



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



**cren**

Centre  
de Recherche  
en Éducation  
de Nantes

## Livret du colloque

# LA QUALITÉ DE VIE A L'ÉCOLE

## 1 et 2 juin 2017 – Université de Nantes



**Jeudi 1<sup>er</sup> juin** : Campus Sciences Humaines, Bât. Censive

**Vendredi 2 juin** : Cité des Congrès de Nantes

**Informations** : <https://qdvecole.sciencesconf.org>

[Colloque.Qdvieecole@univ-nantes.fr](mailto:Colloque.Qdvieecole@univ-nantes.fr)

# PROGRAMME

Jeudi 1<sup>er</sup> juin 2017 – Campus Lettres et Sciences Humaines, Bâtiment Censive

---

**8h30-9h. Accueil** (Salle C027, Rez-de-chaussée)

**9h-9h45. Ouverture** (Amphi 4/C306)

- **Ouverture**  
**William MAROIS**, Recteur de l'Académie de Nantes
- **La qualité de vie à l'école, l'une des thématiques du Cnesco**  
**Jean-François CHESNE**, Secrétaire général du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)
- **La qualité de vie à l'école, une thématique internationale. Présentation du colloque**  
**Agnès FLORIN**, Professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation, Université de Nantes, Cren

**9h45-10h15. Conférence** (Amphi 4/C306)

- **Don et contre-don. La confiance en éducation**  
**Laurence CORNU**, Professeur en sciences de l'éducation. Université F. Rabelais, Tours

**10h15-10h30. Pause** (C27)

**10h30-12h50. Ateliers simultanés (session 1)- Modérateurs**

- **Atelier 1-1 – Le point de vue des enfants** (Amphi 4/C306)- Charlotte COUDRONNIERE
- **Atelier 2-1 – Qualité de vie et relations entre les acteurs** (C22)- Emmanuelle TOUSSAINT
- **Atelier 3-1 – Qualité de vie, apprentissages et performances scolaires** (C23)- Tiphaine GAUDONVILLE
- **Atelier 4-1 – Qualité de vie des enseignants et des professionnels** (C24)- Isabelle NOCUS
- **Atelier 5-1 – Relations entre élèves et qualité de vie** (C25) Camille CHEVALIER
- **Atelier 6-1 – Espaces scolaires, environnement et qualité de vie** (C20)- Daniel MELLIER

**12h30-14h00. Déjeuner**

**14h00 – 14h30. Conférence** (Amphi 4/C306)

- **Enjeux et conditions de la qualité de vie à l'école : une approche en promotion de la santé**  
**Laurence BERGUGNAT**, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, Espé-Université de Bordeaux

**14h30- 16h10. Ateliers simultanés (session 2)**

- **Atelier 1-2 – Point de vue des enfants** (Amphi 4/C306)- Fabien BACRO
- **Atelier 6.2 – Facteurs influençant le bien-être des élèves** (C20)- Philippe GUIMARD
- **Atelier 7.2 – Précarité, difficultés et traumatismes vécus à l'école** (C24)- Emmanuelle TOUSSAINT
- **Atelier 8.2 – Qualité des systèmes éducatifs et formation des enseignants**(C22)-Tiphaine GAUDONVILLE
- **Atelier 9.2 – Ateliers pédagogies alternatives** (C23)- Camille CHEVALIER
- **Atelier 10.2 – Qualité de vie des élèves en situation de handicap** (C25)- Charlotte COUDRONNIERE

**16h10-16h25. Pause** (C27)

**16h25-17h25. Ateliers simultanés (session 3)**

- **Atelier 1-3 – Point de vue des enfants** (Amphi 4/C306)- Charlotte COUDRONNIERE
- **Atelier 2-3 – Qualité de vie et relations entre les acteurs.** (C22)- Fabien BACRO
- **Atelier 3-3 – Qualité de vie, apprentissages et performances scolaires** (C23)- Tiphaine GAUDONVILLE
- **Atelier 8.3 – Qualité des systèmes éducatifs et formation des enseignants** (C20)- Isabelle NOCUS

**17h30-18h. Séance plénière** (Amphi 4/C306)

Retour des ateliers et conclusions de la première journée

**9h-9h30.** Introduction à la 2<sup>ème</sup> journée

**9h30-10h30. Plénière 1 – La qualité de vie des enfants : comparaison internationale**

- Les opinions des enfants sur leur vie et leur bien-être à l'école : une comparaison internationale  
**Gwyther REES**, Directeur de recherche - Children's Worlds, Social Policy Research Unit, Université de York, Grande-Bretagne
- La satisfaction des enfants par rapport à l'école dans 15 pays : l'école est-elle un monde ou deux mondes, du point de vue des enfants ?  
**Ferran CASAS**, Professeur Senior, Research Institute on Quality of Life, Université de Gérone, Espagne

**10h30-11h.** Pause

**11h-12h. Plénière 2 – La qualité de vie des enfants en situation de vulnérabilité**

- Quelle qualité de vie pour les enfants en précarité ?  
**Chantal ZAUCHE-GAUDRON**, Professeur de psychologie de l'enfant, UMR LISST-Cers, Université de Toulouse 2
- Qualité de vie à l'école et inclusion scolaire  
**Daniel MELLIER**, Professeur émérite de psychologie du développement, CRFDP, Université de Rouen-Normandie

**12h-12h15.** Discussion

**12h30-14h.** Déjeuner

**14h-15h. Plénière 3- Qualité de vie, savoirs et performances scolaires**

- La question des savoirs enseignés : quel sens de la poser à propos de la qualité de vie à l'école ?  
**Roger François GAUTHIER**, Professeur associé à l'université Paris-Descartes, membre du Conseil supérieur des programmes
- Relations entre le bien-être des élèves et leurs performances scolaires  
**Philippe GUIMARD, Fabien BACRO, Agnès FLORIN, Tiphaine GAUDONVILLE**, Cren, Université de Nantes

**15h-15h30. Plénière 4- La qualité de vie à l'école : dispositifs**

- Empathie et climat scolaire  
**Omar ZANNA**, Maître de conférences en sociologie, VIP&S, Université du Maine

**15h30-16h30.** Discussion et conclusions du colloque

# PROGRAMMES DES ATELIERS

Jeudi 1<sup>er</sup> juin 2017 – Campus Lettres et Sciences Humaines, Bâtiment Censive

| Horaire         | 1 <sup>er</sup> auteur | Titres des ateliers et des communications   |
|-----------------|------------------------|---|
| <b>1.1</b>      |                        | <b>Point de vue des enfants</b>   |
| 1.1 10.30-10.50 | BAUDOIN                | Effets du parcours scolaire, des relations entre pairs et du soutien de la part des enseignants sur le bien-être des élèves.  |
| 1.1 10.50-11.10 | BENGHALI DAEPPEN       | La mise en filières précoce et ses effets sur la motivation et le bien-être des élèves du secondaire inférieur  |
| 1.1 11.10-11.30 | DEJAIFFE               | Les Nouvelles Activités Périscolaires et qualité de vie à l'école primaire : le point de vue des élèves   |
| 1.1 11.30-11.50 | DEL MORAL              | La qualité de vie dans les établissements scolaires et son éventuel impact sur la scolarité des jeunes  |
| 1.1 11.50-12.10 | ESPARBES-PISTRE 1      | La qualité de vie au collège et au lycée : perception de l'Ecole, stratégies de coping et bien-être subjectif des élèves.   |
| 1.1 12.10-12.30 | GION                   | Les classes coopératives au collège   |
| <b>2.1</b>      |                        | <b>Qualité de vie et relations entre les acteurs</b>  |
| 2.1 10.30-10.50 | BARTHELEMY             | Le regard des élèves sur la Vie Scolaire dans l'enseignement secondaire via l'analyse des pratiques du Conseiller Principal d'Education (CPE)                                     |
| 2.1 10.50-11.10 | CIAVALDINI-CARTAUT     | Le bien-être à l'école : étude auto-rapportée sur la qualité de vie et le climat scolaire du point de vue des enseignants et des élèves   |
| 2.1 11.10-11.30 | DELAUNAY-FELIX         | Comment une ville comme Nantes se préoccupe de la qualité de vie à l'école ?  |
| 2.1 11.30-11.50 | DESPEREZ               | Le rôle du chef d'établissement dans la qualité de vie à l'école ?  |
| 2.1 11.50-12.10 | ESPINOSA               | Emotions, confiance et rapport à l'enseignant/e : réflexion sur des conditions du bien-être de l'élève à l'école  |
| 2.1 12.10-12.30 | FERRIERE               | Le bien-être au collège : d'une perspective écologique à une approche communautaire en éducation  |
| 2.1 12.30-12.50 | LECLERCQ-JACQUET       | Projet école prévenante   |
| <b>3.1</b>      |                        | <b>Qualité de vie, apprentissages et performances scolaires</b>   |
| 3.1 10.30-10.50 | BIJOU                  | Déterminants des performances scolaires : Zoom sur les élèves issus de l'immigration en France et au Royaume Uni. Une analyse multiniveau avec correction du biais d'endogénéité. |
| 3.1 10.50-11.10 | DESMARAIS              | ... Comme une grande famille qui est là pour t'aider. Paroles de jeunes montréalais sur leur expérience de l'école dans le milieu communautaire.                                  |
| 3.1 11.10-11.30 | GAETAN                 | Sentiment de Sûreté et Confiances, socle pour fonder les apprentissages ?   |
| 3.1 11.30-11.50 | DIALLO                 | Impact de la qualité de vie à l'école sur les performances scolaires : Témoignage à partir de cas au Mali   |
| 3.1 11.50-12.10 | AMEZIANE               | Qualité de vie scolaire, perceptions sociales et performances des élèves  |
| 3.1 12.10-12.30 | BELHOCINE              | La qualité de vie à l'école engendre des émotions positives facilitatrices des apprentissages   |
| <b>4.1</b>      |                        | <b>Qualité de vie des enseignants et des professionnels</b>   |
| 4.1 10.30-10.50 | DACCACHE               | L'amélioration de la qualité de vie des enseignants au travail par le biais d'une recherche-action portant sur l'environnement socioéducatif dans une école primaire privée       |
| 4.1 10.50-11.10 | EVANS                  | La qualité de vie des enseignants : le moral, la motivation, la satisfaction professionnelle et la souffrance au travail  |
| 4.1 11.10-11.30 | GARSI 1                | Santé et bien-être perçus des enseignants : Quels liens avec les facteurs professionnels ?  |
| 4.1 11.30-11.50 | LEROY                  | Impact du cadre de de vie scolaire et de la qualité des relations interpersonnelles sur les pratiques motivationnelles de l'enseignant en classe                                  |
| 4.1 11.50-12.10 | MORANCAIS              | Qualité de vie au travail des enseignants. Prévention Aide et Suivi   |
| 4.1 12.10-12.30 | AZOUAGHE               | Santé psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire Marocains : quel rôle des exigences du travail ?  |
| <b>5.1</b>      |                        | <b>Relations entre élèves et qualité de vie</b>   |
| 5.1 10.30-10.50 | BOSC                   | Bien-être pour bien vivre ensemble  |
| 5.1 10.50-11.10 | KUBISZEWSKI            | Prévention du harcèlement scolaire : exemple d'études et d'un dispositif déployés dans l'académie de Besançon   |
| 5.1 11.10-11.30 | PILARD                 | Améliorer le climat scolaire dans les écoles, les collèges et les lycées: les perspectives d'action de l'éducation nationale  |
| 5.1 11.30-11.50 | TOLEDO                 | Le décalage entre la 'convivance scolaire' et la violence scolaire, selon des étudiants, des professeurs et des parents d'élèves  |
| 5.1 11.50-12.10 | GRIMAULT               | L'expérience lycéenne des élèves à faible réseau amical. Analyses à partir d'une enquête par questionnaire sur le bien(mal)-être des lycéens                                      |
| 5.1.12.10-12.30 | THOMAS                 | Proposition de témoignage pour le colloque "La qualité de vie à l'école"  |
| 5.1 12.30-12.50 | WANG                   | Polémique autour de l'enseignement des langues minoritaires en Chine : l'exemple de la Préfecture des Yi de Liangshan   |

|                  |                        |  |
|------------------|------------------------|--|
| <b>6.1</b>       |                        | <b>Espaces scolaires, environnement et qualité de vie</b>  |
| 6.1 10.30-10.50  | ABDUL REDA ABOU RJEILY | L'environnement socioéducatif au Liban : recherche-action collaborative menée dans des établissements privés   |
| 6.1 10.50-11.10  | COUTANCEAU             | Aménagement des espaces scolaires et apprentissage par le jeu en maternelle  |
| 6.1 11.10-11.30  | DENNY                  | L'élève dans les espaces informels : Quelles perspectives pour les acteurs de l'école ?  |
| 6.1 11.30-11.50  | HEBERT                 | L'impact de l'architecture scolaire et l'aménagement des espaces sur la qualité de vie des élèves. Quel point de vue des architectes et des chefs d'établissement ?                          |
| 6.1 11.50-12.10  | LEVY                   | Témoignage lycée Nelson Mandela  |
| 6.1 12.10-12.30  | JOING                  | Approche spatiale du climat scolaire au collège  |
| <b>1.2.</b>      |                        | <b>Point de vue des enfants</b>  |
| 1.2.14.30-14.50  | HARITI                 | La satisfaction des filles des pratiques évaluatives en éducation physique et sportive (EPS) en Algérie  |
| 1.2.14.50-15.10  | JOET                   | Qualité de vie des élèves en primaire, que perçoivent-ils de leurs expériences scolaires ?   |
| 1.2.15.10-15.30  | KANNENGISSER           | Qualité de vie du petit enfant qui entre à l'école maternelle : enjeux psychiques de la séparation.  |
| 1.2.15.30-15.50  | LEMOINE                | Conseils de la vie collégienne et amélioration du sentiment de bien-être et d'appartenance des élèves.   |
| 1.2.15.50-16.10  | NEWLAND                | Children's Perspectives of the Quality of Their School Life and Well-Being   |
| <b>6.2</b>       |                        | <b>Facteurs influençant le bien-être des élèves</b>  |
| 6.2 14.30-14.50  | DEMOUVEAU              | Ensemble comprendre et agir pour innover dans la recherche de stages   |
| 6.2 14.50-15.10  | GAUDIN                 | En quoi et comment les activités d'un collectif parents-personnels d'éducation peuvent-elles favoriser la qualité de vie d'élèves au collège ? Étude d'un programme de méditation laïque     |
| 6.2 15.10-15.30  | GODIN                  | La connaissance de soi influencée par le mentorat : une expérience en milieu scolaire.   |
| 6.2 15.30-15.50  | BERGAMASCHI            | La réussite scolaire au prisme de l'éthnicisation des relations entre pairs  |
| 6.2 15.50-16.10  | LATRECHE               | Une vision globale de la santé scolaire en ville de La Chaux-de-Fonds, Ville-santé (OMS) - SUISSE  |
| <b>7.2</b>       |                        | <b>Précarité, difficultés et traumatismes vécus à l'école</b>  |
| 7.2 14.30-14.50  | PINEL-JACQUEMIN        | L'élève en situation de précarité et l'école : comment s'y sent-il et pourquoi ?   |
| 7.2 14.50-15.10  | GUIGNARD               | Haut potentiel, créativité et éducation  |
| 7.2 15.10-15.30  | ESPARBES-PISTE 2       | La qualité de vie à l'école : perception de l'École, stress scolaire et bien-être subjectif auprès d'une population d'enfants et de pré-adolescents intellectuellement précoces et typiques. |
| 7.2 15.30-15.50  | GAHAR                  | Violence scolaire, état de stress post-traumatique et lieu de contrôle   |
| 7.2 15.50-16.10  | GRIGORAS               | Origines sociales et difficultés scolaires : comment construire le rapport de confiance et de collaboration pour mieux réussir à l'école   |
| <b>8.2</b>       |                        | <b>Qualité des systèmes éducatifs et formation des enseignants</b>   |
| 8.2 14.30-14.50  | ALBERT                 | La qualité de vie : valeur pédagogique en formation continue ?   |
| 8.2 14.50-15.10  | ARAUJO                 | La production des savoirs des enseignants pour la constitution d'une école inclusive   |
| 8.2 15.10-15.30  | BAZILE                 | Analyse de l'activité et développement professionnel des enseignants des écoles maternelles – Recherche-Action.  |
| 8.2 15.30-15.50  | BOURRAY                | Peut-on parler de « qualité » dans le système éducatif marocain ?  |
| <b>9.2</b>       |                        | <b>Atelier pédagogies alternatives</b>   |
| 9.2 14.30-14.50  | CROCE-SPINELLI         | Un autre rapport à la grammaire ou la joie d'apprendre l'identification des classes de mots selon leur nature, au CP, dans une classe Montessori   |
| 9.2 14.50-15.10  | GEGOUT                 | Programmes scolaires et qualité de vie : Dewey et Freinet  |
| 9.2 15.10-15.30  | KOLLY                  | Liberté de mouvement, nomadisme et bien-être dans une classe Montessori  |
| 9.2 15.30-15.50  | PROT                   | La question du hors-classe à l'École Freinet (Vence)   |
| 9.2 15.50-16.10  | PELLETIER              | Qualité de vie, témoignage   |
| <b>10.2</b>      |                        | <b>Qualité de vie des élèves en situation de handicap</b>  |
| 10.214.30-14.50  | ANDRE                  | Evolution des profils d'interaction enseignant /élève autiste inclus à l'école maternelle lors de deux temps d'apprentissage   |
| 10.214.50-15.10  | LE CORFEC              | Qualité de vie de l'enfant handicapé à l'école : rôle du psychologue de l'Education Nationale  |
| 10.215.10-15.30  | SENTENAC               | Perception du climat scolaire par des collégiens handicapés  |
| 10.2145.30-15.50 | LANSADE                | La « vision des inclus » : L'inclusion scolaire du point de vue d'adolescents et jeunes adultes désignés « handicapés mentaux » rattachés à une Unité Localisée pour l'Inclusion             |

|                 |              |  |
|-----------------|--------------|--|
| <b>1.3</b>      |              | <b>Point de vue des enfants</b>  |
| 1.3 16.25-16.45 | NGO, TRAN    | Le climat scolaire : une dimension principale du bien-être scolaire. Etude de cas au Vietnam   |
| 1.3 16.45-17.05 | GARSI 2      | « Bien-être pour tous à l'Ecole ! » 3 ans de recherche interventionnelle sur l'entrée en 6e  |
| 1.3 17.05-17.25 | TAZOUTI      | Impact des variables individuelles et familiales sur l'anxiété scolaire de l'enfant  |
| <b>2.3</b>      |              | <b>Qualité de vie et relations entre les acteurs</b>   |
| 2.3 16.25-16.45 | RETO         | La bienveillance dans les pratiques éducatives et ses effets sur la qualité de vie à l'Ecole.  |
| 2.3 16.45-17.05 | ZAMO         | Pour l'amélioration de la qualité de vie à l'école élémentaire : Confrontation des recommandations officielles avec le terrain selon le point de vue des enseignants |
| 2.3 17.05-17.25 | NAIR TUBOITI | Enseignement-apprentissage : répercussions sur la qualité de vie de l'institutrice et de ses élèves  |
| <b>3.3</b>      |              | <b>Qualité de vie, apprentissages et performances scolaires</b>  |
| 3.3 16.25-16.45 | GANDAGBE     | Impacts des activités champêtres sur le rendement scolaire au Bénin  |
| 3.3 16.45-17.05 | LE MENER     | Comment les élèves français se sentent-ils à l'école ? : les apports de PISA 2015  |
| 3.3 17.05-17.25 | SOULIER      | L'impact des émotions sur les performances orthographiques chez l'enfant d'école primaire  |
| <b>8.3</b>      |              | <b>Qualité des systèmes éducatifs et formation des enseignants</b>   |
| 8.3 16.25-16.45 | BROU         | La création des COGES en Côte d'Ivoire comme mise en pratique de la politique de la qualité de vie à l'école : limites et perspectives.                              |
| 8.3 16.45-17.05 | YOMB         | La qualité de vie à l'école à l'heure du « paquet minimum » en milieu rural Camerounais  |

# COMMUNICATIONS AFFICHEES

Jeudi 1<sup>er</sup> juin 2017 – Campus Lettres et Sciences Humaines, Bâtiment Censive

Vendredi 2 juin 2017 - Cité des Congrès de Nantes, salle 800

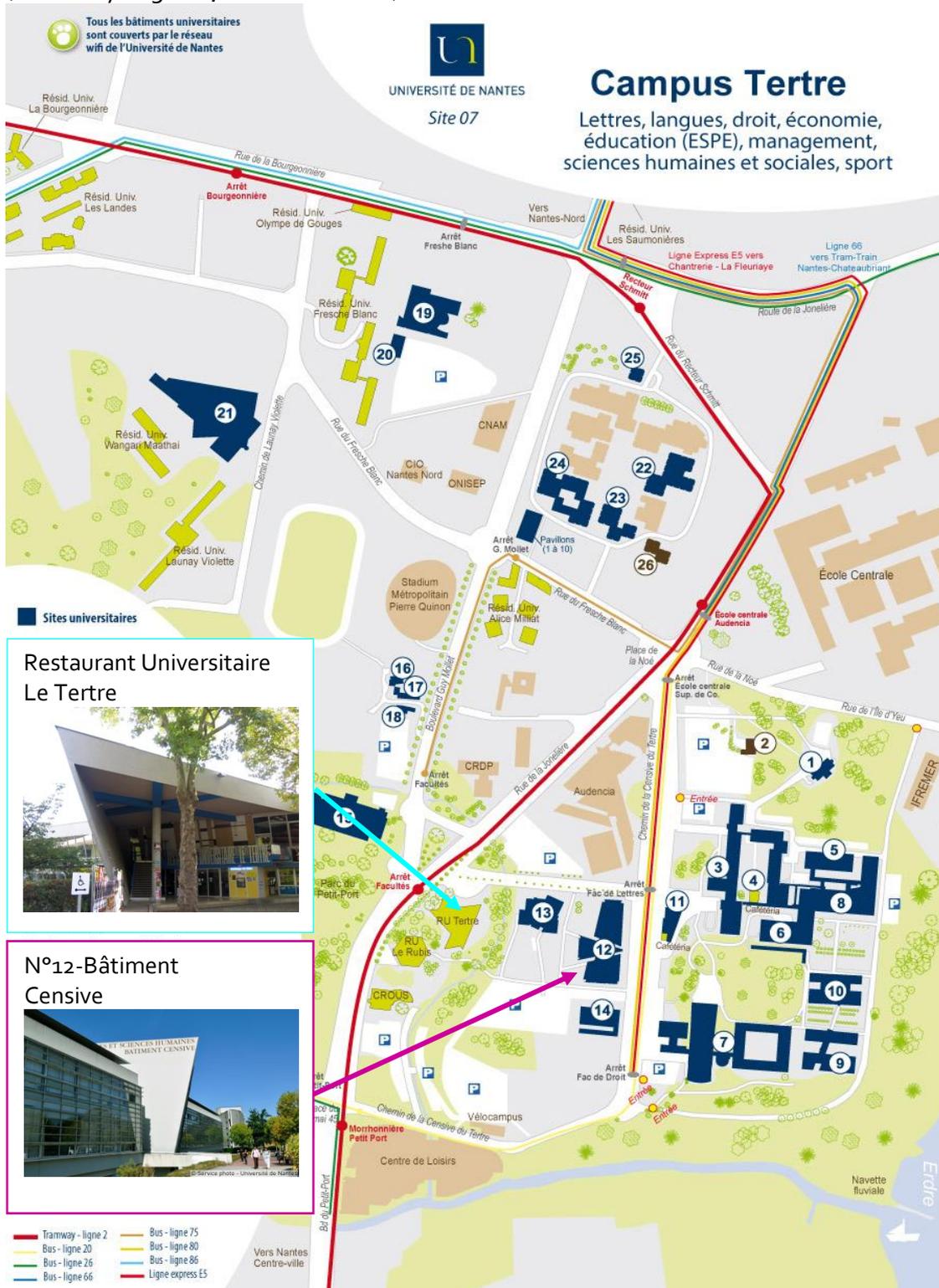
| 1 <sup>er</sup> auteur | Titres des communications affichées   |
|------------------------|---|
| AHMADI                 | Changer le climat de classe pour développer le bien-être des élèves et des enseignants  |
| AIT ABDELKADER         | L'impact de la qualité de vie sur la satisfaction et la réussite scolaire des élèves  |
| BOUTELDJA              | Les caractéristiques familiales de l'enfant phobique scolaire   |
| BOXBERGER              | Violence et justice dans les cours de récréation d'école élémentaire classées ZEP   |
| BRUNOT                 | La clarté du concept de soi et le coping proactif : des ressources personnelles pour faire face au stress scolaire ?  |
| CARISTAN               | La qualité de vie professionnelle des assistants d'éducation (Aed) : entre centralité fonctionnelle et écart institutionnel. Quel lien avec la qualité de vie scolaire des élèves ? |
| ER-RAZINE              | Le coaching scolaire, d'un enseignant vers l'enseignant-coach   |
| FARDET                 | De la classe unique au RPI, regard sur l'évolution des territoires scolaires ruraux de la loi Guizot aux « conventions ruralité »   |
| GANDAGBE               | Les causes de la déperdition scolaire au Bénin  |
| GIULIANI               | Les élèves en « souffrance ». Les ambivalences du traitement institutionnel de la subjectivité des élèves   |
| GRUNFELDER             | De la convergence de la qualité de vie à l'école des personnels et des élèves, par le prisme de l'entreprise libérée  |
| GUERRIEN               | Perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation, motivation scolaire et qualité de vie à l'école : une étude auprès d'enfants de CM1 et CM2                                 |
| HANANE                 | Les maladies psychosomatiques et leur relation avec la qualité de vie professionnelle chez les enseignants de l'école primaire en Algérie   |
| LASKAR                 | Point de vue de l'écolier vis-à-vis de l'école : des attentes à l'ennui   |
| LERAY                  | La géographie sociale pour comprendre les espaces de vie scolaire   |
| RAAB                   | Préserver une qualité de vie en grande section de maternelle : comment les temps d'autonomie construisent-ils l'écologie d'une classe ?   |

| 1 <sup>er</sup> auteur    | Titres des communications affichées par l'équipe du CREN (EA, 2661)   |
|---------------------------|---|
| CHEVALIER                 | Elaboration et validation d'un auto-questionnaire de la qualité de vie des enfants en contexte périscolaire   |
| COUDRONNIERE              | Les relations entre la satisfaction de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle                 |
| GAUDONVILLE               | Effet médiateur du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sur la relation entre le bien-être à l'école et les performances scolaires : approche longitudinale |
| EQUIPE DU CREN (EA, 2661) | La qualité de vie des enfants au développement typique et atypique dans différents contextes de vie (famille, école, institutions d'accueil)                    |

