mêle numérique, réflexion sur l'espace physique et changements de pratiques pédagogiques.

Geneviève Zoïa est sociologue, professeur des universités à Montpellier. Après avoir travaillé sur les questions d'ethnicité ou de non-mixité sociale à l'école, elle a mené une recherche-action sur le bien être lors de la reconstruction d'une école en France, recherche qui s'est élargie suite à une convention avec la ville et le rectorat.

Climat scolaire et bien-être

Modérée par Lou Aisenberg

Développé en contexte Anglo-Saxon dans les années 1950, le concept de climat scolaire peut être défini comme l'ensemble des perceptions et jugements des enfants, des parents, ainsi que des différents responsables éducatifs, vis-à-vis de leur expérience de vie et de travail à l'école¹². Il renvoie notamment à la qualité des relations sociales entre membres d'une communauté scolaire, à la qualité de l'enseignement ou encore à celle de l'environnement physique. La littérature internationale converge notamment pour faire état des corrélations existantes entre l'amélioration du climat scolaire et de nombreuses variables parmi lesquelles : la hausse de l'engagement et de la réussite scolaire des enfants ; un meilleur engagement des enseignants ; et plus généralement l'accroissement du bien-être et la réduction de la violence et du harcèlement scolaire.

Les convergences identifiées dans la littérature scientifique sur le climat scolaire ne doivent toutefois pas occulter la variété des cadres théoriques et méthodologiques adoptés pour appréhender ledit concept. Il est ainsi notable de constater combien les recherches sur le *climat scolaire* entrent en raisonnement avec d'autres approches, à la fois divergentes et convergentes, qui portent quant à elles sur la *qualité de vie* à l'école, la *satisfaction* vis-à-vis de l'école ou encore le *bien-être* en contexte éducatif.

La présente table ronde aura pour objet d'explorer les liens qui unissent les différentes approches de l'étude du climat scolaire et du bien-être, tout en s'interrogeant sur la nécessité de combiner différents niveaux d'analyse (micro-macro ; local-national-international), différentes méthodes de recherches (quantitatives-qualitatives), et différentes disciplines académiques (sociologie, psychologie, économie, philosophie, etc.).

¹² Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, 111(1), p. 180-213.