# PLANS

Jeudi 1<sup>er</sup> juin 2017 – Plan du Campus Lettres et Sciences Humaines : Bâtiment Censive et Restaurant Universitaire

Campus Tertre, Bâtiment Censive - Chemin de la Censive du Tertre 44312 NANTES Cedex 3 (Tramway - ligne 2, Arrêt : Facultés)

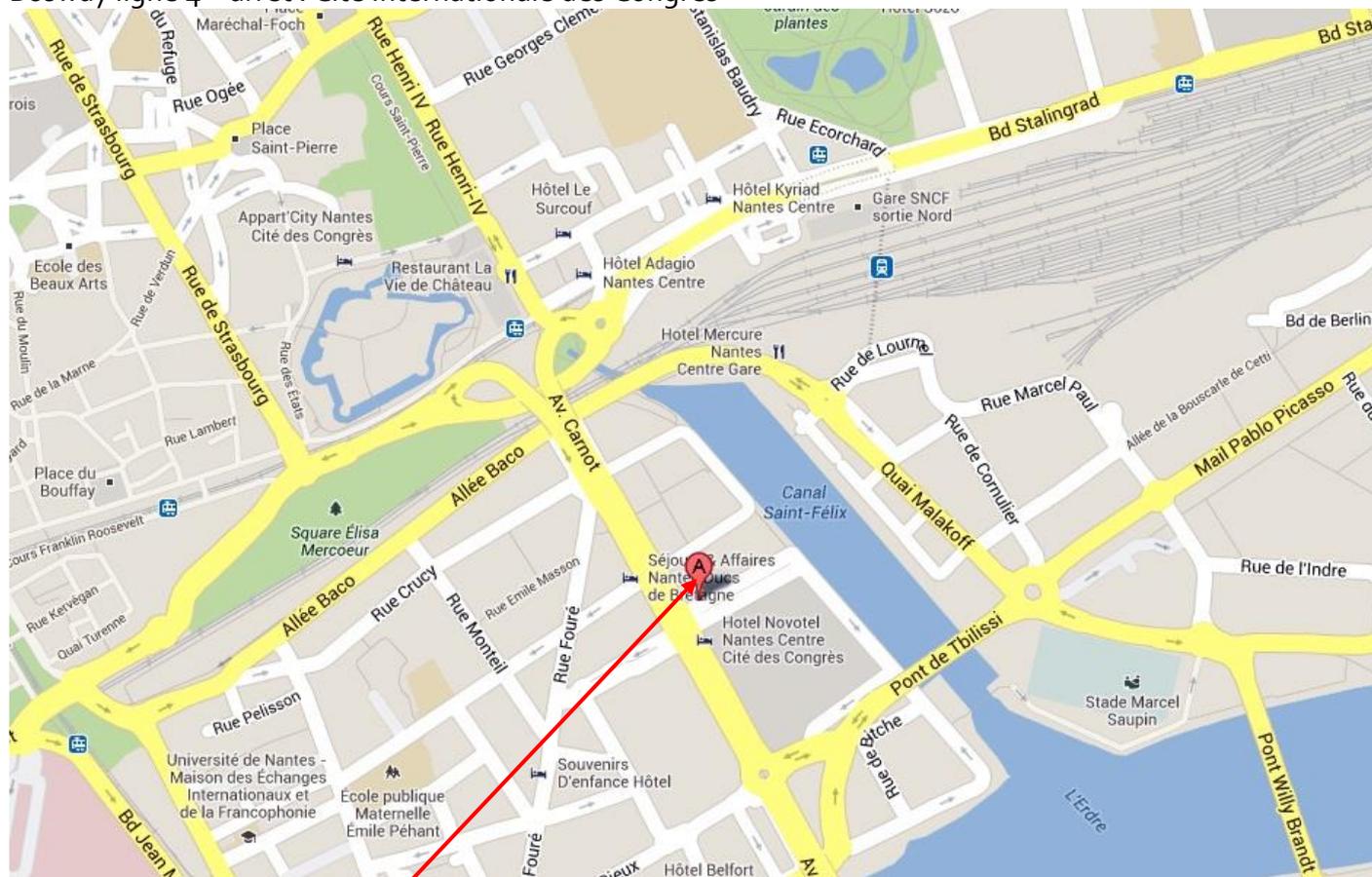


## Vendredi 2 juin 2017 - Cité des Congrès de Nantes, salle 800

Cité des Congrès de Nantes, 5 Rue de Valmy, 44000 Nantes

Tramway ligne 1 – arrêt : Duchesse Anne – Château des Ducs de Bretagne

Busway ligne 4 – arrêt : Cité Internationale des Congrès

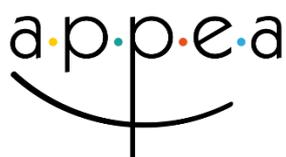


Cité des Congrès de Nantes



Plus d'infos : [www.tan.fr](http://www.tan.fr)

# REMERCIEMENTS



association francophone de  
psychologie et psychopathologie  
de l'enfant et l'adolescent



assureur militant



**APPEA** : L'Association Francophone de Psychologie et de Psychopathologie de l'Enfant et l'Adolescent

**MAIF** : Mutuelle d'Assurance des Instituteurs de France

**MGEN** : Mutuelle Générale de l'Education Nationale

# COMITES SCIENTIFIQUE ET D'ORGANISATION

## - Comité scientifique

Laurence Bergugnat, Université de Bordeaux ; Ferran Casas, Université de Gérone (Espagne) ; Séverine Ferrière, Université de Nouméa ; Roger-François Gauthier, Université Paris Descartes ; Nathalie Mons, Présidente du Cnesco ; Hué Thanh Ngo, Université nationale du Vietnam à Hanoi (Vietnam) ; Wang Ling, Ecole Normale Supérieure de Shanghai (RP de Chine) ; Gwyther Rees, Université de York (Grande-Bretagne) ; Rebecca Shankland, Université de Grenoble-Alpes ; Omar Zanna, Université du Maine.

## - Comité local

Fabien Bacro (Cren), Amandine Blanchard-Schneider (Cnesco), Jean-François Chesné (Cnesco), Charlotte Coudronnière (Cren), Thibault Coudroy (Cnesco), Agnès Florin (Cren), Tiphaine Gaudonville (Cren), Philippe Guimard (Cren), Cécile Kindelberger (LPPL, Nantes), Martine Lani-Bayle (Cren), Catherine Sellenet (Cren), Isabelle Vinatier (Cren).

# RESUMES DES CONFERENCES

Jeudi 1<sup>er</sup> juin 2017 – Campus Lettres et Sciences Humaines, Bâtiment Censive

---

**9h45-10h15. Conférence** (Amphi 4/C306)

**Don et contre-don. La confiance en éducation**

**Laurence CORNU** (Professeur en sciences de l'éducation. Université François Rabelais, Tours)

La notion de confiance semble aller de soi dans le champ de l'éducation. Elle serait ainsi comme une dimension vitale, « facilitatrice », sorte de base de relation sans heurts : une première approche pourrait la définir comme absence de : d'hostilité, d'incommunicabilité, de violence, de ... méfiance. Cette définition « négative » est déjà décisive en ce qu'elle formule le fait d'évidence partagée qu'une absence de méfiance fait déjà *condition*, première qualité de la vie à l'école. Nous soutiendrons cela, mais il faut mettre à plat ce que nous attendons de « la confiance en éducation », ce que nous entendons par là : comment *penser* cette confiance, particulièrement si l'on voit la « puissance » des phénomènes de méfiance ?

Je partirai de l'idée selon laquelle, une perspective anthropologique articulée en termes de « don et de contre don » permet à la fois une pensée de la question en termes de « condition humaine », une approche du problème de l'éducation en termes d'action, et une conceptualisation de la confiance comme un mode d'*action*. Penser en termes de don et de contre-don (emprunt à Mauss dont on s'expliquera), permet de réfléchir la dynamique de la relation de confiance comme un échange symbolique dont les causalités inattendues sont illustrées dans les pratiques, et demandent à être pensées, à partir d'une réflexivité sur ces pratiques précisément parce que ce sont ces dernières qui résistent, inventent et inaugurent. Il y a lieu de se mobiliser pour se demander comment s'y prendre pour (ré-)instaurer de la confiance, surtout si l'on pose qu'elle est une dimension centrale d'une qualité de vie à l'école, et si l'école génère elle-même le manque de confiance qu'elle déplore chez les élèves. Mais ce n'est pas un savoir, ni des techniques ni des injonctions que l'on proposera, bien plutôt une question, un objet d'attention : on demande aux élèves leur confiance, on cherche à les mettre en confiance. C'est important. Que se passe-t-il quand on se met à leur *faire* confiance ?

**14h00 – 14h30. Conférence** (Amphi 4/C306)

**Enjeux et conditions de la qualité de vie à l'école : une approche en promotion de la santé**

**Laurence BERGUGNAT** (Maître de Conférences en sciences de l'éducation, Espé-Université de Bordeaux)

La qualité de vie est un concept subjectif, rattaché aux valeurs de bonheur et de santé. En ce sens, elle interroge le milieu de vie des individus, tout comme leur capacité à développer leurs ressources pour atteindre un état de bien-être psychologique et social. De dimension à la fois contextuelle et personnelle, la qualité de vie à l'école interroge donc la communauté éducative dans sa capacité à assurer un environnement de travail sain au service de la réussite des élèves. Or, La qualité de vie des enseignants à l'école est dépendante de leurs interactions avec les élèves et vice et versa (Bergugnat, Rasclé, 2017, Cnesco). De plus, le fait que les enseignants français soient particulièrement exposés aux risques psychosociaux (Jégo & Guillo, 2016) pourrait nuire à cette interaction et par là même à la qualité de vie des uns et des autres. Nous proposerons donc des pistes de production de qualité de vie à l'École au regard de la promotion de la santé et en insistant sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle et sur le climat de sécurité psychosociale.

**9h30-10h30 Plénière 1 – La qualité de vie des enfants : comparaison internationale**

**Les opinions des enfants sur leur vie et leur bien-être à l'école : une comparaison internationale**

**Gwyther REES** (Directeur de recherche - Children's Worlds, Social Policy Research Unit, Université de York, Grande-Bretagne)

Wave 2 of the Children's Worlds study asked over 55,000 children in 18 countries around the world about their lives and well-being, including how they felt about their lives at school. This is the first of two presentations on the study. It will explain the overall background, design and aims of the study, the questions that children were asked about school, and will present comparisons of children's well-being at school between countries (including issues such as feelings of safety, relationships with teachers and experiences of being bullied).

**La satisfaction des enfants par rapport à l'école dans 15 pays : l'école est-elle un monde ou deux mondes, du point de vue des enfants ?**

**Ferran CASAS** (Professeur Senior en psychologie sociale, Research Institute on Quality of Life, Université de Gérone, Espagne)

Du point de vue des adultes, l'école est un monde "homogène" et la question de la satisfaction avec l'école apparaît comme "unidimensionnelle". Plusieurs recherches montrent que la satisfaction des enfants à l'égard de l'école a seulement une très petite contribution à la satisfaction de vie globale ; il y a même des recherches ne montrant aucune contribution. Par contre d'autres recherches montrent que la satisfaction avec les pairs à l'école n'a pas de contribution significative à la satisfaction à l'école, mais qu'elle a une contribution très élevée à la satisfaction de vie globale (Tomyn & Cummins, 2011). A partir des données de 15 pays, nous avons exploré la relation entre deux types de satisfaction relatives au monde écolier et à la vie d'élève, et la satisfaction de vie globale....

**11h-12h Plénière 2 – La qualité de vie des enfants en situation de vulnérabilité**

**Quelle qualité de vie pour les enfants en précarité ?**

**Chantal ZAUCHE-GAUDRON** (Professeur de psychologie de l'enfant, UMR LISST-Cers, Université de Toulouse2, Responsable du programme de recherche interdisciplinaire "Bébé, petite Enfance en COntextes" (BECO))

En France, le nombre d'enfants en situation de pauvreté n'a pas fléchi depuis 2004 : les données que nous avons à notre disposition indiquent que plus de 3 millions d'enfants vivent dans des familles pauvres dans notre pays. Selon les sept rapports remis au gouvernement en 2013 et repris dans le récent rapport édité par le collectif Alerte<sup>1</sup> le 17 février 2016, 20% d'entre eux, soit un enfant sur cinq, vit sous le seuil de pauvreté (le seuil de 60% a été ici retenu). La précarité c'est « l'instabilité dans toutes les choses de la vie quotidienne, les difficultés matérielles, le manque de ressources et le fait de ne pas avoir le strict minimum pour vivre »... « Les jeunes en appellent à une prise de conscience générale des conséquences de la précarité par des journées de sensibilisation, des forums, des rencontres »... (Allan Tran Sam in Versini, 2010, 11). Dans une approche multidimensionnelle, nous examinerons comment la qualité de vie des jeunes enfants est profondément affectée par le contexte de précarité.

---

<sup>1</sup>[http://www.unaf.fr/IMG/pdf/bilan\\_3\\_ans\\_plan\\_ice-\\_v\\_32\\_-15022016.pdf](http://www.unaf.fr/IMG/pdf/bilan_3_ans_plan_ice-_v_32_-15022016.pdf)

## Qualité de vie à l'école et inclusion scolaire

**Daniel MELLIER** (Professeur émérite de psychologie du développement, CRFDP, Université de Rouen-Normandie)

La scolarisation de l'enfant en situation de handicap s'inscrit dans le « projet de vie », principe posé comme base de l'évaluation des besoins de la personne, notamment en France par la loi de 2005. Elle est un vecteur de la protection sociale et participe à l'amélioration de la qualité de vie de l'enfant comme de sa famille.

Après un bref état des lieux sur l'inclusion scolaire et ce que les comparaisons internationales enseignent en la matière, nous présenterons des études ayant mis en œuvre des méthodologies centrées sur l'évaluation de la qualité de vie scolaire de l'élève ou prévues aussi pour sensibiliser la communauté scolaire aux situations de handicap et soutenir l'élève. Nous examinerons enfin, parmi les enjeux de promotion de la qualité de vie des enfants à l'école, la question de la coordination entre les services, notamment entre les professionnels de santé, ceux de l'éducation et les familles.

### 14h00-15h00 Plénière 3- Qualité de vie, savoirs et performances scolaires

#### La question des savoirs enseignés : quel sens de la poser à propos de la qualité de vie à l'école ?

**Roger François GAUTHIER** (Professeur associé à l'université Paris-Descartes, membre du Conseil supérieur des programmes, IGAEN)

Cela ne va pas de soi :

La finalité des apprentissages n'est pas de procurer un agrément, mais quelles sont les représentations privilégiées par l'école, entre plaisir d'apprendre et souffrir pour apprendre ?

La « vie », la préparation à la vie, les compétences ordinaires pour vivre (life skills), sont en général considérées comme indignes d'apprentissages scolaires, qui se veulent abstraits.

Il ne semble pourtant pas acceptable que la question s'arrête là, et certaines évolutions des dernières années pourraient aller dans ce sens :

Définir ce que l'école enseigne non plus à partir d'un empilement de disciplines définies pour elles-mêmes mais d'un projet cohérent de formation se préoccupant des compétences des élèves en fin de parcours (par exemple la scolarité obligatoire, avec le « socle commun ») constitue une innovation qui entend donner un sens aux savoirs scolaires pour les élèves eux-mêmes ; ce sens doit d'ailleurs leur être explicité ;

En réalisant la jonction entre deux perspectives traditionnellement éloignées, celle de l'instruction et celle de l'éducation (pour certains devant être du seul domaine de compétence des familles), donc en posant la question morale au cœur de tous les savoirs scolaires, et de tout ce qui se passe à l'école en dehors même de la classe, le curriculum qui se met en place dans le cadre du socle commun introduit la question des rapports entre les savoirs et la vie au cœur des tâches de l'école ;

En posant la question de l'aide aux élèves comme une fonction normale de l'école, en ne reconnaissant aucune fatalité à la « difficulté scolaire », en consacrant le principe d'éducabilité, en décrispant la scolarité du harcèlement annuel des risques de redoublements dans le cadre des cycles, en introduisant un changement progressif du regard sur l'évaluation des élèves et en prenant en compte leur stress à ce sujet, l'école change d'une façon qui devrait être bénéfique à la qualité de vie en son sein. Des obstacles majeurs demeurent toutefois dans les modes de sélection et d'orientation autoritaire en France.

La question se pose de savoir si ces évolutions vers une qualité de vie de l'apprenant lui-même dans son activité d'apprendre ont des chances d'être effectives, alors qu'elles restent peu explicites et conscientes, notamment chez les enseignants, et peu présentes dans le discours institutionnel.

## Relations entre le bien-être des élèves et leurs résultats scolaires

**Philippe GUIMARD, Fabien BACRO, Agnès FLORIN, Tiphaine GAUDONVILLE** (Cren, Université de Nantes, France)

La grande majorité des recherches portant sur le bien-être perçu des élèves se sont attachées à évaluer le bien-être scolaire, à identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les différences interindividuelles de bien-être à l'école et à examiner ses relations avec d'autres variables comme la qualité de vie globale de l'enfant, sa santé, ou, moins fréquemment, ses résultats scolaires.

La relation entre bien-être à l'école et résultats scolaires n'est pas simple à établir. Le bien-être des élèves, tel qu'ils l'évaluent eux-mêmes, est-il une condition (parmi d'autres) de leur réussite académique, et plus largement de leur qualité de vie ? Ou bien est-ce la réussite académique qui génère leur sentiment de bien-être à l'école ? Ou bien encore faut-il admettre, comme le suggèrent certaines études, que bien-être à l'école et performances scolaires ne sont pas liés ?

Ces questions seront examinées à partir d'un état des lieux de la recherche internationale et des études réalisées par l'équipe du Cren, notamment un suivi longitudinal d'écoliers et de collégiens pendant trois ans.

Les implications de ces recherches pour la prise en compte du point de vue des enfants dans le développement de projets d'établissements en faveur du bien-être scolaire seront discutées.

### 15h-15h30 Plénière 4- La qualité de vie à l'école : dispositifs

#### Empathie et climat scolaire

**Omar ZANNA** (Maître de conférences, VIPS-EA4636, Université du Maine)

En France, depuis l'installation, en novembre 2012, de la délégation Ministérielle : « Prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire », la notion de « climat scolaire » est devenue la norme pour désigner l'appréciation que les enseignants, les élèves et les parents ont de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Plusieurs facteurs interdépendants – dont les pratiques pédagogiques et l'implication des élèves – participent de concert au sentiment de bien-être à l'école et par ricochet à la réussite scolaire. Du côté des élèves, cela se traduit par un sentiment de reconnaissance par les pairs comme par les membres de la communauté. En classe, plus précisément, ce sont la considération, l'écoute, la confiance, le soutien, la bienveillance conférés par l'enseignant à l'adresse de chaque élève qui créent les conditions d'un climat sûr et propice aux apprentissages. Or toutes ces dispositions supposent la compréhension d'autrui, c'est-à-dire de faire montre d'empathie.

L'empathie, cette disposition à appréhender le paysage intérieur d'autrui, sans s'y perdre, cette façon d'appréhender un camarade comme *alter ego* et non comme un objet lambda, ne va pas de soi. Cela demande un accompagnement, une éducation qui enseigne aux élèves le sens de l'autre, nécessaire pour construire ensemble une communauté de destin et d'affects ! Si la compréhension théorique du développement de l'empathie est désormais bien connue, le passage à la pratique demeure encore faiblement investi. C'est pour pallier ce manque que j'ai conçu, construit et mis en œuvre plusieurs programmes d'éducation – *par le corps* – à l'empathie, d'abord à l'adresse des mineurs délinquants puis en direction des élèves, avec toujours comme dessein de leur apprendre à ressentir autrui pour mieux le comprendre et à mieux le comprendre pour bien le ressentir. Par l'émotion née de l'engagement des corps, par l'aspect collectif des situations proposées et par la responsabilité engagée des uns envers les autres, ces expériences enseignent aux élèves à se situer face aux autres et à se mettre à leur place. En adoptant la perspective d'autrui, l'empathie permet non seulement d'améliorer le climat de la classe et de manière connexe celui de l'école mais également de réduire les risques de positions extrêmes qui ne posent jamais la question de qui est autrui !

# RESUMES DES COMMUNICATIONS ORALES

## L'environnement socioéducatif au Liban : recherche-action collaborative menée dans des établissements privés

Suzanne ABDUL REDA ABOU RJEILY et Nabil WHEIBE

En 2012, une recherche-action collaborative sur l'Environnement Socioéducatif au Liban a été lancée par une équipe de recherche à la Faculté des Sciences de l'éducation (FSédu) de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, conjointement avec le GRES de l'Université de Montréal, sous la supervision du professeur Michel Janosz.

Elle s'est déroulée dans six établissements scolaires privés partenaires de la FSédu. Suite à la passation dans ces établissements du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES) conçu par le GRES et adapté par cette équipe au contexte libanais, un diagnostic de l'ES a pu être élaboré. Les principales composantes de l'ES qui ont été étudiées sont les suivantes :

- Le climat affectif: Attachement à l'établissement- Perceptions et pratiques organisationnelles.
- Le climat éducatif: Caractéristique de l'environnement éducatif- Perceptions et pratique.
- Le climat relationnel: Relations entre les diverses composantes de la communauté éducative.
- Le climat de justice: Perceptions et faits en lien avec l'équité.
- Le climat de sécurité: Perceptions et faits en lien avec la violence et la sécurité.
- Les problèmes vécus à l'école.

Dès lors, des stratégies de communication et de concertation au sein de chaque institution ont permis d'identifier des priorités d'action aux yeux des différents acteurs scolaires. Les chercheurs ont contribué dans cette étape à catalyser une réflexivité fondée sur l'investigation scientifique chez les équipes scolaires. Un travail de formation sur mesure a ensuite permis aux praticiens de développer des plans d'action à moyen terme pour traiter une problématique urgente.

Une évaluation par le biais d'entretiens individuels et collectifs, ainsi qu'une deuxième passation du QES (2 ans plus tard), ont mis en évidence une transformation relative des postures et des perceptions des acteurs concernés quant à certaines dimensions de l'ES.

En effet, la recherche a contribué à la réduction de certaines divergences relevées entre membres du personnel et élèves lors de la première passation, et ce à plusieurs niveaux tels que la surveillance et la sécurité des locaux, les pratiques pédagogiques et les problèmes perçus. De même, elle a été l'occasion de dynamiser le travail collaboratif à visée méliorative, entre les acteurs scolaires, et entre eux et des chercheurs universitaires. Elle a ainsi généré de nouvelles modalités pouvant être qualifiées « d'auto-évaluation accompagnée » au sein des établissements impliqués, et a suscité le développement de stratégies réflexives aussi bien chez les chercheurs que chez les acteurs. En somme, de nouveaux éclairages ont été jetés sur les apports du chercheur en Sciences de l'éducation et du praticien scolaire à l'avancement des savoirs scientifiques et professionnels. Notre ambition est de favoriser la constitution, au Liban, de communautés apprenantes regroupant des chercheurs-acteurs et des praticiens« éclairés par la science », oeuvrant ensemble pour promouvoir la qualité de l'environnement socioéducatif.

### Bibliographie

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of humanbehavior*. Cambridge, MA Harvard UniversityPresset.
- Janosz, M., Duval, A. (2007). *Manuel d'analyse et d'interprétation du QES*, GRES, Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P., Parent, S. (1988). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 285-306.

## La qualité de vie : valeur pédagogique en formation continue ?

Cécile ALBERT et Thierry MAROT ([cecile.albert@uco.fr](mailto:cecile.albert@uco.fr), [thierry.marot@uco.fr](mailto:thierry.marot@uco.fr), Maîtres de conférences en Sciences de l'Education. Faculté d'Education. Université Catholique de l'Ouest, Angers)

L'objectif de cette recherche est d'étudier comment le thème de « la qualité de vie à l'école » est développée dans le cadre de la formation continue des enseignants. En quoi intègrent-elles la notion de qualité de vie des élèves ? Des enseignants ? Quelles sont les valeurs pédagogiques associées au développement de la qualité de vie promues dans le cadre de la formation continue ?

Concernant le cadre méthodologique notre investigation porte sur la formation continue des professeurs des écoles et des enseignants spécialisés. Notre enquête repose sur l'étude des programmes de formation continue. Elle permet de développer nos observations sur la manière dont ces programmes intègrent les questions de qualité de vie à l'école.

Au travers de ces analyses nous pourrons ainsi dégager une conception contemporaine de la qualité de vie à l'école. Sur un plan théorique nous devons au préalable définir plus précisément la notion de « qualité de vie » dans le cadre scolaire.

### **Bibliographie**

Amar, P., & Lallieau, J. (2016). *Santé et qualité de vie au travail*, n° 570, Personnel, ANDRH éd..

Clermont, B. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*.

Vaniscombe, F. (1995). Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe. *Recherche et Formation*, 18.

### **Qualité de vie scolaire, perceptions sociales et performances des élèves – Etude comparative entre établissements public et privé**

**Mohamed AMEZIANE** ([Ameziane.med@gmail.com](mailto:Ameziane.med@gmail.com)), Enseignant Chercheur en Sciences de l'Education, Laboratoire des Sciences Cognitives de la Didactique et de la Formation, Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Casablanca-Settat Maroc)

Le processus d'apprentissage est extrêmement complexe. Il implique d'abord et surtout des relations entre les enseignants et les élèves sur la base d'un programme d'enseignement donné et de pratiques pédagogiques, mais il intervient aussi dans un cadre social plus général. Ces relations sont en outre conditionnées par les ressources à la disposition des écoles, les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants en tant qu'employés des écoles privées ou des autorités éducatives publiques, ainsi que la concordance entre les valeurs promues par les écoles en tant qu'institutions sociales et celles des familles des élèves et de la société dans son ensemble.

Cette communication présente une étude comparative des performances des élèves dans deux établissements scolaires l'un public l'autre privé. Elle vise l'évaluation de la qualité des liens interpersonnels des familles et la qualité de vie scolaire dans les deux secteurs de l'enseignement au Maroc à savoir l'enseignement public et l'enseignement privé et leur impact sur le rendement scolaire des élèves. La qualité des relations sociales entre école et famille d'une part, et les conditions d'accueil en milieu scolaire d'autre part impactent directement les résultats scolaires des élèves selon l'établissement fréquenté (public ou privé).

L'hypothèse centrale que nous nous efforcerons de vérifier spécifie que le poids du choix de l'établissement scolaire, et par-là le cadre de vie scolaire public ou privé, détermine de manière efficace les performances des élèves. Les résultats de l'enquête montrent que les performances des élèves de l'enseignement public sont moins bonnes en comparaison avec celles de leurs homologues de l'enseignement privé. Le sentiment de satisfaction des parents des pratiques éducatives et le suivi des enfants favorisent considérablement les meilleurs résultats des élèves dans les établissements privés. Ce qui se répercute sur la maîtrise de compétences de haut niveau les aidant à l'autonomie et la résolution de problèmes.

Il s'est avéré selon l'étude que les élèves du secteur privé ont obtenu de meilleurs scores en mathématiques et en français par rapport aux élèves du secteur public. Ils ont aussi développé des compétences de haut niveau (estime de soi, autonomie et résolution de problèmes).

### **Evolution des profils d'interaction enseignant /élève autiste inclus à l'école maternelle lors de deux temps d'apprentissage**

**Amael ANDRE, Pascale DENEUVE et Julien DESPOIS** ([amael.andre@univ-rouen.fr](mailto:amael.andre@univ-rouen.fr)), Université de Rouen, France. Laboratoire CIVIIC (EA 2657))

A l'école maternelle, l'engagement social des élèves porteur de troubles du spectre autistique (TSA) constitue un enjeu majeur de l'inclusion car il a une influence sur le développement social, émotionnel et cognitif (Odom & Bailey, 2001).

L'engagement social se caractérise par la participation aux jeux et par les interactions avec les pairs. L'évolution de cet engagement en lien avec la guidance individuelle de l'enseignant constitue un objet de recherche récent dans les études sur l'inclusion lors de la petite enfance (Despois et al., 2016). Toutefois les interactions entre engagement et guidance peuvent varier en fonction du type d'activité. La présente recherche vise ainsi à identifier l'évolution contrastée des profils d'interaction « guidance individuelle de l'enseignant/engagement social de l'élève inclus » lors de deux temps d'apprentissage (accueil et séance de motricité). Pour cela, l'approche des systèmes dynamiques complexes est utilisée (Hollenstein, 1998).

Une classe de petite section de maternelle accueillant un élève porteur de TSA de 4 ans est filmée une fois par mois pendant 6 mois lors de deux temps d'apprentissage : l'accueil et les Rondes et Jeux Dansés (RJD). Les comportements d'engagement social de l'élève et de guidance de l'enseignant sont codés toutes les cinq secondes. Les deux variables sont alors combinées en une seule variable témoignant de la dynamique du système d'interaction « enseignant/élève ».

Les résultats indiquent une différence dans les profils d'interaction dominants dans les deux temps d'apprentissage. Le profil « absence de guidance/ passivité » est dominant lors des RJD alors que le profil « absence de guidance/ engagé à côté » est dominant lors de l'accueil. De plus les profils évoluent différemment dans les deux temps car le système d'interaction se rigidifie autour des profils dominants en RJD alors qu'il reste varié et flexible lors de l'accueil.

Nous pouvons penser que ces résultats sont liés au degré de définition des tâches proposées qui diffèrent dans les deux activités. En effet l'accueil est un temps pendant lequel une diversité d'ateliers au choix est proposée. L'élève inclus peut ainsi choisir les tâches qui correspondent le plus à ses besoins. En revanche lors des RJD, les tâches sont imposées à l'ensemble des élèves de la classe. Ces situations basées sur l'imitation modélisation et la coopération entravent l'engagement de l'élève inclus car elles sollicitent les ressources cognitives, motrices et sociales qui sont à l'origine de son handicap.

## **Bibliographie**

Despois, J., André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2016). Etude de la dynamique d'interaction "enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique" à la maternelle. *Spirale*, 57, 83-95.

Hollenstein T. (2007). State Space Grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, 31. 384-396.

Odom S., & Bailey D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed). *Early childhood inclusion: focus on change*, 253-276.

## **La production des savoirs des enseignants pour la constitution d'une école inclusive : une étude de cas dans le contexte de l'enseignement public et privée la ville de Recife**

**Clarissa ARAUJO** ([cmaraujo@ufpe.br](mailto:cmaraujo@ufpe.br), Programme doctorale en Éducation - Université Fédérale de Pernambuco (UFPE), Brésil, Chercheure invitée à l'UMR EFTS, Université de Toulouse Jean Jaurès, France)

Les études sur l'éducation des personnes handicapées interrogent la formation des professeurs et les pratiques éducatives qui garantissent une éducation de qualité pour tous (Costa, 2012 ; Martins, 2012). Cette éducation de qualité pour tous est fortement liée à la production de savoirs spécifiques destination des apprenants. Selon Tardif et Raymond (2000, p. 215), les savoirs de l'enseignant se trouvent « [...] dans la confluence de plusieurs sources de savoirs qui sont originaires de l'histoire personnelle, de la société, de l'institution scolaire, d'autres acteurs éducatifs, d'autres places de formation, etc. ». Cette recherche compréhensive a comme perspective de transformer les pratiques éducatives conduisant à l'exclusion des élèves du processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons mis en évidence les savoirs des enseignants qui sont produits pour aider à la constitution d'une école inclusive. L'étude a eu lieu dans deux écoles élémentaires de la ville de Recife au Brésil, l'une publique, l'autre privée. Dans l'école publique, nous avons collaboré avec deux enseignantes et leur coordinatrice pédagogique, tandis qu'une enseignante et de sa coordinatrice ont participé à l'étude dans l'école privée. Les données ont été recueillies à travers des observations, des questionnaires et des entretiens semi-directifs. Pour les personnes impliquées dans la recherche, les savoirs acquis dans leurs vies personnelles et professionnelles sont pertinents pour l'éducation de qualité pour tous. Une enseignante du réseau public a souligné que l'entrée de professionnels handicapés dans l'espace scolaire permet d'éliminer des attitudes négatives, en favorisant la production des savoirs inclusifs. Dans l'école publique, le partenariat établi avec l'université pour l'éducation des élèves handicapés est évalué positivement. L'école privée, tout en collaborant avec une faculté privée de Recife, met peu en avant la production des savoirs expérientiels pour la formation des apprenants. Parmi les difficultés relevées pour la production des savoirs inclusifs, l'école publique se trouve, plutôt, face aux

*obstacles matériels*. Dans l'école privée, l'absence de discussions autour des pratiques éducatives pour les personnes handicapées est perçue comme un *obstacle social* (ONU, 2006). Nos résultats font apparaître que la production des savoirs pour tous dans l'espace scolaire sont essentielles pour développer des pratiques enseignantes inclusives et permettre à l'école de remplir son rôle de transformation du système socio-culturel.

### **Bibliographie**

Costa, V. A. (2012). Formação de professoras e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In T.G. Miranda et T. A. Teófilo (dir.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (p. 89-110). Salvador, BA, Brésil : EDUFBA.

Martins, L. A. R. (2012). Reflexões sobre a formação de professoras com vistas à educação inclusiva. Dans T.G. Miranda et T. A. Teófilo (dir.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (p. 25-38). Salvador, BA, Brésil : EDUFBA. Récupéré du site *ONU Enable* –Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées (2/4) : <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=794>

Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 73, 209-244. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

### **Santé psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire Marocains : quel rôle des exigences du travail ?**

**Soufian AZOUAGHE<sup>12</sup>, Dongo Rémi KOUABENAN<sup>2</sup> et Abdelkarim BELHAJ<sup>1</sup>** (<sup>1</sup>Equipe de Recherche en Psychologie et Travail Social, Université Mohammed V de Rabat ; <sup>2</sup>Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie LIP/PC2S, Université Grenoble Alpes)

Le métier d'enseignant est de plus en plus sujet à de fortes demandes et contraintes au travail. Il s'agit principalement de la charge de travail, des exigences émotionnelles et des conditions de travail physiques qui génèrent divers problèmes de santé psychologique que rencontrent les enseignants : épuisement professionnel, stress et mal-être (Lapointe, Boudrias & Brunet, 2011; Ntsame Sima, 2012 ; Boudrias et al., 2011). Ces exigences et contraintes professionnelles ont également un effet nocif sur le bien-être au travail (Ntsame Sima, Desrumaux & Boudrias, 2013; Boudrias et al., 2014). On présente dans cette communication une étude, en cours de réalisation, visant à vérifier le rôle des exigences du travail sur la santé psychologique des enseignants du primaire et du secondaire Marocains. Il s'agit plus précisément d'examiner l'effet que la charge de travail, les exigences émotionnelles, l'environnement de travail physique, les contraintes financières et de déplacement entre le domicile et le lieu de travail peuvent avoir sur le bien-être et la détresse psychologique de ces enseignants. Il est question également de savoir si l'effet de ces contraintes sur la santé psychologique varie en fonction du cycle de l'enseignement (primaire *versus* secondaire), de la situation géographique des établissements (milieu rural *versus* milieu urbain) et de l'ancienneté de l'enseignant.

L'étude porte sur un échantillon d'environ 300 enseignants Marocains. Elle est conduite par un questionnaire comportant trois échelles de mesure de type Likert. Le bien-être sera évalué au moyen de 25 items de l'échelle de mesure des manifestations de bien-être psychologique adaptée au monde du travail par Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie (2009). La deuxième mesure est l'échelle des manifestations de la détresse psychologique adaptée au milieu professionnel par Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie (2011), qui contient 23 affirmations. Les exigences du travail seront évaluées à l'aide de 32 items conçus sur la base de l'étude exploratoire, des travaux de Ntsame Sima (2012) et de Karasek (1979). Les résultats de l'étude seront présentés et discutés lors de la conférence.

### **Bibliographie**

Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modelling the experience of psychological health at work: The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 372-395.

Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 61, 195-303.

### **Le regard des élèves sur la Vie Scolaire dans l'enseignement secondaire via l'analyse des pratiques du Conseiller Principal d'Éducation (CPE)**

**Véronique BARTHELEMY** ([veronique.barthelemy@univ-lorraine.fr](mailto:veronique.barthelemy@univ-lorraine.fr), Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, LISEC (EA 2310), Université de Lorraine, ESPE de l'Académie de Nancy-Metz)

Les hommes politiques commencent principalement à se préoccuper de la qualité de la vie scolaire dès les années 70 face aux problématiques éducatives (massification, décrochage, violence) ; elle devient une source d'interrogation pour le fonctionnement des établissements scolaires. Aujourd'hui, la loi du 8 juillet 2013 et son rapport annexé ont l'objectif de refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et de promouvoir un cadre bienveillant (Ministère de l'éducation nationale, académie de Paris, 2014-2015), favorisant la réussite scolaire des élèves, leur qualité de vie globale et leur développement et trajectoire de vie. Or, vouloir comprendre comment se construit la vie scolaire peut apparaître une tâche ardue puisque dépendante des points de vue considérés. Premièrement, les auteurs scientifiques dégagent des problèmes liés à sa définition (Delaire, 1997), aux approches multiples (Caré, 1992) ou aux problématiques que ce terme suscite (Prost, 1990). Ensuite, si ce terme fait son apparition dans les textes officiels pour réglementer les sanctions (Ministère de l'instruction publique, arrêté du 5 juillet 1890) et préconiser le développement des récréations (circulaire du 7 juillet 1890), elle sera ultérieurement définie comme un espace-temps hors enseignement dont les conditions de mise en œuvre devraient favoriser l'enseignement (Le livre bleu des personnels de direction, 1994). Pour finir, la vie scolaire peut être associée au CPE, qui a pour mission de placer les élèves dans les meilleures conditions possibles pendant leur scolarité (circulaire n° 82-842, du 28 octobre 1982) et dont les tâches relèvent du domaine administratif (contrôle des absences et discipline) et des domaines éducatif (insertion du jeune) et pédagogique (suivi de l'élève) (décrets de 1982 et 1989).

Dans cette communication, nous choisissons cette dernière conceptualisation de la vie scolaire ; nous étudierons quels regards portent les élèves sur la vie scolaire au travers des pratiques du CPE. Nous émettons l'hypothèse qu'ils l'associent indifféremment aux fonctions administratives, pédagogiques et éducatives. Pour ce faire, nous prenons appui sur une enquête quantitative menée dans onze lycées de l'académie de Grenoble et une enquête qualitative menée dans un lycée ayant mis en place un aménagement du temps scolaire, visant à impliquer les élèves dans leur rôle d'élève.

Les résultats montrent que les élèves perçoivent principalement les CPE comme responsables des tâches administratives à quelques nuances près, entraînant des logiques d'évitement de la part des élèves dans leurs relations aux CPE. Les fonctions pédagogiques et éducatives ne sont que très peu mises en avant.

## Bibliographie

Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire*. Lyon : L'harmattan

Caré, C. (1994). *Le Conseiller Principal d'Education*. Lille : CRDP.

Collectif (1994). *Le livre bleu des personnels de direction*. Orléans : CRDP

Delaire, G. (1997). *La vie scolaire: principes et pratiques*. Paris : Nathan

Ministère de l'éducation nationale, Académie de Paris, (2014-2015). Un regard serein pour tous, à l'école, au collège, au lycée. <http://www.ac-paris.fr/portail/projetacademique>. Consulté le 10 octobre 2016.

## Effets du parcours scolaire, des relations entre pairs et du soutien de la part des enseignants sur le bien-être des élèves.

**Noémie BAUDOIN et Benoît GALAND** ([noemie.baudoin@uclouvain.be](mailto:noemie.baudoin@uclouvain.be), [benoit.galand@uclouvain.be](mailto:benoit.galand@uclouvain.be), Institut de recherche en Sciences Psychologiques (IPSY) – Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique)

L'école est un lieu essentiel pour le développement des jeunes. Ce qu'ils y vivent peut affecter la manière dont ils se sentent à l'école mais aussi en dehors. Cette question du bien-être des élèves rencontre un intérêt croissant, que ce soit de la part des acteurs de terrain, du monde politique ou scientifique. Malgré cela, beaucoup reste à faire au niveau de la recherche pour pouvoir apporter des réponses claires mais nuancées susceptibles d'éclairer les pratiques.

La présente recherche vise à comprendre le rôle du soutien offert par les enseignants par rapport au bien-être des élèves. Différentes études ont en effet mis en évidence que le bien-être des élèves était positivement lié au soutien apporté par l'enseignant (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009 ; Modin, & Ostberg, 2009), mais ces études ne contrôlaient pas forcément l'effet potentiel d'autres facteurs susceptibles de jouer un rôle, comme le parcours scolaire (notes et redoublement) ou les relations avec les pairs (rejet et harcèlement). Cette recherche prendra donc en compte ces différents facteurs en les analysant au niveau approprié via des modèles multiniveaux (Raudenbush & Bryk, 2002). De plus, face à la diversité de termes et concepts existants dans le champ, différentes mesures de bien-être seront investiguées (satisfaction de vie, symptômes dépressifs, sentiment de joie et sentiment d'anxiété à l'école) afin, d'une part, d'en assurer une compréhension globale et, d'autre part, de repérer d'éventuels effets différenciés du contexte selon la mesure utilisée.

Un questionnaire auto-rapporté a été rempli par 1080 élèves belges francophones dans leur première année de secondaire (7ème année de scolarité). Ces élèves sont issus de 59 classes au sein de 22 écoles différentes réparties sur l'ensemble de la zone géographique couverte par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des analyses multiniveaux ont été effectuées sur ces données avec le logiciel HLM7.

Les résultats indiquent qu'une part significative de variance des 4 indicateurs de bien-être investigués (satisfaction de vie, symptômes dépressifs, sentiment de joie et sentiment d'anxiété à l'école) est liée à la classe fréquentée. Cependant, le soutien apporté par l'enseignant n'explique pas forcément cet effet-classe. Au niveau individuel, les analyses mettent en évidence le rôle prépondérant des relations avec les pairs (rejet et harcèlement) pour le bien-être de l'élève.

Ces résultats seront discutés au regard de la littérature existante. La question des effets différenciés en fonction de la manière de mesurer le bien-être sera également abordée. Enfin, sur base de ces résultats, des pistes pour la pratique des acteurs de terrain seront esquissées, ainsi que de nouvelles perspectives pour la recherche.

### **Bibliographie**

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-318.

Modin, B., & Ostberg, V. (2009). School Climate and Psychosomatic Health: A Multilevel Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 433-455.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1): Sage.

### **Analyse de l'activité et développement professionnel des enseignants des écoles maternelles – Recherche-Action**

**Sandrine BAZILE et Hélène MARQUIE-DUBIE** (MC Langue et Littérature Française MC ; Psychologie, ESPÉ-LR – FDE site de Perpignan, LIRDEF EA 3749 - Université de Montpellier)

Nous nous proposons de présenter les premiers résultats relatifs à la recherche-action que nous avons initiée au sein de l'ESPE L-R à la rentrée 2016. Participent à celle-ci des formateurs d'enseignants de différentes origines et assurant différentes fonctions (PEMF, conseillers pédagogiques, IEN, enseignants-chercheurs et enseignants-formateurs de l'ESPÉ) ainsi que des professionnels novices (PES- Professeurs des Ecoles Stagiaires inscrits en MASTER2 MEEF) selon des modalités collaboratives fondées sur la reconnaissance de la complémentarité des compétences (Manesse et al. 1999, Kervyn, 2011).

La notion d'équipes plurielles (ou pluriprofessionnelles) a été introduite par les textes officiels relatifs à la mise en place des ESPÉ, les modalités de fonctionnement de celles-ci, sur le terrain et dans la formation relèvent de l'interprétation qu'en font les différents acteurs et leurs institutions. Nous avons vu là une opportunité et il nous a semblé pertinent d'introduire – en s'appuyant sur la parution du programme 2015 pour l'école maternelle – l'idée de l'élaboration de nouveaux dispositifs pédagogiques. Ainsi, dans un système légèrement déséquilibré, pouvait être pensée et introduite une collaboration fondée sur la complémentarité : enseignants experts et enseignants novices se sont engagés à travailler ensemble à l'élaboration de dispositifs novateurs, aidés en cela par les enseignants-chercheurs et enseignants-formateurs de l'ESPÉ. Notre première hypothèse est la suivante : en permettant aux novices et experts, aux chercheurs et non-chercheurs de travailler ensemble à propos d'un même objet, nous espérons créer les conditions d'un réel dialogue susceptible d'enrichir la pratique et la réflexion des uns et des autres. Deuxième hypothèse, pour les enseignants novices, ce dispositif améliorerait l'accompagnement dans l'entrée dans le métier, en permettant de dépasser certaines des difficultés relatives au développement professionnel (Marquie-Dubié, 2011) et partant, de dépasser certains problèmes de santé au travail qui ont été identifiés comme associés aux premières années d'exercice (Ciavaldini-Cartaut, 2013, 2017). Le recueil des données, fondé sur des auto-confrontations simples (menées pour partie par les PES) et croisées ainsi que sur des entretiens semi-directifs (portant sur les raisons de l'engagement dans le projet pour les formateurs) et sur l'analyse des écrits réflexifs des stagiaires participant au projet est en cours. Il s'agit ici de présenter l'état de cette recherche et les bénéfices escomptés.

En termes d'ingénierie de la formation, l'expérience ainsi menée doit nous permettre de faire des propositions concernant les modalités de collaboration entre les différents acteurs, collaboration souvent mise à mal par les différentes réformes relatives à la formation des enseignants. L'objectif est ici de recréer une dynamique favorable au climat de travail des acteurs de la formation. La qualité de la relation aux élèves est également un des axes

(transversal) de notre travail au travers notamment de l'exploration des gestes et postures professionnels s'inscrivant dans ce que l'on nomme communément la « bienveillance ».

## Bibliographie

Marquié-Dubié, H., (2011), Le modèle de ritualisation dynamique des activités en Ecole Maternelle comme soutien au développement professionnel des enseignants novices. *Psychologie et Education*, 4.

Kervyn, B., "Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français" in Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (2011). *Concepts et méthodes en didactique du français*. Namur, Presses universitaires de Namur, p. 220.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2013). *La santé au travail des enseignants du secondaire lors de leur entrée dans le métier : éclairage des rapports entre difficultés et épuisement professionnel*. Actes du Congrès International de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Université de Montpellier 2 et 3. DOI : 10.13140/2.1.1411.6482

Ciavaldini-Cartaut, S., Marquié-Dubié, H., Arripe-Longueville, F., (à paraître) , Pénibilité psychosociale et stratégies de « faire face » d'enseignants débutants du secondaire en France : contribution des cadres d'analyse de la psychologie sociale de la santé et de la psychodynamique du travail. *Revue PISTES*.

Manesse, D., M. Hardy, M., H. Romian, H. Dabene, M., (1999), « Points de vue sur la recherche-action ». *Repères*, 20, 29-42.

## La qualité de vie à l'école engendre des émotions positives facilitatrices des apprentissages

**Houa BELHOCINE** ([hbelhocine2001@yahoo.fr](mailto:hbelhocine2001@yahoo.fr), Enseignante-chercheuse MCA à l'école préparatoire sciences et techniques d'Alger et à l'université d'Alger2)

Les sciences de l'éducation ont étudié les opérations d'enseignement et d'apprentissage sur divers aspects et ont donné lieu à diverses théories qui ont évolué dans le temps selon le contexte. Aujourd'hui, les théoriciens du domaine s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste. A chaque courant correspond une conception d'enseigner et d'apprendre.

Avec le socioconstructivisme, beaucoup d'approches pédagogiques sont nées pour englober plusieurs paramètres qui rentrent en jeu dans les processus d'apprentissage, en particulier avec les travaux de (Bandura, 1997/2007) et l'approche multi variée (Lubart, 2003) qui constituent des théories qui permettent d'envisager l'apprentissage dans une approche holistique et interdépendante, où le cognitif croise l'émotionnel, le physiologique, l'environnemental ... ETC. Les questions qui se posent c'est, comment construire un environnement qui induirait des émotions facilitatrices d'apprentissage et qui réduirait ainsi les émotions parasites de l'apprentissage?

Nous allons orienter notre intervention dans le sens de (J. HEUTTE. 2014), il s'agit, de créer un environnement optimal d'apprentissage qui doit permettre de conforter :

- le besoin d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale de l'ensemble des acteurs;
- leur sentiment d'efficacité personnelle, comme collective;
- leur persistance à vouloir comprendre, apprendre et travailler ensemble, en assurant leur bien-être psychologique et sociologique. Cela revient à inventer une pédagogie de l'innovation en privilégiant une approche à la fois systémique et sociocognitive et construire collégialement cet environnement avec l'ensemble des acteurs.

## La mise en filières précoce et ses effets sur la motivation et le bien-être des élèves du secondaire inférieur

**Karine BENGHALI DAEPEN et Ladislas NTAMAKILIRO**

**Mots-clés** : bien-être à l'école – motivation scolaire – orientation scolaire précoce

## Résumé

Dans certains pays, l'orientation scolaire intervient dès la fin de l'école primaire ; les élèves sont alors répartis entre différentes filières d'enseignement en fonction de leurs résultats scolaires. Ce type d'organisation de l'enseignement secondaire inférieur (équivalent collège) a des incidences non seulement sur l'acquisition des compétences académiques mais aussi sur la qualité de vie des jeunes à l'école et sur leur développement social et affectif. Dans les enquêtes PISA, les résultats du questionnaire aux élèves indiquent que le sentiment d'appartenance à l'école, de même

que l'estime de soi sont moindres chez les élèves qui suivent des études à vocation professionnelle que chez ceux qui suivent des études à vocation générale (OCDE, 2004). Ireson & Hallam (2005) estiment cependant qu'au vu des résultats des recherches déjà conduites à ce sujet, la question de l'impact de l'organisation en filières sur le vécu affectif et social reste ouverte.

Dans notre communication, nous présenterons les résultats d'une enquête longitudinale menée auprès d'élèves du secondaire inférieur dans le canton de Vaud (Suisse) où l'enseignement secondaire est organisé en filières. A la fin de la dernière année de l'école primaire (11-12 ans), environ le tiers des élèves les plus performants sont orientés dans une filière d'enseignement général, appelée voie pré-gymnasiale, la seule menant au baccalauréat. Les moins performants intègrent la filière d'enseignement pré-professionnel appelée voie générale.

Le questionnaire, inspiré des questionnaires utilisés dans les enquêtes PISA, permet d'évaluer cinq aspects de la motivation et du bien-être à l'école : l'estime de soi scolaire (en langue 1, mathématiques et langue 2), l'attrait de l'école, la tendance au découragement, les relations sociales, et les projets d'avenir. Les élèves de sept établissements secondaires (N = 778) ont passé deux fois le même questionnaire à une année d'intervalle.

L'analyse des données confirme l'hypothèse d'une différence significative entre les élèves de la voie pré-gymnasiale et ceux de la voie générale dans presque tous les aspects mesurés de la motivation et du bien-être à l'école. L'estime de soi en mathématiques et en langue 2, l'attrait de l'école ainsi que les relations sociales sont plus élevés en voie pré-gymnasiale. La tendance au découragement, est plus élevée la première année, mais ne varie pas significativement la deuxième année, et inversement pour l'estime de soi en langue 1. Les projets d'avenir sont par contre, plus développés, en voie générale.

L'analyse de régression multiple des scores atteints dans les différentes dimensions en deuxième année, en contrôlant les scores de première année ainsi que les caractéristiques individuelles des élèves, met en évidence un effet de la mise en filière sur le développement de l'estime de soi en langue 1 et en mathématiques, des relations sociales et des projets d'avenir.

## **Bibliographie**

Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of educational psychology*, 75, 297-311.

OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats de PISA 2003*. Paris : OCDE

## **La réussite scolaire au prisme de l'ethnicisation des relations entre pairs**

**Alessandro BERGAMASCHI** (Université Nice Sophia Antipolis, ESPE – Académie de Nice / URMIS (UMR CNRS 8245 – IRD 205)

## **Objet et problématique**

Les difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration sont appréhendées au moyen de deux paradigmes majeurs, le premier issu de la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) alors que le deuxième se focalise sur les conflits socio-cognitifs (Bernstein, 1975). Etant donné que la qualité des relations avec les pairs est un des composants clés du bien-être à l'école et de la réussite (Randolph, Kangas & Ruokamo, 2009), nous allons nous focaliser sur un facteur à présent peu exploré sur les conditions d'échec scolaire des élèves dits "immigrés", à savoir les effets de l'« ethnicisation » de leur statut au sein des relations avec les camarades (Debarbieux, 1998). La conception de bien-être adoptée dans cette étude mise sur sa « dimension subjective » (Guimard *et al*, 2015), issue de la perception du climat scolaire, et sur les effets qu'elle peut produire sur les parcours des élèves.

## **Méthodologie**

Vingt élèves issus de l'immigration et définis par les enseignants comme étant à risque d'échec, ont été interrogés par un entretien semi-directif (âge M 15). Le guide d'entretien se focalise sur trois thématiques majeures : le rapport à l'école, le rapport avec les camarades, la perception du sentiment de bien-être.

## **Résultats**

Treize élèves sont au centre de tensions et violences verbales et physiques avec des camarades français d'origine et qui, d'après eux, trouvent leur source dans la différence dont ils sont porteurs : couleur de la peau et religion en tête. L'intérêt envers l'école, la sensation de bien-être ainsi que l'identification au rôle d'élève sont en forte baisse en raison d'un climat scolaire perçu comme répulsif. D'après ces résultats, il ressort que pour les élèves "immigrés" la

combinaison de facteurs habituellement considérés comme pouvant conduire à des formes d'échec scolaire, se double d'une variable supplémentaire, à savoir l'ethnicisation de leur statut au sein des relations entre pairs (Bergamaschi, 2016).

## Bibliographie

- Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 35, 157-172.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Randolph, J., Kangas, M.M. & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS), *Child Indicators Research*. 2(1), Springer Netherlands, p. 79-93.
- Debarbieux, E. (1998). Violence et ethnicité dans l'école française. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(1), p. 77-91.
- 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.

## Déterminants des performances scolaires – Zoom sur les élèves issus de l'immigration en France et au Royaume Uni – Une analyse multiniveaux avec correction du biais d'endogénéité

**Mohammed BIJOU** ([medbijou.eco@gmail.com](mailto:medbijou.eco@gmail.com), Doctorant à L'université de Toulon – France, Laboratoire d'économie appliquée au Développement (LEAD))

Depuis des années, les chiffres officiels français n'ont pas cessé d'affirmer, statistiques et enquêtes à l'appui, que les résultats scolaires des enfants issus de l'immigration n'étaient pas sensiblement différents de ceux de la moyenne des élèves français.

Pourtant, selon le rapport de l'OCDE sur les résultats de la dernière enquête PISA 2012, « les élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération) réalisent des scores inférieurs de 37 points à ceux des élèves autochtones, soit presque l'équivalent d'une année d'études (contre seulement 21 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE), et ce à milieu social équivalent » (Résultats du PISA 2012).

En France, par rapport à 2003, il y a à peu près autant d'élèves très performants, mais surtout beaucoup plus d'élèves en difficulté, ce qui sous-entend que le système s'est dégradé principalement par le bas ces 9 dernières années. Les élèves issus de l'immigration représentent en France 15 % des élèves testés dans le cadre des épreuves PISA 2012 et sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves peu performants.

La dernière mouture de l'enquête PISA souligne donc que les résultats des élèves issus de l'immigration sont, en France, quel que soit le milieu social, bien inférieurs à ce qu'ils sont dans d'autres pays. En mathématiques, la matière majoritaire cette année dans les tests, sous le niveau 2 (niveau basique qui exclut pratiquement de poursuivre l'école au-delà de la scolarité obligatoire), ils sont par exemple 16 % issus de l'immigration au Canada ou en Australie, contre 43 % en France. Des données qui interrogent évidemment le système scolaire français.

Toujours selon la dernière enquête PISA, le système d'éducation français est plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était 9 ans auparavant et les inégalités sociales se sont surtout aggravées entre 2003 et 2012 (43 points en 2003 contre 55 en 2006 et 57 points en 2012). En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003.

Par ailleurs, la même enquête révèle que les élèves immigrés de la deuxième génération arrivent à améliorer leur scores de 21 points en France (contre seulement 10 points en moyenne dans les pays de l'OCDE) par rapport à ceux issus de la première génération d'immigration.

Les études empiriques récentes sur les déterminants des performances scolaires sont riches d'enseignement quant aux facteurs décisifs qui conditionnent les acquis et la réussite scolaire des élèves. Ces facteurs sont en général scindés en deux grandes catégories. Le premier groupe de facteurs concerne les caractéristiques individuelles et intrinsèques des élèves comme le genre, le statut socio-économique, l'intérêt pour l'apprentissage et biens d'autres. Le deuxième groupe

de facteurs en revanche met l'accent sur les caractéristiques des établissements scolaires fréquentés par les élèves et permet de ressortir les principaux attributs d'une école performante.

Par ailleurs, les récents développements en économétrie ont résolu beaucoup de problèmes liés à la consistance et la précision des modèles estimés. A cet égard, le développement et l'expérimentation des modèles multi-niveaux permet de prendre en compte la structure particulière des données hiérarchiques. D'autre part, une approche comme celle de Mundlak (Mundlak Yair, 1987), permet de traiter le biais d'endogénéité généré le plus souvent de ce type de modèles.

En utilisant les données de la même enquête PISA 2012, et en utilisant une fonction de production de l'éducation qui prend comme variable endogène le score en mathématique des élèves de 15 ans en France, et en contrôlant des variables explicatives pertinentes au vu de la littérature empirique en la matière, aussi bien pour les variable du niveau « élève » que celles du niveau « école », nous nous proposons de nuancer les affirmations ci-dessus en utilisant un modèle multi-niveaux qui permet à travers l'approche de Mundlak, de traiter le biais d'endogénéité de niveau 2. La méthode économétrique de Mundlak représente plusieurs avantages par rapport aux autres méthodes classiques à savoir :

- Elle permet de remédier au problème d'échantillonnage ou les étudiants peuvent être non aléatoirement distribués entre école. De plus, la méthode permet d'identifier plusieurs coefficients de chaque école de l'échantillon.
- Une décomposition de la variance en deux types de variance, une variance inter-école et une autre intra-école.
- Elle permet aussi de faire le lien entre les variables du premier et du deuxième niveau.

Dans cette analyse, nous avons choisi d'étudier deux pays. En plus de la France qui représente le pays cible de notre étude, nous avons également considéré le cas du Royaume Uni qui comporte une proportion équivalente d'élèves issus de l'immigration, mais qui a un système éducatif bien plus égalitaire vis-à-vis des enfants issus de l'immigration.

L'analyse des résultats des estimations effectués mérite d'être approfondie davantage pour en tirer les conclusions quant aux politiques françaises d'intégration des enfants d'immigrés. En effet, bien que les scores des élèves issus de l'immigration soient plus faibles que ceux des élèves autochtones, la différence de score est beaucoup plus faible que ce qui a été avancé dans le rapport des résultats de l'enquête PISA 2012. D'autre part, les résultats obtenus ne suggèrent guère qu'il y aurait une quelconque amélioration du score en mathématique entre les élèves de la première et ceux de la deuxième génération d'immigration.

En guise de conclusion, les résultats des estimations que nous avons effectuées confirment ce gap de performance des élèves immigrés par rapport aux élèves autochtones, mais avec des dimensions bien moindres que celles publiées dans le dernier rapport de l'enquête PISA. Un deuxième constat que nous avons pu vérifier concerne le gain de performance entre les élèves issus de la première génération et ceux de la deuxième génération d'immigrés. Les résultats de nos estimations ne permettent pas de confirmer ce résultat puisqu'il n'y a aucune différence significative en termes de performances scolaires entre ces deux groupes, quand on contrôle des variables pertinentes aussi bien sur le plan des caractéristiques individuelles que celles au niveau des établissements scolaires.

Ces écarts importants donnent la mesure du désavantage subi par les élèves immigrés de la première génération et peuvent refléter des différences de milieu socio-économique entre les générations d'immigrants. Toutefois, ils peuvent aussi être le signe de la mobilité sociale et de l'élévation du niveau de formation entre les générations.

Au-delà du constat lui-même, il est plus qu'opportun d'essayer de comprendre les raisons profondes derrière les contre-performances des élèves issus de l'immigration en France. La question est de savoir si les élèves issus de l'immigration sont réellement victimes, bien qu'à des degrés divers selon leur origines, d'une quelconque discrimination. Si la recherche a depuis des années décrit l'effet de l'environnement scolaire, la ghettoïsation des établissements liée à la ségrégation urbaine, une offre scolaire – options, filières professionnelles très inégales sur le territoire – dont pâtissent plus particulièrement les enfants issus de l'immigration, elle a encore peu travaillé à l'échelle des établissements et des pratiques enseignantes.

## **Bibliographie**

Résultats du PISA (2012). *Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences: savoirs et savoir-faire des élèves*. FRANCE, PISA 2012: Faits marquants. Note par pays.

Mundlak, Y. (1987). *On the Pooling of Time Series and Cross Section Data*. *Econometrica*.

## Bien-être pour bien vivre ensemble

Anne BOSC ([anne.bosc@ac-nantes.fr](mailto:anne.bosc@ac-nantes.fr), professeur au lycée Les Bourdonnières)

Le projet « Bien dans son corps, bien dans sa tête » contribue à l'**épanouissement** des adolescents en implantant des pratiques dans le quotidien visant à construire un **climat scolaire positif** sous l'angle de la **sérénité** dans les apprentissages et de la **bienveillance**. Il s'inscrit dans le projet d'établissement « **réussir sa vie d'adolescent** » et s'intègre dans différentes commissions : CESC, CVL et conseil pédagogique et agit sur les axes **apprentissage** et **santé**.

Il s'appuie sur une **stratégie coopérative** et **pédagogique** en faveur de l'engagement et de la motivation de tous : formation et évaluation par compétences, connaissance de soi avec les neurosciences, renforcement des facteurs inhérents au bien-être : sommeil, alimentation-hydratation, conduites à risque, activités physiques pour agir pour soi et les autres afin de **bien vivre** ensemble, dispositifs visant à se (re)donner confiance, prendre plaisir et s'épanouir.

Il constitue aussi une **communauté éducative** conséquente : parents, professeurs CPE, infirmières...partenaires extérieurs ce qui permet la coéducation et donne du sens à l'école.

Enfin, c'est un projet qui **rassemble** des élèves de secondes (professionnelle et générales) avec intégration d'élèves en situation de handicap, et des élèves de 1<sup>ère</sup> S et 1<sup>ère</sup> STMG (parcours alternatif), aux besoins et représentations différentes (de l'école par exemple).

**Développer les compétences transversales** nécessaires à la construction d'un adulte par l'intermédiaire du projet fédérateur et des différentes activités disciplinaires prépare les élèves et adultes à **agir, à vivre ensemble et à opérer des choix**. Les différents ateliers, autour du conte sur le thème vivre ensemble avec nos différences, sur l'escalade : vivre ses émotions et renforcer ses compétences psychosociales, ou encore sur les neurosciences avec le passeport recherche (LPPL) permettent des productions diverses et personnalisées selon les besoins des élèves développant ainsi communication orale et/ou écrite, prises de notes, tri d'information, raisonnement... et coopération ...pour l'ensemble du lycée.

## Peut – on parler de « qualité » dans le système éducatif marocain ?

Mounir BOURRAY ([mounirbourray@gmail.com](mailto:mounirbourray@gmail.com), professeur de l'enseignement supérieur – professeur assistant, Université Moulay Ismaïl – Meknès, Equipe de recherche: Langue, Littérature et Interculturalité (LALI)

L'objectif de l'éducation est de refléter les aspirations et les attentes sociales ainsi que les valeurs et fondations sur lesquels reposent les assises d'une communauté donnée. Parler de la qualité dans le domaine de l'éducation est question qui recouvre, de nos jours, un aspect universel. Cependant le terme qualité, comme celui de la beauté, peut recouvrir différents aspects et varier selon l'approche à travers laquelle on essaie de l'aborder.

Pour tous les responsables du secteur éducatif au Maroc, la qualité de l'éducation veut essentiellement dire un enseignement / apprentissage qui permet aux apprenants d'avoir de meilleurs résultats et d'améliorer leurs performances intellectuelles. Ceci dit, pour arriver à ce stade, d'autres composantes doivent nécessairement évoluer, en l'occurrence les moyens mis à la disposition des formateurs, les types de formations et leurs adaptabilités aux exigences des apprenants. Cette situation nous met face à deux composantes essentielles sans lesquelles parler de « qualité » en terme d'enseignement serait obsolète. La première recouvre la dimension matérielle mis à la disposition des établissements pour mener à bien leur mission. Quant à la deuxième, elle traite des approches pédagogiques mises en avant par le système éducatif donné.

En mettant l'accent sur la deuxième composante, notre contribution apportera des éléments de réponses aux questions suivantes : comment se manifeste la qualité au sein du système éducatif marocain ? quel rapport peut – on tracer entre la qualité et les résultats obtenus par les apprenants lors de l'apprentissage des langues étrangères? quelles approches pédagogiques peut – on recommander dans de telle situation d'apprentissage pour garantir la « qualité »?

Il est à noter que ce travail a été élaboré au terme de l'année scolaire 2015 / 2016 en collaboration avec des enseignants de langues étrangères de certains lycées de l'académie régionale Fès – Meknès. À l'aide d'un questionnaire composé d'une vingtaine de questions, nous avons essayé d'analyser le déroulement du processus d'enseignement / apprentissage de chaque enseignant à part afin de mettre le point sur tout ce qui caractérise le rapport entre la « qualité » et les approches pédagogiques mises en place pour chaque activité.

## Bibliographie

- Lourié, S. (1985). « La planification de l'éducation ». In *Les sciences sociales de l'éducation, approches disciplinaires et planification*, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco Vol. XXXVII, n° 2.
- Marty, P. (1925). *Le Maroc de demain*. Publication du Comité de l'Afrique française : Paris.
- Paye, L. (1992). *Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc - des origines jusqu'à 1956*. Imprimerie Arrissala : Rabat.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck : Louvain-la-Neuve.

## La création des COGES en Côte d'Ivoire comme mise en pratique de la politique de la qualité de vie à l'école : limites et perspectives

**Nanou Pierre BROU** (Philosophie politique et sociale, UFR – Communication, Milieu et Société, Université Alassane Ouattara-Côte d'Ivoire)

**Mots-clés** : Bonne gouvernance, COGES, communauté éducative, école, État-providence, limites, perspectives, qualité.

### Résumé

Depuis l'indépendance de la Côte d'Ivoire, la gestion de l'éducation publique a toujours été le rôle exclusif de l'État ivoirien. De l'université jusqu'au préscolaire via le primaire, l'État s'est toujours réservé le droit de financer l'école. Avec la crise économique, voyant qu'il ne pouvait plus continuer dans cette logique d'État-providence, ce dernier a revu à la baisse, les coûts et le nombre de ses interventions dans le champ éducatif ivoirien. Aujourd'hui, le désengagement de l'État Ivoirien de certaines dépenses liées à l'éducation publique est très perceptible aussi bien dans les universités, les grandes écoles, le primaire que le préscolaire. Cette attitude de l'État Ivoirien vis-à-vis de l'éducation publique a évidemment de graves conséquences sur les conditions de vie et le niveau des apprenants. Dans l'enseignement primaire et secondaire, les COGES sont nés justement pour se substituer à l'État afin d'améliorer les conditions de vie, le niveau intellectuel et le savoir-faire des apprenants. Cette étude vise à montrer les limites des COGES dans leurs actions et à réfléchir à d'autres actions et conditions pouvant les aider à contribuer plus efficacement à la qualité de vie à l'école.

## Bibliographie

- Amani, S. « École ivoirienne-COGES : Une Vraie Mafia », in [www.koffi.net/koffi/actualite/68891-ecole-ivoirienne - COGES-une-vraie-mafia.htm](http://www.koffi.net/koffi/actualite/68891-ecole-ivoirienne-COGES-une-vraie-mafia.htm)
- Arrêté n°015MEN/CAB du 17 février 2005 portant création, organisation et fonctionnement du Service National d'Animation, de Promotion et de Suivi des COGES.
- Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage, « Enseignement secondaire et perspectives », in [www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/8/ENS\\_SECONDAIRE/pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/8/ENS_SECONDAIRE/pdf)
- Centre international d'études pédagogiques [CIEP] (2010). Améliorer la qualité de l'éducation: pratiques, pilotage, politiques publiques. Actes du séminaire du 15 au 17 décembre 2010. Présentation de la délégation du Togo (pp.32-33). In [http://www.ciep.fr/publi\\_educ/](http://www.ciep.fr/publi_educ/)
- Décret n°95-26 du 20 janvier 1995 portant création, organisation et fonctionnement des Comités de Gestion dans les établissements scolaires publics.
- Hallak, J. et Poisson, M. (2009). *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?*. Paris : Institut International de Planification de l'Éducation.
- Keith, Lewin, M. (1987). *Éducation et austérité : quelle option pour le planificateur?*. Paris, Unesco.
- Koffi, Kouadio François, « L'appropriation de l'école par la communauté éducative : enjeux et perspectives », in [www.rocare.org/aedi\\_n2/8%20koffikouadio%20\(84-98\).pdf](http://www.rocare.org/aedi_n2/8%20koffikouadio%20(84-98).pdf)
- Lévy, A. (1973). « Le changement comme travail ». *Connexions*, 7, pp.97-114, Paris, Les Editions l'Epi.
- OCDE, *Gestion des établissements : de nouvelles approches*, Paris, OCDE, 2001.
- Olivier de Sardan, J. P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.
- Permoud, P. (2002). « Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace », in [www.unige.ch/faps/SSE/teachers/permoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_21.html](http://www.unige.ch/faps/SSE/teachers/permoud/php_main/php_2002/2002_21.html).
- UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris, UNESCO.

## Le bien-être à l'école : étude auto-rapportée sur la qualité de vie et le climat scolaire du point de vue des enseignants et des élèves

**Solange CIAVALDINI-CARTAUT et Catherine BLAYA** (ESPE - Université Nice Sophia Antipolis, Centre d'Analyse des Processus en Education et Formation)

**Mots clés** : École, bien-être perçu, climat scolaire, qualité de vie, satisfaction professionnelle

### Résumé

L'école n'est plus considérée comme seul lieu d'instruction, mais a pour fonction de contribuer à l'épanouissement personnel et au bien-être de ses membres (Florin, 2011). Ces dernières années ont été marquées par un intérêt grandissant quant au bien-être en milieu scolaire au niveau international (Borgonovi et Pál, 2016) et favoriser non seulement le bien-être des élèves, mais aussi de l'ensemble de la communauté éducative est devenu une priorité tant en termes de conditions de la réussite éducative qu'au niveau de la qualité de vie en milieu professionnel (Slee et al., 2016). Si le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel des élèves ou des enseignants dans les différents aspects de la vie scolaire (Murat et Simonis-Sueur, 2015), le climat scolaire y participe, diminue les prises de risque et offre les conditions de ce bien-être (Rees et Main, 2015). Nous présentons une recherche sur le bien-être à l'école, le climat scolaire perçus par les élèves (n=416) et les enseignants (n=61) au moyen d'une enquête par questionnaire réalisée dans trois établissements (1 lycée et 2 collèges) du Sud de la France. Les moyennes aux échelles de mesure du climat scolaire ( $\alpha$ :0,76) et du bien-être perçu ( $\alpha$ : 0,77) sont élevées et plutôt bonnes, allant à l'encontre du pessimisme actuel selon lequel on assisterait à une dégradation de la qualité de vie en milieu scolaire. Pourtant, les enseignants ne s'y retrouvent pas, leur insatisfaction professionnelle ( $\alpha$  : 0,89) (Debarbieux et Fotinos, 2010) demeure élevée et le divorce pédagogique avec les élèves semble engagé. La présentation de nos résultats s'efforcera d'éclairer ce paradoxe.

### Bibliographie

- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016), "A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015", *OECD Education Working Papers*, 140, OECD Publishing, Paris.
- Debarbieux, E. (2003). *Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collège*. Rapport au Ministère de l'Education Nationale. Février 2003.
- Debarbieux, E., & Fotinos, G. (2010). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux, 2.
- Murat, F., & C. Simonis-Sueur. (2015). L'école à l'ère du 2.0 : climat scolaire et cyberviolence. *Climat scolaire et bien – être. Education et Formations*, n°88-89 : 29-39.
- Rees, G., & Main, G. (eds.) (2016). « *Children's Views on Their Lives and Well-Being in 15 Countries: An Initial Report on the Children's Worlds Survey, 2013-14* », Children's Worlds Project (ISCWeb), York, UK.Slee et al..

## Aménagement des espaces scolaires et apprentissages par le jeu en maternelle

**Marie-Thérèse COUTANCEAU et Valérie CHARRIER** (école Jean Macé, Champagné les Marais – Vendée)

Nous avons mutualisé nos classes de TPS/PS et MS/GS après une animation pédagogique valorisant le rapport « IG 2008 » ainsi que les pratiques pédagogiques d'une section enfantine du Danemark.

Les nouveaux programmes de l'école maternelle, nous ont confortées dans notre pédagogie de l'apprentissage par le jeu. L'évidence d'une réorganisation de nos classes s'est imposée. Quatre salles permettent aux enfants d'apprendre à leur rythme, suivant leur âge et leur besoin.

Une salle pour la motricité, une pour les jeux d'imitation et de construction, une pour les jeux plus pédagogiques choisis en fonction des apprentissages souhaités pour chaque période et enfin une pour les ateliers encadrés demandant calme et concentration.

Chaque enfant choisit librement son lieu d'activité, les enseignantes sont là pour encourager un enfant à venir dans les salles où il n'irait pas spontanément.

Les enseignantes et les ATSEM changent de salle chaque semaine.

Les enfants s'entraident. Le calme est remarquable, chacun trouve une activité et apprend sans stress dans un climat de confiance, de bienveillance et devient très tôt autonome. Les enfants viennent à l'école avec plaisir...

### Un autre rapport à la grammaire ou la joie d'apprendre l'identification des classes de mots, au CP, dans une classe Montessori.

**Hélène CROCE-SPINELLI** (MCF en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon2, Education, Cultures, Politiques)

Cette proposition de communication s'intéresse, à partir d'une approche didactique, à la question du bien-être à l'école, à travers un de ses ingrédients, la joie d'apprendre.

Dans cette optique, nous avons choisi l'enseignement de la grammaire quand nombre de travaux pointent la difficulté des enseignants à aider les élèves à donner du sens aux apprentissages linguistiques ainsi qu'à la construction des savoirs grammaticaux et mettent en relief la perte du sens culturel et cognitif de cet enseignement (Roubaud & Moussu, 2010).

Notre étude porte sur un des moments fondamentaux de l'enseignement de la grammaire pour les apprentissages linguistiques ultérieurs : l'identification de la nature des mots et des concepts de nom et de verbe (Blanche-Benveniste, 1990 ; Kilcher-Hagerdom et al., 1987 ; Garitte, 2004), ici en classe de CP.

En travaillant à l'objectivation de pratiques enseignantes, nous avons pour hypothèse qu'il est d'une part possible d'identifier, dans l'interaction didactique, des gestes professionnels favorables à la joie d'apprendre les concepts fondamentaux de la grammaire en CP chez l'élève et que d'autre part ces gestes s'expriment dans l'activité langagière verbale, paraverbale, gestuelle et posturale de l'enseignante.

Nous nous appuyons, sur le plan méthodologique, sur une analyse des interactions langagières, ainsi que sur une analyse des expressions non verbales de l'enseignante et des élèves à partir d'enregistrements vidéos filmés dans une classe Montessori ; nous nous baserons également sur des entretiens d'auto-confrontation également filmés conduits avec l'enseignante. Il s'agit ainsi autant d'objectiver les pratiques enseignantes que de rendre le point de vue de l'enseignante sur son agir professionnel.

Notre enquête révèle, à travers notamment l'analyse des manifestations corporelles des émotions, l'expression de la joie dans l'apprentissage tant chez l'élève que chez l'enseignante et que cette manifestation est permise par le lâcher prise et la « suspension de l'action » (Kolly, 2016) de la part de l'enseignante. Celle-ci peut alors se saisir du moment opportun pour faire éprouver à l'élève l'inscription de son apprentissage dans la beauté de « l'oeuvre » (Go, 2009) linguistique de l'humanité et lui permettre d'accéder à la joie qu'apporte « la confrontation aux grandes oeuvres culturelles » (Snyders, 1986).

### Bibliographie

Go, H.L., (2014). « Innover pour une école bienveillante », Eduscol, Expéritheque, <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10778.pdf>

Go, H. L. (2009). Des ingénieries didactiques de l'oeuvre. *Éducation et didactique*, 3, 2, 7-45

Kolly, B, (2016). L'enseignant et la suspension de l'action. In Foray, P. & Kerlan, A. (dir.). *Le métier d'enseignant*. Presses Universitaires de Nancy.

Meyerson, I. (1973). *Problèmes de la personne*. Paris : EHESS.

Montessori, M. (2007/1958). *Pédagogie scientifique. II : l'éducation élémentaire*. Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1929). *Pour l'Ère Nouvelle*, n°51.

Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : P.U.F.

Roubaud, M.N., & Moussu, M.J. (2010), « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe », *Repères*, 41 | 2010, 71-90.

### Amélioration de la qualité de vie des enseignants au travail par le biais d'une recherche-action portant sur l'environnement socioéducatif dans une école primaire privée

**Rachel DACCACHE** (Ecole Notre Dame de la Lumière (NDL), Okaïbé- Kesrouan - Liban, Faculté des sciences de l'éducation-USJ-Beyrouth (Fsédu), Campus des sciences humaines, Liban)

On se préoccupe très souvent des résultats et des performances des élèves pour juger de la qualité de l'enseignement d'un établissement scolaire. Quant à l'action des professionnels- responsables et enseignants, et leur qualité de vie au travail comme un facteur d'efficacité de l'école- ces derniers restent quand même négligés par la plupart des chefs d'établissement au Liban. Si dans les pays développés, la qualité de vie des enseignants au travail figure dans les décrets et les lois, au Liban cette dernière reste absente. Plusieurs études ont privilégié l'idée d'un effet indirect par la médiation du climat et de la qualité de vie au travail, sur le rendement des élèves (Fotinos & Horenstein, 2009). Toutefois, il faudrait savoir comment instaurer un climat de travail propice à l'exercice du métier et favorisant un meilleur rendement. En effet, aider au fonctionnement harmonieux d'un établissement revient plus particulièrement à aider et veiller à ce que chaque enseignant vive pleinement sa vocation, son plaisir d'éduquer et de réussir dans son métier d'éducation (Horenstein, 2006). Par ailleurs, pour ce qui est du climat scolaire dans un établissement, ce dernier s'avère être un thermomètre de la qualité du potentiel éducatif de l'école ainsi qu'un baromètre annonciateur de la facilité ou de la difficulté avec laquelle l'école gèrera les changements, les contraintes ou les situations imprévisibles (Janosz & al., 1998). Ainsi, la présente recherche a visé à mieux comprendre et cerner les stratégies à mettre en place afin d'améliorer la qualité de vie des enseignants au travail dans une école primaire privée.

Une recherche-action existentielle sur l'environnement socioéducatif a été menée, des méthodes de collectes de données quantitatives et qualitatives ont été privilégiées et une triangulation de ces méthodes a été effectuée afin d'assurer une meilleure fiabilité des résultats. C'est à travers des questionnaires soumis à 120 élèves et 12 enseignants, suivis d'entretiens individuels auprès de ces derniers, et à travers des séances de restitution des résultats, qu'un plan d'action a été élaboré et évalué donnant lieu à de nouvelles connaissances. En tenant compte des caractéristiques du milieu et du contexte dans lequel a eu lieu la recherche, une série de stratégies à mettre en place a été élaborée, suivie de quelques recommandations. Ainsi, il s'est avéré que la démarche d'amélioration de la qualité de vie au travail devrait s'inscrire dans une politique de gestion participative permettant de soutenir les enseignants, de redonner sens à leur métier et de développer chez eux de bonnes habitudes réflexives.

## Bibliographie

- Chaminade, B. (2008). *Guide pratique RH et compétences dans une démarche qualité*. Ed. AFNOR, France.
- Fotinos G., & Horenstein J.M. (2009). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants*. Paris.
- Janosz, Georges, & Parents (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Moisset, J.J., Plante, J., & Toussaint, P. (2005). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, PUQ, Québec, 2005.

## Les Nouvelles Activités Périscolaires et qualité de vie à l'école primaire : Le point de vue des élèves

**Benoit DEJAFFE, Véronique BARTHELEMY et Gaëlle ESPINOSA** ([benoit.dejaiffe@u-paris10.fr](mailto:benoit.dejaiffe@u-paris10.fr), Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, CREF (EA 1589) Université de Paris Ouest Nanterre La Défense ; [veronique.barthelemy@univ-lorraine.fr](mailto:veronique.barthelemy@univ-lorraine.fr), Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, LISEC (EA 2310), Université de Lorraine, ESPE de l'Académie de Nancy-Metz, Maxéville ; [gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr](mailto:gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr), Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, LISEC (EA 2310), Université de Lorraine, Nancy)

Se préoccuper de la qualité de la vie scolaire commence dès les années 70 face aux problématiques éducatives (massification, décrochage, violence) ; elle devient une source d'interrogation pour le fonctionnement des établissements scolaires. Aujourd'hui, la loi du 8 juillet 2013 et son rapport annexé ont l'objectif de refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et de promouvoir un cadre bienveillant (Ministère de l'Education nationale, Académie de Paris, 2014-2015), favorisant la réussite scolaire des élèves, leur qualité de vie globale et leur développement et trajectoire de vie. Dans le cadre plus particulier des écoles primaires, et ce, dans un souci politique et social de lutte contre l'échec scolaire, le Ministère de l'Education nationale a décidé en 2013 la mise en oeuvre de différents dispositifs dont celui de la modification des rythmes scolaires visant la réussite des élèves par une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires (MEN, 2013).

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats de notre recherche relative à la qualité de vie à l'école, notamment à partir du regard que portent les élèves sur le dispositif des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) commanditée par la Mairie de Nancy. La qualité de vie peut être envisagée ici comme « l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques d'un système ou d'un dispositif à satisfaire les exigences [du public] et autres parties

intéressées » (*International organization for standardization (ISO)*, Loubat, 2004). D'où notre question de recherche : En quoi les NAP participent-elles à la qualité de vie à l'école ? Notre choix est de questionner les élèves, afin d'étudier si les activités proposées permettent, en réponse aux exigences institutionnelles, de développer des connaissances et des compétences en termes de relations et d'apprentissages. Pour mesurer cette qualité de vie, nous nous appuyons sur un outil, le socle commun de connaissances et de compétences et de culture (2016), texte définissant une réussite éducative tant les savoirs scolaires interrogés et organisés contribuent à la formation d'un individu (Kus, 2010).

Nous inscrivons notre posture de recherche dans une socio-anthropologie de l'enfant (Sirota 1998, 1999 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006) et un paradigme compréhensif (Bergonnier-Dupuy, 2005). La méthodologie est constituée de l'analyse de documents officiels, d'un questionnaire administré à 809 élèves de cycles 2 et 3 et d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de 26 élèves de ces mêmes cycles. Les données ont été recueillies dans 8 écoles élémentaires (4 favorisées et 4 défavorisées).

Nous analyserons nos données au regard de l'expérience des élèves. Les résultats apporteront des données relatives aux choix des activités d'une part et aux apports de ces activités en NAP et en classe d'autre part pour les points suivants :

- les apprentissages ;
- les relations ;
- le bien-être à l'école.

### **Bibliographie**

Loubat, J-R. (2004). Évaluation de la qualité : la particularité des établissements sociaux et médico-sociaux. *Lien social*, 719, <http://www.lien-social.com/Evaluation-de-la-qualite>. Consulté le 29 novembre 2016

Ministère de l'Éducation Nationale, Dgesco/DMPLVMS (2013). *Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. <http://eduscol.education.fr>. Consulté le 29 novembre 2016

### **Comment une ville comme Nantes se préoccupe de la qualité de vie à l'école?**

**Marie-Christine DELAUNAY-FELIX** (Direction de l'Éducation Ville de Nantes)

La politique éducative de la Ville de Nantes place la réussite de l'enfant au centre de ses engagements et de ceux de toute la communauté éducative, impliquée dans une démarche participative, dans la lutte contre les inégalités.

L'école est ainsi abordée comme un espace éducatif qui favorise la prise en compte de l'enfant dans sa globalité, par la continuité éducative sur les temps scolaire et périscolaire, par la complémentarité de l'offre éducative sur ces différents temps, et par la volonté de répondre aux besoins des enfants, dans leur diversité, leur mixité, leur spécificité.

La communauté éducative, définie par elle-même dans la charte nantaise de la réussite éducative, est composée de toute personne assumant un rôle éducatif auprès de l'enfant, dont les parents en premier lieu.

L'ambition de faire de chaque école, un espace éducatif de qualité, est partagée par tous, et se met en œuvre dans une démarche de projet qui associe chacun des acteurs éducatifs, mais aussi les enfants afin de connaître leurs besoins et les accompagner dans un environnement favorisant la qualité de vie à l'école, pour le bien-être de l'enfant sur les temps scolaires et périscolaires.

Concrètement, c'est une dynamique participative d'acteurs au service de la qualité de vie à l'école qui est mise en œuvre par le choix de l'éducation partagée, la continuité éducative, au service de la réussite éducative et la volonté d'une action de proximité avec tous, dont les enfants eux-mêmes.

Il est proposé d'illustrer concrètement la façon dont l'expression des enfants est favorisée et prise en compte, pour la mise en œuvre du projet éducatif et son évaluation.

### **La qualité de vie dans les établissements scolaires et son éventuel impact sur la scolarité des jeunes**

**Colette DEL MORAL** (coordinatrice ULIS lycée professionnel et étudiante en master 2 ASH, Académie de NANTES)

De nombreux pays du monde se sont intéressés à l'influence du climat scolaire sur un ensemble de facteurs comme les résultats scolaires, l'absentéisme, les actes de violence au sein de l'école ...

Selon Eric Debarbieux, Il est admis de beaucoup qu'améliorer le climat scolaire est un des facteurs d'efficacité du système scolaire et c'est même devenu un enjeu majeur de la politique éducative.

En France, un plan interministériel a été lancé le 29 novembre 2016 sur le thème du « Bien-être et santé des jeunes. » pour faire suite à un rapport réalisé sur le terrain par Marie-Rose Moro et Jean-Louis Brison.

Par contre, comme le rappelle Fabrice Murat et Caroline Simonis -Sueur « le climat scolaire n'est pas observé en tant que tel, on ne peut en mesurer que les conséquences (nombre de faits de violence, taux d'absentéisme) ou recueillir le point de vue des différents acteurs.»

C'est à ce dernier point que je me suis attachée en allant recueillir l'avis des élèves sur le sujet par l'intermédiaire d'un questionnaire.

Cette enquête a été réalisée dans un lycée professionnel de 500 élèves d'une grande agglomération de France comportant des classes de CAP et de bac PRO dans les métiers de l'Hôtellerie restauration, Vente accueil commerce et Tapisserie d'ameublement. J'ai recueilli 137 réponses en raison de l'absence de certains élèves pour des périodes de formation en milieu professionnel.

Les enseignants m'ont rapporté qu'ils avaient dû expliquer aux élèves cette notion de qualité de vie, car cela ne représentait pas grand-chose pour eux. Ensuite, les élèves, après reformulation des questions par les enseignants, ont répondu librement aux questions, dans leurs propres mots.

Vous trouverez ci-dessous le questionnaire distribué.

Je présente les résultats de cette enquête sous la forme d'un tableau de mots avec les mots ou expressions qui revenaient le plus souvent dans les réponses.

### **Bibliographie**

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education Et Formations*, N°88-89, Décembre 2015.

<http://www.education.gouv.fr/cid110117/bien-etre-et-sante-des-jeunes-lancement-d-un-plan-d-action-interministeriel.html>

Murat, F. Simonis-Sueur, C. (2015). Avant-propos. *Education Et Formations*, N°88-89, Décembre 2015, Climat Scolaire et bien-être à l'école.

### **Ensemble comprendre et agir pour innover dans la recherche de stages**

**Lucette DEMOUVEAU** (Conseillère Technique Service social élèves, DSDEN 44)

Le projet présenté ici est une intervention sociale d'intérêt collectif (ISIC) qui s'est déroulée durant l'année 2014-2015 c'est-à-dire une forme d'intervention sociale qui vise au-delà de la réussite de l'individu, la promotion du milieu dans lequel il évolue, en agissant sur les conditions de vie sociale dans l'intérêt collectif.

**Problématique** : Les élèves de lycée professionnel suivis par le service social sont aussi souvent ceux qui risquent de ne pas ou plus tardivement trouver leurs stages quand ils n'abandonnent pas avant la fin de leur cycle d'études. Il apparaît parallèlement que de leur côté les enseignants développent en écho aux difficultés des élèves, un même sentiment d'impuissance.

### **Méthodologie**

- un questionnaire est complété par tous les élèves de première et terminale évaluant le ressenti de leur expérience de recherche de stage en fonction de critères sociologiques, géographiques et scolaires. Les témoignages des différents professionnels sont également consignés.

Il en ressort en particulier l'impact des approches pédagogiques développées sur la question de la recherche de stage par les enseignants, qui met l'accent essentiellement sur le développement de l'autonomie individuelle chez les élèves. Ce faisant cela entre en résonance avec l'absence de ressources des élèves les plus socialement vulnérables et engendre iniquité et discrimination.

- un groupe de travail pluriprofessionnel et pluridisciplinaire se constitue dans le cadre du CESC qui, à partir des résultats de cet état des lieux se charge de faire des propositions à l'ensemble de l'équipe enseignante. Une action s'engage en septembre 2014 avec 2 classes de seconde.
- un rapprochement s'opère avec l'association Tissé Métisse qui vient de publier les résultats d'une enquête sur ce thème, menée en collaboration avec l'unité de psychologie sociale de l'université dans 6 lycées professionnels de Nantes

**Plan d'action :** Durant les heures d'AP une approche différente de la recherche est expérimentée sur la base de propositions pédagogiques basées sur le développement d'autres compétences chez les élèves: la responsabilité collective, le travail en équipe, le partage des ressources et des compétences, la solidarité et la capacité à prendre du recul et à agir sur son environnement....

**Première évaluation à court terme :** les élèves des classes ayant bénéficié du projet ont tous trouvé leur premier stage dans les délais impartis. Effets ressentis sur ambiance de promotion.

**L'élève dans les espaces informels, l'exemple de la cour de récréation : quelles perspectives pour les acteurs de l'école ?**

**Jean-Luc DENNY** (LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication), Ecole Doctorale des Sciences Humaines et Sociales - Perspectives Européennes – UA 2310 – ED 519)

Notre recherche interroge l'élève immergé dans les temps d'intercours qui loin d'être des séquences vides, représentent au contraire pour lui un moment fort, celui d'une expérience normative.

Nous nous demanderons ainsi quelle relation entretient l'élève avec son milieu de vie ? Que se passe-t-il lorsque les pressions de l'école se desserrent pour ouvrir des espaces à conquérir ? Et enfin, quelles perspectives en déduire afin d'améliorer l'accompagnement éducatif et scolaire ?

Notre étude ambitionne d'explorer de quelle manière l'élève se construit dans les espaces de vie scolaire en cherchant à faire émerger et à décrire comment l'élève incorpore les normes scolaires et comment celles-ci contribuent à sa formation. C'est bien la double dynamique de l'activité, en tant qu'elle constitue à la fois une transformation de l'environnement et de soi qui est à la base de notre étude (Barbier, 2011). La confrontation avec les contraintes scolaires fera émerger des prises d'initiatives de l'élève qui recèlent d'ingrédients permettant d'améliorer les processus d'accompagnement.

Notre cadre théorique relève de la démarche ergologique (Schwartz, Durrive) qui, en privilégiant une approche anthropologique, vise à faire émerger les délibérations et arbitrages d'un sujet, ses raisons d'agir polarisées par des valeurs en considérant le rapport à son milieu de vie. Le primat accordé au point de vue de l'élève, que nous considérons comme un point de vie (Durrive, 2015), constitue le centre de gravité de cette démarche.

Nous proposons de présenter les points saillants de notre étude conduite par des entretiens d'auto confrontations (Vermersch, 1994) à partir des traces de l'activité d'un échantillon de 9 élèves issus d'un collège en milieu semi-rural, recueillies sous la forme de croquis manuscrits.

Nous mettrons à jour le processus « d'actualisation et de personnalisation » (Durrive, 2015) des normes par l'élève jusqu'à faire émerger des pratiques d'adaptation, de contournement, de détournement et de réaménagement du prescrit. Nous verrons que l'enjeu pour l'élève n'est pas de contester l'existant mais bien de se situer au centre de son agir comme reflet d'une volonté d'exister. Nous avons pu observer qu'il ne se soumet pas mécaniquement aux normes. Aussi, il ne peut se mettre à disposition des enseignants.

La perspective de ce travail est double, épistémique d'une part, pour mieux comprendre ce qui se passe lorsque l'élève est immergé à l'école et développementale d'autre part, pour la personne observée dans la mesure où la prise de conscience de son processus d'adaptation à un cadre de vie lui permettra d'envisager de nouvelles perspectives.

## **Bibliographie**

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

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

... Comme une grande famille qui est là pour t'aider. Paroles de jeunes montréalais sur leur expérience de l'école dans le milieu communautaire

**Danielle DESMARAIS** ([Desmarais.danielle@uqam.ca](mailto:Desmarais.danielle@uqam.ca), École de travail social, Université du Québec à Montréal (UQAM))

L'accompagnement éducatif des organismes communautaires québécois jeunesse (OCA) porte sur plusieurs dimensions du développement humain (Duval et al, 2005). S'ajoutent, au niveau structurel, un milieu de vie et d'apprentissage pour les jeunes et les adultes qui les accompagnent, un cadre d'action bien circonscrit, un accompagnement en plusieurs étapes (Desmarais, 2012).

Bref, les OCA pratiquent un accompagnement éducatif empreint de sollicitude (Tronto, 2009). La situation éducative mise en place par les OCA émerge d'une collaboration interinstitutionnelle avec des commissions scolaires et s'opérationnalise dans divers dispositifs qui, dans tous les cas, offre un enseignement individualisé et ancré dans des petits groupes.

Cette recherche s'inscrit dans une approche clinique (Sévigny, 1993; Desmarais et al, 2007) et compréhensive. Nous avons notamment mené des entretiens biographiques (Desmarais, 2016) avec des jeunes en difficulté qui nous ont fait part de leur expérience scolaire dans le milieu communautaire. Le corpus compte 28 jeunes qui habitent la grande région de Montréal et qui fréquentent 10 OCA ; 57 % sont des garçons et 43 %, des filles. Ils ont en moyenne 20 ans et ne détiennent aucun diplôme. Ils ont opéré une rupture avec l'école, mais, au moment de l'entretien, ils formulent l'intention de s'engager ou sont activement engagés dans un projet de vie qui inclut un volet de formation.

Après avoir précisé la diversité du niveau scolaire des jeunes, nous décrivons le dispositif de formation dans l'OCA tel qu'expérimenté par les jeunes, la diversité des figures-types et des fonctions que revêtent les enseignantEs aux yeux des jeunes, les stratégies d'accompagnement éducatif relevées par les jeunes ainsi que les quelques stratégies d'acquisition de connaissances et de savoirs que ces derniers mettent en pratique. Enfin, nous proposerons des pistes interprétatives des propos évaluatifs des jeunes qui rejoignent la théorie des capacités de Nussbaum (2009; 2011), ces dernières jouant « un rôle à la fois dans la réussite scolaire [de ces jeunes], leur qualité de vie globale, leur développement et leur trajectoire de vie » (cadre du colloque).

## Bibliographie

- Desmarais, D. (2016). « L'approche (auto)biographique : finalités plurielles, enjeux actuels ». In B. Gauthier et I. Bourgeois. Recherche sociale. *De la problématique à la collecte de données*. Québec : PUQ, Sixième édition.
- Desmarais, D. avec la coll. de Charlebois, F.-X., È. Lamoureux, F. Dufresne, S. Dufresne et M.- F. Blouin-Achin. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : PUQ.
- Desmarais, D., Fortier, I., Bourdages, L., & Yelle, C. (2007). « La démarche autobiographique, un projet clinique au cœur d'enjeux sociaux ». in Mercier, L. et J. Rhéaume (dir.). *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, PUL/IQRC.
- Duval, M., & al. (2005). *Les organismes communautaires au Québec : pratiques et enjeux*. Montréal : Gaëtan Morin et Chenelière éducation.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle?* Paris : Climats.
- Nussbaum, M. (2009). « *Education for Profit, Education for Freedom* ». *Liberal Education*, 95(3), 6-13.
- Sévigny, R. (1993). « L'approche clinique dans les sciences humaines ». In Enriquez, Eugène, Houle, Gilles, Rhéaume, Jacques et Robert Sévigny. *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montréal : Éd. Saint-Martin.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris, La Découverte.

## Le rôle du chef d'établissement dans la qualité de vie à l'école

**Denis DESPEREZ** ([denis.desperez@uha.fr](mailto:denis.desperez@uha.fr), Enseignant Formateur / Coordonnateur Réseau d'Éducation Prioritaire REP+ Neruda – Evreux (27), Doctorant en Sciences de l'Éducation, Laboratoire LISEC, Mulhouse, Université de Haute Alsace)

Directeur d'école élémentaire en REP+ pendant plusieurs années, la qualité de vie à l'école a été pour nous un moteur essentiel de notre action, notamment parce que le bâtiment mais aussi la cour et la restauration scolaire étaient dans un état particulièrement vétuste. Mais la qualité de vie à l'école ne se résume pas au bon état des locaux. L'ensemble des missions d'un/e directeur/trice d'école répond à cette recherche de qualité. Ces missions relèvent de trois champs de responsabilité (décret n°89-122 du 24/02/1989 et circulaire référentiel métier n°2014-163 du 1/12/2014) :

- des responsabilités pédagogiques : impulsion, pilotage, mise en place des conditions nécessaires à l'accueil de chaque enfant, ...
- des responsabilités relatives au fonctionnement de l'école : organisation de l'accueil, de la surveillance, de la répartition des moyens et des services des personnels enseignants et territoriaux, de la sécurité de l'école, ...
- des responsabilités relatives aux relations avec les parents et les partenaires de l'école : communication et entrevues avec les familles, organisation des élections des représentants de parents, ... / représentation de l'institution scolaire, participation à la protection de l'enfance, ...

Le référentiel métier précise clairement que « *le directeur sensibilise l'équipe pédagogique à la qualité du climat scolaire. Il suscite si nécessaire, en mobilisant la communauté éducative, toutes initiatives de nature à améliorer le bien-être à l'école* ».

Aussi, à partir de notre expérience, nous souhaiterions témoigner de la place et du rôle à la fois essentiels et singuliers du/de la directeur/trice pour garantir une bonne qualité de vie à l'école. Essentiel, par les responsabilités que lui incombent ses missions. Singulier, par le statut même de directeur/trice d'école.

## Impact de la qualité de vie à l'école sur les performances scolaires – Témoignage à partir de cas au Mali

**Mamadou DIALLO** (ED3LA, Laboratoire ICAR – UMR 5191)

Après les aberrations de l'époque coloniale et l'espoir en un renouveau méthodologique, l'école malienne connaît une légère amélioration sur le plan des infrastructures et du taux de scolarisation. Cependant, un grand nombre d'enfants n'est pas capable d'en profiter. Notre première étude sur les résultats scolaires des apprenants révèle, d'une part, des écarts entre les milieux sociaux d'origine et ceux d'accueil des enfants (écarts culturels, problème d'adaptation à la ville, aux conditions d'études...) et d'autre part des frustrations liées au système d'orientation par lequel les meilleurs élèves non retenus pour les bourses d'excellence se retrouvent dans le bosquet commun de la « médiocrité » avec les « débrouillards ». Ils se trouvent ainsi dans une situation de précarité dont les causes et les manifestations sont très peu ou mal étudiées. Résultats : de très forts taux de redoublement, d'exclusion et/ou d'abandon caractérisent ce phénomène qui concerne les enfants de tout milieu social et pas forcément des couches défavorisées. D'où, l'existence d'une frontière entre précarité et pauvreté.

Notre présente communication tenta d'étayer l'impact de la qualité de vie à l'école sur les performances scolaires par des témoignages inspirés de nos recherches et de notre expérience d'enseignement au Mali.

### Communication 1 : La qualité de vie au collège et au lycée : perception de l'Ecole, stratégies de coping et bien-être subjectif des élèves

**Sylvie ESPARBES-PISTRE<sup>1</sup>, Geneviève BERGONNIER-DUPUY<sup>2</sup>, Virginie AVEZOU-BOUTRY<sup>3</sup> et Pascal CAZENAVE-TAPIE<sup>4</sup>** (<sup>1</sup>Maître de Conférences en Psychologie, Université Toulouse II Jean-Jaurès, Psychologue ; <sup>2</sup>Professeure en Sciences de l'Education, CREF (EA 1589), Université Paris Ouest Nanterre La Défense ; <sup>3</sup>Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, CREF (EA 1589), Université Paris Ouest Nanterre La Défense ; <sup>4</sup>Docteur en Psychologie, formateur, Université Toulouse II Jean-Jaurès)

**Mots clés** : adolescents, perception de l'école, stress scolaire, réussite scolaire, stratégies de coping, bien-être psychologique

#### Résumé

Etudier la vie au collège et au lycée et particulièrement la qualité de vie des élèves et leur bien-être est un enjeu d'éducation et de société (OCDE, 2014). Les élèves passant la majeure partie de leur journée dans les établissements scolaires en situation d'apprentissage, il importe d'analyser leur perception de l'établissement dans lequel ils étudient, ainsi que leurs relations avec leurs pairs et les professeurs. La pression à la réussite, les pressions parentales, institutionnelles, peuvent les amener à être plus ou moins stressés par l'Ecole. En effet, au-delà d'une réalité objective, la perception que l'adolescent a du collège ou du lycée est une dimension importante à prendre en compte dans la compréhension de son investissement scolaire. Par la mise en place de stratégies de faire face au stress (Lazarus & Folkman, 1984), l'adolescent va essayer de gérer au mieux la situation scolaire, afin de maintenir un niveau de bien-être satisfaisant (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 & Bergonnier-Dupuy, 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). L'Echelle Toulousaine de Coping (Esparbès, Sordes-Ader, Tap, 1994 ; Esparbès-Pistre et al. 1997) permet d'étudier quatre stratégies de faire face au stress à travers (le contrôle, le soutien social, le retrait et le refus). Le bien-être psychologique est évalué à partir d'une échelle en 6 items (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2004) construite à partir des travaux de Diener, Sandvik et Pavot (1991) et Bradley (1994).

## Résultats

Les analyses montrent que plus les adolescents ont une perception positive d'apprendre (c'est passionnant, c'est pouvoir dire son opinion, etc.), et de la réussite scolaire en terme de causes internes (faire des efforts, travailler, etc.) meilleur est 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. Mais face au stress scolaire, les élèves mettent en place des stratégies de faire face. Trois types de stratégies influencent de manière positive le niveau de bien-être des adolescents : l'utilisation des stratégies de contrôle, de soutien social et de refus par les adolescents face au stress scolaire les amène à avoir un meilleur niveau de bien-être.

## Bibliographie

- Bradley, C. (1994). The well-being questionnaire (WBQ), in C. Bradley (éd.) *Handbook of Psychology and Diabetes: a Guide to Psychological measurement in Diabetes Research and practice*. Chur (Suisse), Harwood Academic Press, 89-109.
- 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.
- 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).
- Esparbès, S., Sordes-Ader, F., & Tap, P. (1994) Présentation de l'échelle de coping. *Journées du Labo 93 Saint-Cricq*. Laboratoire "Personnalisation et changements sociaux", 89-107.
- Esparbès-Pistre, S., Sordes-Ader, F., & Tap, P. (1996), Stratégies de personnalisation et appropriation de compétences à l'adolescence: différences entre garçons et filles. In Lescaret O., et De Léonardis M. *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- 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, 1, 1996-97, Juin*. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.

## Communication 2 : La qualité de vie à l'école : perception de l'Ecole, stress scolaire et bien-être subjectif auprès d'une population d'enfants et de pré-adolescents intellectuellement précoces et typiques

**Sylvie ESPARBES-PISTRE<sup>1</sup>, Nathalie PIGEM<sup>2</sup> et Pascal CAZENAVE-TAPIE<sup>3</sup>** (1Maître de Conférences en Psychologie, Université Toulouse II Jean-Jaurès, Psychologue ; 2PAST, Université Toulouse II Jean-Jaurès ; 3Docteur en Psychologie, formateur, Université Toulouse II Jean-Jaurès)

**Mots-clés:** EIP, enfants typiques, perception de l'école-collège, stress scolaire, bien-être subjectif.

## Résumé

Malgré leurs potentialités, pour une partie de la population des EIP (enfants intellectuellement précoces) le collège est générateur d'inadaptation et d'échec scolaire (B.O., 2007). Cette inadaptation peut être induite par l'écart entre leurs capacités cognitives et leur hypersensibilité marquée par des difficultés à communiquer, à rentrer en relation avec les pairs et par une sensibilité aux situations (Terrassier, 1979; Lubart, 2006; Revol et al., 2004) ce qui est générateur d'angoisse et de stress (Terrassier, 1999). Il importe donc pour tous les élèves, EIP ou typiques d'étudier dans de bonnes conditions ; dans un milieu éducatif serein où les relations interpersonnelles sont chaleureuses, où le système

de règlement est clair et cohérent (Rutter, 1983; Gottfredson & Gottfredson, 1985), un lieu où on prend en compte le rapport des élèves à la tâche, et aux apprentissages (Taylor, Fraser & Fisher, 1997), dans un établissement où il y a peu de violence scolaire (faible taux de victimisation)(Rutter, 1983; Gottfredson & Gottfredson, 1985; Janosz, Georges & Parent, 1998, Debarbieux, 1996). Mais au-delà de l'aspect objectif de l'environnement scolaire, c'est l'aspect subjectif qui nous intéresse ici, c'est-à-dire la manière dont les élèves perçoivent leur univers scolaire. Notre objectif est d'étudier la perception que les élèves EIP et typiques ont de l'École, les liens avec leur niveau de stress scolaire et de bien-être subjectif.

### Population

137 élèves, filles et garçons élèves de la classe de CM2 à la classe de 3èmesoit un groupe de 58 élèves intellectuellement précoces et un groupe contrôle de 79 élèves typiques Les EIP ont été contactés par le biais des associations ou des écoles spécialisées.

### Instruments

*Un questionnaire sur la perception de l'école-collège* (Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy 2004) comprend différentes dimensions: perception d'apprendre, de l'établissement, de la réussite scolaire, des relations aux pairs, des rapports aux enseignants. 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).

**Les résultats** montrent des différences significatives concernant la perception de l'École (à l'école et au collège) entre EIP et enfants typiques; les EIP ont des relations moins positivesaux pairs. Pour les EIP, le stress scolaire se manifeste par le sentiment d'être « mal compris par les autres », le fait d'avoir«des difficultés à organiser ce qu'ils ont à faire», et parfois ils disent avoir «peur sans raison», alors que les typiques somatisent et sont plus nombreux à indiquer qu'ils «ont mal au ventre». D'autre part, concernant le bien-être subjectif les élèves typiques se disent «plus heureux» que les EIP.

### Bibliographie

- Bulletin Officiel, (2007). *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège*, n°38 du 25 Octobre.
- Bradley, C. (1994). The well-being questionnaire (WBQ), in C. Bradley (éd.) *Handbook of Psychology and Diabetes: a Guide to Psychological measurement in Diabetes Research and practice*. Chur (Suisse), Harwood Academic Press, 89-109.
- 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.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 : Etat des lieux*. Paris: ESF.
- Esparbès-Pistre, S., & Bergonnier-Dupuy, G. (2004). Style éducatif parental, stress et réussite scolaire : Incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents. *Rapport final, Commissariat Général du Plan*.
- Gottfredson, C.D. & Gottfredson, D. (1985). *Victimization in schools*, New-York : Plenum Press.
- Janosz, M. Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), p.285-306.
- Lubart, T. (2006). *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Amphi Psychologie. Bréal.
- Revol, O., Louis J., & Fournieret P. (2004). L'enfant précoce, signes particuliers, *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 52( 3), 148-153.
- Rutter, M. (1983). Schooleffects on pupilprogress: researchfindings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Tap P., Bouissou C., Esparbès-Pistre S., Lamia A., Lévèque 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.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1997). Monitoring constructivistclassroomlearningenvironments. *International Journal of educationalResearch*, 27, 293-302.
- Terrassier, J-C. (1979). Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1979, 10445-10450.

## Emotions, confiance et rapport à l'enseignant/e : Réflexion sur des conditions du bien-être de l'élève à l'école

**Gaëlle ESPINOSA** ([gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr](mailto:gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr), Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, LISEC (EA 2310) Département de Sciences de l'éducation, Université de Lorraine, Nancy)

De récents rapports (OIVE, 2011 ; OCDE, 2015) s'intéressent, entre autres, à la relation enseignant/e-élève afin de mieux comprendre le rôle joué par l'enseignant/e dans le bien-être déclaré de l'élève à l'école. La relation enseignant/e-élève qui se positionne en effet au sein de l'expérience scolaire de l'élève est susceptible de jouer un rôle d'importance dans les apprentissages scolaires de l'élève, mais également dans son bien-être déclaré à l'école.

La position que nous prenons ici s'inscrit dans la ligne de nos travaux antérieurs (Espinosa, 2016), à la recherche d'éléments susceptibles de contribuer à une meilleure connaissance des conditions du bien-être de l'élève à l'école (Bacro, Rambaud, Florin & al., 2011 ; Bradshaw, Keung, Rees & al., 2011). Dans notre présente étude de la relation enseignant/e-élève, nous soulignons plus spécifiquement le point de vue de l'élève en évoquant le rapport à l'enseignant/e de l'élève. Par ailleurs, nous choisissons d'explorer deux éléments constitutifs du domaine affectif : les émotions et la confiance (en soi, en l'autre).

L'objectif principal de cette communication, théorique et réflexive<sup>1</sup>, est de contribuer à une meilleure compréhension de ce qui se joue, émotionnellement et en termes de confiance, entre enseignant/e et élèves au sein de leur relation, dans l'expérience scolaire et dans l'apprentissage de l'élève et, ainsi, contribuer à une meilleure connaissance des conditions du bien-être de l'élève à l'école via son rapport à l'enseignant/e.

Cette communication s'appuie sur la base de la littérature anglophone et francophone produite ces 45 dernières années sur l'affectivité en général, et les émotions et la confiance (deux composantes de l'affectivité) en particulier, dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e. La recherche bibliographique a été effectuée sur les principales bases de données francophones et anglophones en sciences humaines et sociales, telles que ERIC, FRANCIS ou PSYINFO.

Cette communication s'appuie sur une revue de la littérature. Dans un but d'éclaircissement, nous distinguerons tout d'abord la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e de l'élève. Nous examinerons ensuite les émotions et la confiance (en soi, en l'autre) dans la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e, étudiée d'un point de vue psychologique, soulignant leurs conséquences possibles, positives ou négatives, sur la relation enseignant/e-élève ou le rapport à l'enseignant/e, ainsi que sur l'expérience et les apprentissages scolaires de l'élève.

### Bibliographie

- Bacro, F., Rambaud, A., Florin A., & al. (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l'éducation. *ANAE Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 112-13, 189-194.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & al. (2011). Children's subjective well-being: international comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 143-154.
- Observatoire international de la violence à l'école (OIVE) pour l'Unicef (2011). *A l'école des enfants heureux...enfin presque*. Repéré à URL spécifique [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf)
- OCDE (2015). *PISA à la loupe : Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?*. Repéré à URL spécifique [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50\(FR\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50(FR)-FINAL.pdf)

## La qualité de vie des enseignants : le moral, la motivation, la satisfaction professionnelle et la souffrance au travail

**Linda EVANS** (Université de Leeds, Royaume Uni)

Dans les pays Anglo-Saxon la vie professionnelle des enseignants est depuis plusieurs décennies l'objet d'un intérêt des chercheurs en sciences de l'éducation (e.g. Ball, 1987 ; Ball and Goodson, 1985 ; Evans, 1998, 2014a & b ; Evans et al., 1994 ; Goodson, 1991 ; Johnson, 1986).

La communication proposée est basée sur une enquête qualitative menée dans des écoles primaires en Angleterre dans les années 80 – époque de réformes qui ont secoué les fondations du métier d'enseignant en menaçant le mode de vie professionnelle des enseignants (Evans, 2016). On aurait pensé que, trois décennies plus tard, ce contexte politique ne serait qu'une fenêtre pour regarder une époque historique. En réalité, nous pensons que le retour sur cette

enquête nous permet de tirer des leçons valables pour comprendre les enseignants du 21<sup>e</sup> siècle et ce qui influence leur qualité de vie au travail.

La principale question de recherche était la suivante :

- *Quel est le niveau de satisfaction du moral et de la motivation de la part des enseignants et qu'est-ce qui influence ce niveau ?*

Les entretiens constituant le matériau de l'enquête ont été réalisés avec 19 enseignants qui travaillaient dans trois écoles primaires anglaises.

Les questions posées aux enseignants ont inclus les exemples suivants :

- Sur une échelle 1-10, pourriez-vous quantifier le niveau de votre moral actuellement ?
- Pourriez-vous me décrire une excellente journée à l'école ? Qu'est-ce qui se passerait ?
  - o Et une mauvaise journée ?
- Qu'est-ce qui vous donne de la satisfaction professionnelle ?
- Qu'est-ce qui vous persuaderait de jeter l'éponge ?
- Quelles sont pour vous les insatisfactions les plus fortes ?

Les résultats montrent que les facteurs institutionnels influencent le moral, la satisfaction et la motivation des enseignants beaucoup plus fortement que les réformes et la politique du gouvernement.

Les chefs d'établissements – les 'leaders' qui, en Angleterre, ont beaucoup plus d'influence que leurs homologues en France sur les enseignants et leur métier – apparaissent comme un facteur clé influençant la qualité de vie et les attitudes (c.à.d.: le moral, la satisfaction et la motivation) des enseignants. Les chefs d'établissement pouvaient soit créer dans leurs écoles une culture professionnelle et intellectuelle soutenant les attitudes positives, ou bien encourager, par leur incompétence ou leur manque de vision la souffrance au travail.

Mes analyses ont montré que plus les enseignants estimaient que leur métier approchait l'idéal actuel, plus hauts étaient leurs niveaux de satisfaction, de moral et de motivation. Plus loin ils se trouvaient de leur métier idéal, plus l'insatisfaction et la démotivation étaient élevées. Une institutrice a dit : 'Je ne peux plus supporter ce chaos que le directeur laisse s'installer. Je suis épuisée de ce cauchemar et je dois m'en échapper !'. Et puisque c'étaient les chefs d'établissement que l'on considérait comme les artisans des cultures institutionnelles, c'étaient eux que l'on a identifié comme facteur déterminant des attitudes des enseignants.

Une question clé que je voudrais poser au colloque est la suivante : dans un contexte (le système scolaire français) où les chefs d'établissements ne sont pas considérés comme des leaders ou des visionnaires, et où ils ont beaucoup moins de pouvoir que ceux de leurs homologues Britanniques, qu'est-ce qui influence les attitudes des enseignants en France ?

### **Bibliographie**

- Ball, S.J. & Goodson, I. F. (1985). *Understanding Teachers: Concepts and Contexts*, in Ball, Stephen J. and Goodson, Ivor, F. (1985). (eds.) *Teachers' Lives and Careers*, Lewes, Falmer Press.
- Ball, S.J. (1987). *The Micro-Politics of the School*, London, Routledge.
- Evans, L., Packwood, A., Neill, S., & Campbell, R. J. (1994). *The meaning of infant teachers' work*, London, Routledge.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*, London, Paul Chapman.
- Evans, L. (2014a). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop, *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 179-198.
- Evans, L. (2014b). Le leadership pour le développement professionnel. In J-L. Derouet & R. Normand (Eds.) *La question du leadership en éducation: Perspectives européennes*, pp. 179-194, Louvain-la-Neuve, Academia-l'Harmattan.
- Evans, L. (2016). "École et République": les forces du système anglais, *The Conversation*, July 13th, <https://theconversation.com/ecole-et-republique-les-forces-du-systeme-anglais-8-61707>
- Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development, *Cambridge Journal of Education*, 21, 35-45.

Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: what motivates, what matters, *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 54-79.

### Le bien-être au collège : d'une perspective écologique à une approche communautaire en éducation

**Séverine FERRIERE, Fabien BACRO, Agnès FLORIN, Tiphaine GAUDONVILLE et Philippe GUIMARD**  
(MCF en Sciences de l'Éducation, ESPE de Nouméa, Université de la Nouvelle-Calédonie, LIRE ; MCF en Psychologie\* ; Professeur Emérite en Psychologie de l'enfant et de l'éducation\* ; Doctorante en Psychologie\* ; Professeur en Psychologie du développement et de l'éducation\* ; \*Université de Nantes, CREN)

Le bien-être dans les établissements scolaires est souvent envisagé en lien avec la réussite éducative et scolaire des élèves (Feyfant, 2014). Cependant, il est difficile actuellement de ne pas prendre en considération le bien-être d'un élève sans une perspective écologique et holistique (Bronfenbrenner, 1979), au regard des principes d'interactions à l'oeuvre dans les établissements scolaires.

Cette communication s'inscrit dans une recherche longitudinale sur le bien-être à l'école et au collège sur le thème de la qualité de vie à l'école (convention avec la DEPP, MENESR), portant sur les élèves, les chefs d'établissements ainsi que des équipes éducatives. Nous présenterons, par l'intermédiaire de la triangulation méthodologique (Ferrière, Bacro, Florin et Guimard, 2016), les focus groupes réalisés dans trois collèges. En partant de la description des actions et de l'implication des acteurs de la communauté éducative en faveur du bien-être dans ces collèges de la région de Nantes, nous mettrons à jour les similitudes, mais surtout les freins tout en croisant ces témoignages avec les discours plus institutionnels des chefs d'établissements et l'évaluation faite par les élèves.

Nous proposerons ensuite de discuter des possibilités de penser la qualité de vie dans les établissements scolaires par une approche de type communautaire, afin de développer la question des partenariats et la prise en compte de la « communauté éducative » dans son sens le plus large (Deslandes et Bertrand, 2001)

### Bibliographie

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Deslandes, R., & R. Bertrand (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés. *Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée. en ligne*.

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111(3), 341-365.

Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? *Note de veille de l'IFE, revue de littérature des recherches internationales*, février, 1-24.

### Sentiment de Sûreté (SDS)\* et Confiances (SDC)\*, socle pour fonder les apprentissages?

**Roland Monique GAËTAN** (Université de Toulon, département Ethologie Humaine)

\*SDS: état de sécurité intérieure qui se traduit par une sérénité vécue qui permet mentalisation, régulation des émotions, et tout à la fois, ouverture aux autres et à la connaissance.

\*SDC: sentiment, sous-tendu par des valeurs éthiques, qui s'établit dans l'intersubjectivité entre des êtres libres dans une relation de droits et de devoirs (d'après M. Lena, philosophe)

Au Lycée, avec des adolescents de Seconde, depuis 7 ans, nous menons une Recherche-Action fondée sur la Théorie de l'Attachement et éclairée par les Neurosciences.

Les propositions et hypothèses qui en émanent s'intègrent dans une conception où les dimensions cognitives, affectives, sociales de la personne fonctionnent en boucle récursive, avec une place essentielle pour la relation.

Deux axes principaux sont explorés et évalués :

**1/ Un travail "en atelier" basé sur le renforcement du Sentiment de Sûreté dans sa dimension exploratoire** (brièvement : régulation des émotions, amélioration de la communication) permet amélioration du SDS dans sa globalité, des mémoires, de la qualité relationnelle (évaluation scientifique), de l'investissement, des comportements, des résultats scolaires (évaluation par les professeurs).

Les ateliers constituent notre variable expérimentale. Ils sont programmés sur les horaires d'accompagnement personnalisé (généralement avec élèves en difficulté scolaire) sans aucun travail scolaire. Leurs contenus sont construits rigoureusement, prennent la forme de discussions, mise en situation, échanges à partir de supports variés (textes, photos, musique..).

**2/ Travail en équipe d'enseignants** qui a pour objectif le **renforcement des confiances** : confiance relationnelle, institutionnelle, épistémique. Ce travail est intégré par les professeurs dans leurs contenus d'enseignements et constitue la variable expérimentale de ce second volet.

Ce travail d'équipe se construit en réunions, lors de rencontres profs-élèves en groupes réduits et durant les cours (y compris l'évaluation). Des grilles de « réflexion-construction » des cours sont proposées comme supports pour construire un état d'esprit commun, selon les besoins ou situations de terrain, chaque enseignant pouvant ainsi garder son authenticité.

L'amélioration de la Confiance aux professeurs, des Mémoires (résultats scientifiques) sont notables. L'évaluation par les professeurs met en évidence l'amélioration de la qualité relationnelle et des résultats scolaires.

La confiance aux professeurs(C.P), habituellement déficitaire à l'adolescence, étant améliorée, la confiance-entre-pairs, fonctionnant en synergie avec la C.P devient tremplin pour la réussite scolaire.

**La qualité de relation générée par le travail sur le SDS et SDC permet de meilleures performances scolaires pour tous.**

**P.S.** Le Sentiment de Sûreté des professeurs et leur plaisir à se rendre au travail sont améliorés.

### **Bibliographie**

Bacro, F. (2007). *Thèse Psychologie. Université Nantes, Spécificité des liens entre l'adaptation socio-scolaire, la qualité de l'attachement ....*

Bowlby, J. (2011). *Le lien, la Psychanalyse et l'art d'être parent.* Albin Michel,

Cyrułnik, B., & Pourtois, J. P. (2007). *Ecole et résilience.* Odile Jacob.

Delage, M. (2013). *La vie des émotions et l'attachement dans la famille.* Odile Jacob.

Delage, M. (2013). *Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire : à propos d'une recherche-action.*

Demogeot, N. (2009). *Thèse Psychologie. Université Nancy 2 Echec scolaire et problématique d'attachement.*

Forum des Bernardins (2013). *Agir pour la confiance, un choix, un investissement.* Desclée de Brouwer.

Guedeney, N. A. (2008). *L'attachement, concepts et applications.* Masson.

### **Violence scolaire, état de stress post-traumatique et lieu de contrôle**

**Sabrina GAHAR et Farid EI MASSIOUI** (Maitre de conférences, responsable de master clinique, Université d'Alger 2 ; Professeur de psychologie, Université Vincennes / Saint Denis ; Paris 8)

**Mots clés** : Qualité de vie ; Violence scolaire ; Stress post traumatique (PTSD) ; Lieu de contrôle.

### **Résumé**

La question de la violence est devenue un thème récurrent dans les débats, études et recherches de plusieurs acteurs sociaux, qu'ils soient universitaires, médias, politiciens ou tout simplement la société civile. Cette violence touche principalement les jeunes et le monde scolaire. Les équipes pédagogiques comme les parents estiment que le climat scolaire est altéré par toutes sortes de violence qui entravent l'apprentissage et d'épanouissement des enfants (Saadouni, 2013 ; Maache, 2003).

Nous avons constaté dans des régions fortement touchées par des actes de violences terroristes en Algérie pendant les années 90, une recrudescence des comportements de violence, même si les enfants n'ont pas été directement confrontés aux événements traumatiques. Cela renvoie directement à l'état de stress-post traumatique chez l'enfant qui comme le souligne Pynoss (2000) se manifeste principalement à travers le comportement et les troubles de la conduite. Il peut prédisposer l'enfant à des actes de violences, une altération de la perception de l'agresseur. Certains enfants peuvent même éprouver une gratitude paradoxale envers les agresseurs (syndrome de Stockholm) et présenter des altérations cognitives. Dans le présent travail, il nous a semblé pertinent d'étudier la relation entre le comportement violent, tel que défini par Bandura (1961), et l'état de stress post-traumatique. Nous avons utilisé l'échelle du comportement violent de Buss et Perry (1992) qui permet d'évaluer quatre dimensions (violence physique, violence

verbale, colère et hostilité), la CPSS-PTSD (Children's PTSD Symptoms Scale) (Foa et al., 2001), et l'échelle de lieu de contrôle (interne/ externe) de Rotter (1966).

Nous avons étudié deux groupes d'élèves de collèves situés dans deux régions différentes. Un groupe, de 98 jeunes, issu d'une banlieue d'Alger où a eu lieu des massacres terroristes et l'autre, de 120 jeunes, issu d'une commune très calme, qui n'a subi aucun acte de violence.

Les premiers résultats révèlent une corrélation entre le comportement violent (hostilité) et l'état de stress post traumatique d'une part et le versant externe du lieu de contrôle de l'autre chez l'enfant de la banlieue d'Alger. Cette corrélation n'a pas été observée dans le second groupe. Nous discuterons nos résultats à la lumière de la théorie de l'apprentissage social de Bandura.

### Impacts des activités champêtres sur le rendement scolaire au Bénin

**Jules André GANDAGBE** (Docteur en Psychologie et sciences de l'Education, Enseignant à l'Ecole Normale Supérieure de Porto Novo, Université d'Abomey Calavi (République du Bénin))

**Thème** : En quoi et comment les interactions entre les professionnels de l'éducation et les familles favorisent-elles la qualité de vie à l'école ?

#### Résumé

Au Bénin, les parents sont convaincus que l'école offre la possibilité de doter les enfants des connaissances et du savoir-faire par lesquels ils peuvent mieux prendre conscience des perspectives qui s'offrent à eux. Mais de plus en plus, on constate que les rendements scolaires dégringolent. En effet, beaucoup de parents, au Bénin, pensent que leur responsabilité se limite à la seule inscription des enfants à l'école. Mais certains parents, malgré leur volonté d'assumer cette responsabilité, n'ont véritablement pas les moyens matériels pour le faire. Ils sont obligés de forcer les enfants scolarisés à se consacrer aux activités champêtres plus qu'aux études. La question se pose de savoir si les travaux champêtres pratiqués par ces enfants n'influent-ils pas sur leurs rendements scolaires.

#### Hypothèses de recherche

Afin de vérifier l'influence des activités agricoles sur les rendements scolaires des apprenants, nous avons émis deux hypothèses :

- Le taux de fréquentation scolaire baisse pendant les périodes d'intenses activités champêtres et cette baisse influence le rendement scolaire
- Les conditions matérielles des parents expliquent le phénomène d'absentéisme dans le monde scolaire au Bénin.

#### Objectifs

Cette recherche vise principalement à montrer comment les travaux champêtres impactent négativement les résultats scolaires des apprenants et à identifier les difficultés familiales qui amènent les parents à utiliser les enfants dans les champs pendant la période d'intense activité scolaire.

#### Cadre méthodologique

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons fait recours à la méthode mixte de recherche quantitative et qualitative. La méthode quantitative nous a permis d'identifier les périodes de faible taux de fréquentation scolaire, le facteur prédominant en milieu rural pouvant influencer le rendement scolaire pendant les périodes de travaux champêtres.

La méthode qualitative nous a permis de recueillir aussi bien de la part des enseignants que des apprenants, des propositions pour réduire l'influence des travaux champêtres sur les rendements scolaires.

Pour ce faire, nous avons parcouru certains centres de documentation au Bénin afin de lire les documents existants et d'appréhender l'état de la question.

#### Echantillonnage

Pour la collecte des données, nous avons choisi le CEG d'Idigny situé dans la commune de Kétou. Cette commune se trouve dans la vallée de l'Ouémé, ce qui explique son taux élevé des activités agricoles. Nous avons pris en compte 79 apprenants ; 18 enseignants et 25 parents d'élèves selon un taux de sondage de 16 %. Pour réaliser les enquêtes, nous avons fait des entretiens, des observations directes et participantes, des questionnaires adressés à chaque échantillon, une grille d'analyse du taux de fréquentation scolaire, une grille d'analyse des rendements scolaires. Nous avons ensuite traité les données recueillies avec les logiciels Excel 2007 et Word 2007.

#### Résultats

Après avoir fourni des efforts physiques dans les champs, les apprenants reviennent épuisés et affaiblis. Le soir, ne disposant pas d'énergie électrique, ils ne font pas leurs exercices ni ne relisent leur cours. Dans les salles de cours, ils participent moins aux activités pédagogiques et obtiennent de mauvaises notes s'ils sont soumis à des évaluations.

## Suggestions

Nous proposons de sensibiliser les apprenants et leurs parents sur l'importance de l'instruction dans la vie d'un être, de revoir le calendrier scolaire afin d'éviter l'interférence entre le calendrier scolaire et le calendrier agricole et enfin d'améliorer les conditions de vie des apprenants en multipliant les cantines scolaires.

## Bibliographie

Assokpe, R. (2005). *Pauvreté et rendements scolaires dans les établissements secondaires publics en République du Bénin, cas du CEG de Godomey*, Mémoire de CAPES, ENS Porto-Novo.

Daniel, P. (1986). *Comprendre l'échec scolaire, Essai théorique de psychologie de l'éducation*. auto-édition, Belgique, Edition E.A.P.

Miti-baba, V. (2005). *Impacts du niveau de vie familial sur les rendements scolaires des élèves, cas du CEG1 de Dassa-Zoumè*, Mémoire de CAPES, ENS, Porto-Novo.

## Communication 1 : Santé et bien-être perçus des enseignants : Quels liens avec les facteurs professionnels ?

Jérôme-Philippe GARSJ, Fabien GILBERT, Marie-Noël et VERCAMBRE-JACQUOT ([jgarsj@mgen.fr](mailto:jgarsj@mgen.fr),  
Fondation d'entreprise MGEN pour la Santé Publique)

### Contexte

Les enseignants ont un nombre d'heures de cours fixé statutairement qu'ils dispensent au sein d'un ou plusieurs établissements scolaires, mais le travail réel dépasse largement ce nombre d'heures. Comme pour la majorité des professions, les préoccupations liées au travail débordent d'un cadre a priori circonscrit. On peut néanmoins se demander dans quelle mesure le contexte professionnel est susceptible d'être lié à la santé et au bien-être des enseignants et surtout quels sont les facteurs les plus déterminants.

### Objectifs

Etudier les facteurs professionnels (risque psychosociaux, violence au travail, caractéristiques de l'établissement d'enseignement, etc.) associés à la santé et au bien-être des enseignants, évalués par des mesures de santé ressentie et de qualité de vie globale.

### Matériel & Méthodes

L'étude s'appuie sur les données de l'enquête « Qualité de vie des enseignants », réalisée par la Fondation d'entreprise MGEN pour la santé publique en partenariat avec le Ministère de l'éducation nationale en 2013.

Les réponses de plus de 2500 enseignants ont été recueillies et l'analyse porte ici sur 2242 questionnaires. Les variables d'intérêt sont deux questions spécifiques sur la santé perçue et la qualité de vie. Les associations avec des facteurs professionnels (dont les risques psychosociaux) mais aussi les caractéristiques de l'établissement d'enseignement sont analysées par régression logistique. Tous les résultats sont ajustés sur le sexe, la classe d'âge, la composition familiale (statut marital et présence d'enfant au foyer) et le statut « affection de longue durée ». Tous les résultats sont pondérés pour conférer à l'enquête un caractère représentatif.

### Résultats

Au total 2/3 des répondants trouvent leur qualité de vie au moins bonne et 63% sont au moins satisfaits de leur santé. Les professeurs d'EPS, ceux de lycée professionnel et ceux du supérieur étaient plus susceptibles d'être satisfaits de leur qualité de vie que les professeurs des écoles. Un meilleur soutien professionnel et une meilleure latitude décisionnelle étaient également associés à une meilleure qualité de vie. A l'inverse, déclarer avoir une relation « pas très bonne » ou « pas bonne du tout » avec ses élèves, une demande psychologique accrue, un temps de trajet de plus d'une heure et trouver les locaux mal adaptés aux besoins étaient statistiquement liés à une moins bonne qualité de vie. Concernant la santé perçue, les professeurs certifiés, par rapport aux professeurs des écoles, et les enseignants disposant d'une plus grande latitude décisionnelle avaient une probabilité plus élevée de se déclarer en bonne santé, alors qu'une mauvaise relation avec les élèves et une demande psychologique élevée étaient associées à un risque augmenté d'être insatisfait de sa santé.

### Conclusion

Ces résultats mettent en avant l'importance du corps professionnel dans la perception de la qualité de vie et de la santé des enseignants. La qualité de la relation aux élèves est également étroitement associée au bien-être ressenti (qualité de vie et santé) suggérant que cette relation quotidienne professionnelle fait partie intégrante de la sensation du bien-être global de l'enseignant.

## Communication 2 : « Bien-être pour tous à l'Ecole ! » 3 ans de recherche interventionnelle sur l'entrée en 6<sup>ème</sup>

Jérôme-Philippe GARSJ<sup>1</sup>, Virginie GUARNERIO<sup>2</sup>, Anne LAURENT-BEQ<sup>2</sup>, Caroline DUDET<sup>2</sup>, Pascale LAPIE-LEGOUIS<sup>1</sup> (1 Fondation d'Entreprise MGEN pour la santé publique, Paris, 2 Direction de l'innovation sociale et de la santé, MGEN, Paris)

**Mots clés** : Santé communautaire et scolaire, Recherche interventionnelle, Compétences psychosociales, Evaluation de programmes et/ou d'actions, Bien-être.

### Contexte

Le bien-être favorise le développement de l'enfant et de l'adolescent en milieu scolaire. Le projet « Bien-être pour tous à l'Ecole ! » se déroule dans un collège du XIX<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Il est centré autour des notions d'accueil et de bien-être des membres de la communauté éducative au moment de l'entrée en 6<sup>e</sup>. L'hypothèse de départ du projet est que l'accueil en 6<sup>e</sup> facilite l'adaptation et l'intégration au collège et constitue une stratégie pertinente pour expérimenter une démarche et la transférer à d'autres contextes.

### Matériel et Méthode

Dans une démarche de recherche interventionnelle, il s'agissait de produire des connaissances sur l'intervention au collège cumulables et transférables, sur le bien-être de toute la communauté éducative en classe de 6<sup>e</sup> sur trois années (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015). Les méthodes employées sont mixtes : quantitatives (questionnaires ad hoc) et qualitatives (diagnostic communautaire, observation).

### Résultats

En 2012-2013, les résultats principaux étaient l'importance du professeur principal comme porte d'entrée et le fait de se connaître entre élèves. Une formation des adultes du collège a été mise en place après le diagnostic, axée sur les techniques d'accueil et de présentation positive pour modifier la rentrée. En 2013-2014, les élèves de CM2 ont bénéficié dès Juillet d'une demi-journée fictive de 6<sup>e</sup> où ils pouvaient expérimenter leur quotidien au collège. La constitution des classes ne s'effectuait pas en assemblée plénières et pour connaître les enseignants, le personnel non-enseignant et les autres élèves, les nouveaux 6<sup>e</sup> ont participé à des activités d'accueil. Enfin en 2014-2015, la rentrée fictive pour les CM2 a été allongée à une journée. La rentrée de Septembre a rassemblé parents et enfants directement au coeur de chacune des classes, sur le modèle de l'année précédente, avec un accueil réalisé par 2 professeurs : le professeur principal s'occupant des parents tandis que l'autre enseignant présentait les questions administratives aux élèves. Les résultats notables de cette intervention ont été que les élèves entrés en 2013-2014 étaient deux fois plus nombreux à déclarer oser se confier à un adulte en cas de soucis que ceux de l'année précédente et qu'entre les deux dernières années, le nombre de parents présents était resté conséquent, entre 100 et 120 (pour 125 élèves), contre une quarantaine en 2012-2013.

### Conclusion

La démarche a éveillé un intérêt pour l'ensemble de la communauté éducative et les premiers effets se font ressentir sur le climat scolaire. Pour autant, pour que l'expérience puisse être réellement considérée comme probante, elle nécessite sans doute d'être transférée à de nouveaux terrains pour obtenir à la fois des données scientifiques, expérientielles et contextualisées (Cambon, Ridde et al. 2010).

## En quoi et comment les activités d'un collectif parents-personnels d'éducation peuvent-elles favoriser la qualité de vie d'élèves au collège ? Étude d'un programme de méditation laïque

Cyrille GAUDIN<sup>1</sup> et Sébastien CHALIES<sup>2</sup> (1Université de Limoges, Laboratoire FRED - EA6311 ; 2Université de Toulouse, Laboratoire UMR EFTS - MA122)

L'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.

Bouddhiste et laïcisée, la méditation a fait, depuis les années 2000, son entrée dans les hôpitaux, les prisons comme les écoles en Europe occidentale avec notamment les techniques dites de pleine conscience (ou *mindfulness*) venues des Etats-Unis (Midal, 2014).

Elle a fait l'objet d'une quantité croissante d'articles scientifiques sur ses diverses applications et plusieurs revues de littérature concluent à son efficacité (Sedlmeier, 2012) en particulier pour les enfants et les adolescents en contexte scolaire (Chadwick & Gelbar, 2016). 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 la communication ambitionne plus précisément de rendre compte de ces effets exprimés par des élèves sur leur qualité de vie au collège.

Cette 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'auto confrontation avec chacun des participants. Les premiers résultats permettent de repérer une diversité d'effets de ce programme sur la qualité de vie d'élèves au collège mais également en dehors, ainsi que les circonstances d'accompagnement permettant de les favoriser. Sur la base d'une discussion de ces résultats, des pistes en matière de recherches complémentaires à mener et d'aménagements des programmes de méditation laïque en contexte scolaire sont finalement proposées.

## 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.

Midal, F (2014). *La méditation*. Paris: Presses Universitaires de France.

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.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches Philosophiques*. Paris: Gallimard.

## Programmes scolaires et qualité de vie : Dewey et Freinet

**Pierre GEGOUT et Henri Louis GO** (Doctorant en Sciences de l'éducation, Université de Lorraine / ATER, Université de Rouen, CIRNEF, LISEC Lorraine, équipe « Normes et Valeurs » ; MCF en Sciences de l'éducation, HDR, Université de Lorraine, LISEC équipe « Normes et Valeurs »)

La question des savoirs et des programmes scolaire est toujours la grande absente des interrogations actuelles sur le "bien-être" à l'école.

Cette idée de "bien-être" renvoie le plus souvent à une forme de quiétude du corps et de l'esprit qui concerne soit des problématiques corporelles (comment faire en sorte que l'élève se sente bien physiquement en classe ou à l'école ?) soit des problématiques psycho-affectives (comment faire en sorte que l'élève se sente bien psychologiquement en classe ou à l'école?). Pourtant, en tant qu'activité principale à l'école, l'apprentissage de savoirs devrait occuper une place de choix dans les enquêtes relatives à ce thème du bien-être à l'école.

Outre les mauvaises postures corporelles et le harcèlement scolaire, l'ennui est l'un des facteurs majeurs de la mauvaise qualité de vie, pour les enfants, à l'école. Comme le notait déjà Dewey, l'absence d'intérêt à la base de tout apprentissage rend celui-ci ennuyeux et invite l'élève à diviser son attention, à feindre l'écoute pour mieux rêvasser. Freinet y voyait la source des vices scolaires (mensonges, tricherie, indiscipline) et de même de maladies scolaires.

L'ennui à l'école touche aussi bien les "bons élèves" que ceux qui ont plus de difficultés parce que ni les uns ni les autres ne sont capables d'intérêt sur simple demande du professeur. La façon dont les savoirs sont travaillés à l'école nous paraît donc un point fondamental à interroger lorsque l'on réfléchit à la qualité de vie.

Cette contribution se propose d'approfondir le rapport entre savoirs scolaires et qualité de vie à l'aune des apports de John Dewey et de Célestin Freinet. La place et l'usage ordinaire des programmes scolaire seront questionnés en tant qu'ils soumettent l'élève comme le professeur à un rythme qui empêche tout rapport problématique au savoir, ce qui est source de frustration et donc d'une certaine forme de déception épistémique.

## Bibliographie

Dewey, J. (1962). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delâchaux et Niestlé.

- Freinet, C. (1925). Les manuels scolaires. *Clarté*, 73.
- Freinet, C. (1928). Plus de manuels scolaires. *L'École Émancipée*, 13, 212-213.
- Freinet C. (1928). *Plus de manuels scolaires*. Saint-Paul : Éditions de L'Imprimerie à l'école.
- Freinet, C. (1937). *Plus de leçons !* Vence : BENP, 3.

### Les classes coopératives au collège

**Marc GION** (principal adjoint du collège DE GOULAINÉ)

Depuis 4 ans, nous avons développé les classes coopératives sur le niveau sixième. Ces projets s'appuient en partie sur l'heure de vie de classe que l'on trouvait sous-utilisée (régulation administrative ou moralisatrice).

« L'heure de vie de classe » s'organise avec un rituel favorisant l'interaction entre les élèves, la responsabilisation par des rôles institués et reconnus (président de séance, gardien du temps ...) et la coopération pour co-construire des projets et mener à bien des actions. . Chacun contribue à alimenter l'ordre du jour soit par l'exposé de situations difficiles – conflits, difficultés d'apprentissage ...- soit pour aborder des sujets quotidiens (« je voudrais remercier le cuisinier parce que ... ») ou des sujets extérieurs à l'établissement. Il s'agit parfois de construire collectivement des projets pour la classe.

Les compétences de coopération sont également développées dans des situations d'apprentissage disciplinaire. L'entraide, les élèves référents ou tuteurs, la médiation par les pairs sont autant de dispositifs développant la coopération et les interrelations au sein du groupe. Ce fonctionnement permet à chacun d'exister et d'être reconnu en tant que personne dans notre collectivité. Au niveau du collège, l'attention se focalise sur ces projets et ces élèves mobilisés plutôt que sur les déviances et comportement irrespectueux d'élèves en mal d'exister.

L'atelier proposé s'appuiera sur un document vidéo mettant en scène une heure de vie de classe, des documents d'élèves et des témoignages.

### La connaissance de soi influencée par le mentorat : une expérience en milieu scolaire

**Fanny GODIN, Mélissa HENRI et Catherine BEAULIEU** (Département de sciences humaines, Cégep de Saint-Laurent)

Au Québec, le cheminement scolaire prévoit des études de deux ans dans un programme pré-universitaire (secteur collégial) qui prépare les étudiants à l'université. Le programme de sciences humaines fait l'objet d'un fort taux de décrochage (SRAM, 2016). Les problèmes d'orientation vocationnelle sont l'un des principaux motifs invoqués par les décrocheurs (Fréchette et Migneault, 2010). Ils sont aussi caractérisés par une carence de modèles de réussite (Bourdon et al., 2007). La présente étude examine les effets d'un programme de mentorat d'un an sur l'amélioration de l'ajustement au collégial et la clarification du projet scolaire et professionnel. Le mentorat proposé consiste en un jumelage d'étudiants de 1<sup>re</sup> session au programme de Sciences humaines (les mentorés) à des anciens diplômés de ce programme (les mentors) qui étudient maintenant à l'université. Le mentorat implanté repose sur le développement d'une relation de confiance entre le mentor et le mentoré grâce à des rencontres individuelles et de groupe. L'efficacité du mentorat a été évaluée à l'aide d'un schéma quasi-expérimental à mesures répétées. 31 mentorés (21F/9H/1s.o.; âge moyen : 17.7 ±3.01 ans) ont été comparés à 31 participants au groupe témoin (21F/10H; âge moyen : 16.9 ±0.43 ans) à trois moments de l'année scolaire à l'aide du questionnaire d'ajustement au collégial et du profil de décision de carrière. À la fin de l'année, les mentorés ont montré une amélioration de la connaissance de soi, aspect fondamental de la clarification du choix vocationnel. Pendant les études collégiales, les étudiants sont appelés à faire un choix de carrière à long terme alors qu'ils n'ont souvent pas acquis toute la maturité pour le faire (Boutin, 2011). La connaissance de soi contribue au développement de la maturité, facilite la prise de décision et permet d'effectuer un choix en accord avec ses valeurs et ses intérêts, ce qui favorise le bien-être et la stabilité dans le programme d'étude. Par la suite, les mentorés ont été comparés entre eux selon le nombre de rencontres et le degré d'accord avec leur mentor sur les buts poursuivis. Les mentorés qui ont eu plus de 6 rencontres et un accord élevé sur les buts montrent un meilleur ajustement au collégial relativement aux dimensions de l'attachement à l'institution ainsi que de l'ajustement personnel et scolaire. Ils montrent aussi une meilleure connaissance des professions et de la capacité décisionnelle en lien avec le choix de carrière.

### Bibliographie

Boutin, N. (2011). *L'effet du genre sur l'indécision vocationnelle et les parcours scolaires : l'intégration des garçons aux études collégiales*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.

Bourdon, S. & al. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. Rapport de recherche FQRSC-MELS, Action concertée sur la persévérance et réussite scolaire. Université de Sherbrooke, Qc.

Fréchette, N., & Mignault, C. (2010). *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*. Collège Édouard-Montpetit, Qc.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), (2016). *Données extraites du système PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme)*, le 25 octobre 2016.

## Origines sociales et difficultés scolaires : comment construire le rapport de confiance et de collaboration pour mieux réussir à l'école

**Costel GRIGORAS** (Sociologie, Université Paris-Sorbonne)

Dans notre recherche on s'intéresse à la scolarité des enfants issus de l'immigration rom en France et à l'imbrication de différents facteurs qui impactent leur stabilité et réussite scolaire. Nous focalisons notre attention sur deux principales dimensions relationnelles, d'abord celle qui se met en place entre l'enfant et l'école, puis entre l'école et la famille, sans oublier le contexte communautaire dans lequel vivent les enfants roms. Si dans un premier temps, l'instabilité de l'habitat informel est l'une des causes qui influencent le parcours scolaire des enfants roms, la qualité de vie qu'ils ont à l'école est également un important facteur qui pèse de tout son poids. Dans ce sens, un rapport de confiance permet la collaboration entre les enfants, les enseignants et les parents, ainsi que l'avènement de buts communs : la réussite scolaire de l'enfant. Pour ces enfants issus d'un milieu social précaire et défavorisé, le changement d'environnement social, de la famille à l'école, est accompagné par des difficultés d'adaptation aux nouvelles normes et valeurs sociales de l'école. Cette difficulté d'adaptation peut avoir plusieurs conséquences parmi lesquelles le mal à l'aise à l'école et le refus de l'enfant d'obéir aux enseignants pendant les cours. De ce fait, nous nous interrogeons comment se construisent les relations de confiance entre les enseignants et les enfants roms ? Comment la collaboration entre les enseignants et les parents favorise l'investissement des parents dans l'éducation de leurs enfants et comment influence-t-elle leur parcours scolaire ?

A partir d'une enquête ethnographique longitudinale nous cherchons à répondre à ces questions qui définissent notre problématique générale, celle de comprendre comment favoriser la réussite scolaire des enfants roms. Pour obtenir les données nécessaires nous avons employé une approche méthodologique mixte. Ainsi, dans un premier temps les données qualitatives ont été obtenues à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de 12 enseignants venant de 6 écoles primaires où les 80 enfants roms constituant notre cohorte ont été scolarisés. Puis, dans un deuxième temps, les données quantitatives ont été recueillies à partir de questionnaires passés avec les parents des enfants scolarisés. Ensuite, pour analyser et comprendre les relations entre les enseignants et les enfants roms nous avons mené des actions d'observation participante dans les écoles concernées.

### Bibliographie

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations* (16), 34–52.

Dalsheimer-Van Der Tol, N. & F. Murat (2011). Les parents et l'école en France et en Europe. *Education et Formations* (80), 79–94.

Deslandes, R. (2009). *Family-school-community partnerships. What has been done? What are we learned?* In *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, pp. 162–176. New York and London: Routledge.

Dumoulin, C., P. Thériault, J. Duval, & I. Tremblay (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en Education* (9), 4–18.

Epstein, J. (2004). *Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche*. Trois-Rivières : CRIRES.

## L'expérience lycéenne des élèves à faible réseau amical. Analyses à partir d'une enquête par questionnaire sur le bien (mal)-être des lycéens

**Agnes GRIMAULT-LEPRINCE, Lila LE TRIVIDIC HARRACHE et Rozenn NEDELEC** ([agnes.leprince@espe-bretagne.fr](mailto:agnes.leprince@espe-bretagne.fr), MCF en sociologie, ESPE de Bretagne-UBO, CREAD, [lila.letrivindic@ehesp.fr](mailto:lila.letrivindic@ehesp.fr), Doctorante en sciences politiques, EHESP, CRAPE-Arènes, [rozenn.nedelec@espe-bretagne.fr](mailto:rozenn.nedelec@espe-bretagne.fr), Conseillère principale d'éducation, ESPE de Bretagne-UBO)

## Problématique

Si l'expérience subjective par les élèves de leur scolarité a été l'objet de nombreux travaux de recherche cette dernière décennie, la plupart mettent l'accent sur les questions des violences entre pairs et sur l'arbitraire de l'organisation et des jugements scolaires (Merle, 2005 ; Blaya, 2006 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008 ; Duru-Bellat et Meuret, 2009). Or si ces problématiques sont en effet au fondement du mal-être de certains élèves, et notamment ceux les plus en difficulté sociale et scolaire, elles sont insuffisantes pour expliquer le malaise de nombre de lycéens. En effet, le quotidien des élèves peut aussi être miné par d'autres traits de la vie scolaire comme la difficulté à se situer dans des groupes d'adolescents en constante recomposition ou à se projeter dans un avenir anxiogène, même en situation de réussite scolaire.

## Méthodologie

Notre enquête porte sur le bien-être des lycéens en Bretagne. Le choix de la population lycéenne est tout d'abord lié à l'abondance des données concernant le public collégien quand elles sont beaucoup plus rares et disparates concernant les élèves plus âgés. Par ailleurs, les enquêtes internationales montrent que les indicateurs de bien-être étudiés se dégradent fortement entre 11 et 15 ans. Les données exploitées sont issues d'une enquête exploratoire par questionnaire auprès de plus de 500 élèves de seconde de trois lycées. L'échantillon d'élèves interrogés par questionnaire n'a pas vocation à être représentatif des élèves des établissements secondaires bretons. Néanmoins, il offre une représentation suffisante des principales catégories d'élèves (lycéens de LEGT et de lycée professionnel, filles et garçons, des différentes séries ou filières, des différents milieux sociaux, etc.). Une passation de questionnaires à plus grande échelle se fera en avril 2017. Cette enquête sera passée dans une dizaine d'établissements bretons aux profils différenciés (urbains, périurbains et ruraux ; établissements généraux et polyvalents ; recrutements allant de très favorisés à très défavorisés), pour un effectif entre 2000 et 2500 élèves de secondes. La passation se fera en ligne, dans une salle informatique des établissements. Le questionnaire, qui a été co-construit avec les lycéens représentants du Conseil Académique de Vie Lycéenne de l'académie de Rennes, aborde les questions relatives au rapport à l'école des lycéens, au rôle des familles et des enseignants dans la construction de ce rapport, au travail scolaire, aux relations aux pairs. Ces éléments sont mis en liens avec les autres sphères de socialisation (loisirs, espaces numériques, etc.).

## Résultats

Les résultats provisoires soulignent l'expérience scolaire globalement plus négative des élèves caractérisés par la faiblesse de leur réseau amical au lycée. Cette expérience plus négative semble se traduire non seulement dans le rapport aux pairs, mais également dans le rapport au travail et aux enseignants. Nous proposons ainsi de nous intéresser plus spécifiquement à cette population d'élèves, afin de saisir comment la faiblesse du réseau amical peut accentuer la dureté des épreuves de l'expérience lycéenne (jugements scolaires, relations aux enseignants, etc.). En ce sens, ces lycéens, que nous chercherons à caractériser scolairement et socialement, pourraient constituer une population particulièrement vulnérable.

## Bibliographie

- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: international comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556.
- Chapelle, G., & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. PUF.
- Choquet M., Hassler C. et Morin D. (2005). *Violences des collégiens et des lycéens : constats et évolutions* », *rapport de recherche INSERM U472*.
- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*, De Boeck Université « Pédagogies en développement ».
- Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation, *Revue française de sociologie*, 49(2), 247-283.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.
- Pain, J. (2006). *L'école et ses violences*. Paris, Économica.

## Haut potentiel, créativité et éducation

**Jacques-Henri GUIGNARD** ([Jacques-Henri.Guignard@univ-nantes.fr](mailto:Jacques-Henri.Guignard@univ-nantes.fr), Maître de conférences, Université de Nantes)

Depuis le rapport Delaubier (2002), l'Education Nationale préconise plusieurs axes de travail pour améliorer la visibilité et la prise en compte des élèves intellectuellement précoces. L'un de ces axes rend compte du besoin d'études objectives sur cette population et l'on a vu croître en France la production scientifique et la réflexion sur le concept de haut potentiel. Plusieurs questionnements émergent à propos des critères d'identification et des besoins des enfants à haut potentiel. En particulier, certains théoriciens proposent d'inclure la créativité dans ces critères (Renzulli, 1986, Sternberg & Lubart, 1992, Zenasni et al. 2016).

Après avoir fait un point terminologique, nous aborderons la complexité des liens entre potentiel créatif et potentiel intellectuel en présentant une étude empirique portant sur 338 enfants, amenés en consultation pour un bilan psychologique (âge  $\pm$  SD = 10.8  $\pm$  3.0 ans). Les résultats obtenus supportent l'intérêt de prendre en compte une forme créative dans l'expression du haut potentiel. Les implications pratiques de cette étude seront discutées, en suggérant notamment des pistes pour améliorer le bien-être scolaire d'enfants qui ne sont pas toujours performants sur le plan académique, mais qui font preuve d'un niveau élevé de créativité.

## **Bibliographie**

Delaubier, J.-P. (2002). La scolarisation des « élèves intellectuellement précoces ». Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale.

Renzulli, J. S. (1986). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity, in Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. *Conception of giftedness*. New-York, Cambridge University Press, p. 53-92.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1992). Creative giftedness in children, in Tannenbaum (A.J.) et Klein (P.S.), *To be young and gifted*. Westport, Ablex Publishing, p.33-51.

Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C., & Myszkowski, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, 216-223.

## **La satisfaction des filles des pratiques évaluatives en éducation physique et sportive (EPS) en Algérie**

**Hakim HARITI<sup>1</sup>, Hejer BENJOMAA<sup>2</sup>, Mustapha BOUDJEMIA<sup>1</sup> et Salah BESSA<sup>1</sup>** (<sup>1</sup>Laboratoire SPAPSA « C1670900 », 16 U. Alger-3-, Algérie ; <sup>2</sup>L'Unité de Recherche en Education, Cognition, TICE et Didactique (ECOTIDI, UR16ES10) – ISEFC, Université Virtuelle de Tunis, Tunisie)

## **Introduction et cadre théorique**

Vers la fin des années 70, la politique de santé s'est surtout intéressée à la qualité de vie par le biais des concepts d'état de santé et de qualité de vie reliée à la santé (Katz, 1987). Bazex et al. (2012), soulignent que : pratiquer des activités physiques et sportives tout au long de la vie augmente l'espérance de vie en bonne santé, retarde la dépendance, et constitue un complément thérapeutique efficace en luttant contre la sédentarité pour de nombreuses affections comme l'obésité et bien d'autres encore, sans oublier la prise en charge des sujets en situation d'handicap. Outre les scores de qualité de vie, évalués par questionnaires, sont habituellement plus élevés chez les personnes physiquement actives (Laure et al. 2008). Cependant en éducation physique et sportive (EPS), de multiples facteurs ont été envisagés comme source des inégalités entre filles et garçons, parmi celle en relation avec le thème de l'étude : la connotation masculine de l'EPS (Arnaud & al, 1996). Combaz et al. (2010), montrent que les activités physiques proposées aux élèves ne correspondent que très imparfaitement aux intérêts et aux aspirations des filles, d'où le risque à ce que les filles ne s'investissent dans la pratique sportive. Sous l'angle de la promotion de la qualité de vie en relation avec la santé nous avons approché la satisfaction des collégiennes algériennes par rapport aux pratiques évaluatives de leurs enseignants(es).

## **Méthodologie**

Pour identifier la satisfaction des élèves concernant l'évaluation, nous avons opté pour la technique du questionnaire réalisé sur une population de 400 élèves dont 200 filles. Il s'agit d'ordonner les items selon une échelle de préférence à 4 en relation avec : la régulation des apprentissages, les barèmes, les outils de certification, ainsi que la composition des notes. On a utilisé les fréquences et les pourcentages pour établir l'écart de satisfaction à l'égard de l'évaluation et de la note entre les filles et les garçons.

## **Résultats et discussion**

Les filles ne sont pas satisfaites ou moyennement satisfaites sur l'ensemble des critères proposés concernant les barèmes, les outils de certification, ainsi que la composition des notes. Concernant la régulation, les filles ne sont pas satisfaites ou moyennement satisfaites à savoir : organisation, les louanges, la régulation, simulation; à l'exception des critiques (68%) où elles sont satisfaites. Des recherches ont montré que la majorité des filles se situe relativement à

distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance (Cogérino, 2006).

### **Bibliographie**

- Arnaud, P., & Terret, T. (1996). *Histoire du sport féminin. Sport masculin - sport féminin : éducation et société. Tome 2*. Paris, L'Harmattan.
- Bazex, J. b Pene, P., & Daniel, R. (2012). Les activités physiques et sportives — la santé — la société. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine A*, 196(7), 1429-1442.
- Cogérino, G. (2006). « La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité », in Cogérino, G. (dir.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*, Éditions de la Revue EPS, Paris, 9-27.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2010). Contenus d'enseignement et inégalités sexuées : Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(3), 13-35.
- Katz, S. (1987). The science of quality of life. *J Chron Dis*, 40, 459-63.
- Laure, P., Leleu, E., & Mangin, G. (2008). Promotion de la santé des tout-petits par l'activité physique : intérêts et obstacles », *S.F.S.P. Santé Publique*, 20(3), 239-248.

### **L'impact de l'architecture scolaire et l'aménagement des espaces sur la qualité de vie des élèves. Quel point de vue des architectes et des chefs d'établissement ?**

**Thibaut HEBERT** ([thibaut.hebert@espe-Inf.fr](mailto:thibaut.hebert@espe-Inf.fr)), Maître de conférences à l'ESPE Lille Nord de France, Laboratoire RECIFES)

Divers travaux en psychologie de l'environnement ont fait émerger des facteurs d'influence de nos comportements : la densité, le bruit, la lumière et l'espace aménagé. Dans le cadre scolaire, ces facteurs peuvent impacter négativement la qualité de vie des élèves et leur activité scolaire (in Fischer, 2011). Par ailleurs, les enquêtes de victimation montrent que certains espaces scolaires s'avèrent propices aux déviances (Farrington, 1993, Debarbieux, 2004). Par conséquent, les espaces scolaires dans lesquels les élèves vivent et apprennent façonneraient en quelque sorte leurs manières d'être et leurs comportements (Fischer, 2011). L'objet de cette communication est d'interroger l'action spatiale et son impact sur la qualité de vie et le bien-être des élèves. Plus précisément, comment penser aujourd'hui l'établissement scolaire comme un espace sécurisant et « défendable » (Newman, 1972), tout en permettant le mieux-vivre ensemble et le mieux-apprendre ? Autrement dit, comment architectes et usagers des écoles réfléchissent l'architecture et l'aménagement des espaces afin d'une part, réduire l'insécurité dans les établissements scolaires, d'autre part améliorer la qualité de vie dans ces lieux ?

Pour cette communication, nous aborderons une partie des résultats d'une étude réalisée dans le cadre d'une ANR. Il s'agit d'entretiens ( $n=30$ ) effectués auprès d'architectes et chefs d'établissements. Ils ont mis en exergue les différents facteurs architecturaux d'influence négative sur la qualité de vie des élèves et ont laissé émerger des pistes de réflexions quant aux orientations à suivre pour mieux aborder la relation de l'individu à son environnement.

Cette étude permet un tant soit peu de réfléchir à la manière dont les espaces scolaires peuvent agir sur les élèves. Elle conduit à considérer plus profondément les aménagements afin d'améliorer la qualité de vie dans les établissements scolaires. Nous savons par exemple sur ce point qu'« une gestion de la cour de récréation claire et une aire de jeu bien agencée peuvent aider à réduire les pourcentages de *bullying* » (Thompson et Smith, 2010, p. 151).

### **Bibliographie**

- Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, 28(3), 317-333.
- Farrington, D.-P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Fischer, G.-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*, Paris : Dunod.
- Thompson, F., Smith, P.K. (2010). Stratégies contre le harcèlement et la maltraitance à l'école : ce qui se fait et ce qui est efficace. In C. Blaya (sous la coord. de), *Violence à l'école : recherches et interventions* (p. 145- 184). Paris : L'Harmattan.

### **Qualité de vie des élèves en primaire, que perçoivent-ils de leurs expériences scolaires ?**

**Gwénaëlle JOËT** (Laboratoire Sport et Environnement Social, Université Grenoble Alpes)

Si l'on considère que la qualité de vie peut être représentée par la manière dont les élèves perçoivent les expériences qu'ils vivent à l'école, il peut sembler opportun de s'intéresser à la manière dont ceux-ci perçoivent leurs expériences de maîtrise (manière dont les élèves interprètent les résultats issus de ce qu'ils ont accompli antérieurement), leurs expériences vicariantes (observation qu'ils font des autres), leurs persuasions sociales (perceptions qu'ont les élèves des encouragements provenant des parents, des enseignants et des pairs) et leurs états physiologiques et émotionnels (perceptions que les élèves ont du stress, de l'anxiété, de la fatigue...) en contexte d'apprentissage.

Ces différentes perceptions semblent exercer une influence importante dans le parcours scolaire des élèves et ce, dès leur plus jeune âge (e.g. Bandura, 1997, 2003, Usher, 2007, Usher & Pajares, 2008).

Nous avons évalué ces perceptions auprès de 373 élèves de CM1 (190 filles et 183 garçons) répartis dans 24 classes et 18 écoles, dans le cadre du français et des mathématiques, et ce à trois reprises durant l'année scolaire.

Nous pourrions ainsi estimer l'influence de ces perceptions exprimées par des élèves de primaires tout au long de l'année scolaire sur leurs performances en mathématiques et en français en fin d'année de CM1.

Par ailleurs, nous pourrions constater si, comme en témoignent Guérette et Fortin (2011), le genre des élèves influence la qualité de vie à l'école et notamment si les filles sont plus optimistes que les garçons dans l'expression de ces perceptions.

De même, il semblerait que le temps exerce une influence sur la qualité de vie à l'école (*ibid*). Nous pourrions également estimer, à l'aide de modèles multiniveaux de croissance, si ces perceptions exprimées par les élèves diminuent, progressent ou restent stables au long de l'année scolaire considérée.

Enfin, ce même questionnement sera orienté selon le milieu socio-économique des élèves. Nous pourrions savoir si dans le cadre de cette recherche, les élèves qui proviennent de familles favorisées ressentent une meilleure qualité de vie à l'école.

## **Bibliographie**

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Guérette, M., & Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école. Chaire de recherche sur la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Usher, E. L. (2007). Tracing the origins of confidence: A mixed methods exploration of the sources of self-efficacy beliefs in mathematics. *Dissertation Abstracts International*, 68(05). (UMI No. 3264109).

Usher, E.L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.

## **Approche spatiale du climat scolaire au collège**

**Isabelle JOING** (Univ. Lille, EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, Lille)

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 centre de culture et de connaissances, 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 (Joing 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 d'une recherche en cours 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. Le travail fait l'objet d'un financement de l'ESPE Lille Nord de France. Plus de cinq mille réponses d'élèves sont attendues.

## 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.
- Hebert, T., & Dugas, E. (sous presse). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français, *Education et socialisation*, 43.
- Joing, I., & Vors, O. (2015) Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'Education Physique et Sportive, *Déviance et Société*, 39, 1, 51-71.

## Qualité de vie du petit enfant qui entre à l'école maternelle : enjeux psychiques de la séparation

**Véronique KANNENGISSER** (Maîtresse de conférence en sciences de l'éducation, ESPE d'Amiens, Laboratoire CAREF (EA4697), Université Picardie Jules Verne)

Cette communication s'intéressera à la qualité de vie de l'enfant qui entre à l'école maternelle pour y devenir élève. Dans ma thèse, réalisée sous la direction de Laurence Gavarini, j'ai analysé la nécessaire séparation qu'induit la scolarisation comme source d'une angoisse qui atteint non seulement l'enfant mais aussi sa famille. Une hypothèse forte a été que la rencontre, inédite pour l'enfant, avec la forme scolaire, participe de cette angoisse. Cette communication s'intéressera donc d'abord aux finalités de l'école maternelle telles qu'elles ont pu être repérées par des auteurs historiens (J.N. Luc) et sociologues de l'éducation (E. Plaisance, P. Garnier). Il s'agira d'appréhender la spécificité de l'école maternelle qui, quant à sa forme, se distingue depuis sa création des autres structures d'accueil du petit enfant et tend de plus en plus vers le modèle de l'école élémentaire. A partir de ces éléments et selon une approche clinique d'orientation psychanalytique (C. Blanchard-Laville & al.) deux enjeux psychiques de la première scolarisation seront analysés : celui de la séparation qui participe au processus de différenciation du sujet (S. Freud), nécessaire pour devenir autonome, et celui du contrat narcissique (P. Aulagnier) qui permet au sujet de prendre une place dans le groupe social. Ces analyses s'appuieront sur le travail empirique de ma recherche de doctorat où j'ai mené des observations cliniques (A. Ciccone) durant un mois dans les couloirs et les salles de 5 classes de petite section d'écoles maternelles ainsi que des entretiens cliniques avec les enseignants. Elles permettront d'envisager les modalités d'un accueil vigilant à la qualité de vie du petit enfant lors son entrée à l'école maternelle et d'avancer l'hypothèse que cette qualité peut avoir un effet lors des autres temps de transition de la vie de l'écolier.

## Bibliographie

- Aulagnier, P. (1975), *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel F., & al. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue Française de Pédagogie*, 151(1), 111-162.
- Ciccone, A. (1998). *L'Observation clinique*. Paris: Dunod.
- Florin, A. (2000), *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*, Paris, INRP.
- Freud, S. (1926), *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris, PUF, 1971.
- Garnier, P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Luc, J.-N. (1982), *La petite enfance à l'école, XIX. - XX. Siècles : textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines (1829 - 1981)*. Paris, INRP.
- Plaisance, E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, PUF.

## Liberté de mouvement, nomadisme et bien-être dans une classe Montessori

**Béregère KOLLY**, Chercheure associée (Sciences de l'éducation) au LISEC, Équipe Normes et Valeurs

Comment la liberté de mouvement, essentielle dans le fonctionnement des classes Montessori, peut-elle être un facteur de bien-être des élèves ? Comment cette liberté d'agir, de se positionner et d'errer dans la classe, dans une forme de « nomadisme » (Deleuze, 2002) permet-elle de construire à la fois une intégration des normes, au sens de la continuité

d'une culture (Go, 2012), mais également au « présent » de l'enfant (Go, 2014) ; et une résistance à ces mêmes normes, dans une production de désir, de langage et de sens (Barthes, 1978) ?

Cette communication propose de revenir sur les trajectoires de quatre élèves d'une classe de maternelle Montessori (niveau moyenne section), et pour chacun, sur une matinée entière de travail. À partir de diagrammes photographiques, il s'agira d'étudier les trajectoires nomades de chaque élève, d'effectuer des cartographies. Sur le mode de ce que proposa F. Deligny dans la revue *Recherches* entre 1975 et 1976, il s'agira d'identifier la nature des moments vécus, de rendre visible ce qui est opaque dans le vécu de la classe, de mesurer les initiatives des élèves et les effets des gestes des adultes (Deligny / Alvarez de Toledo, 2013).

L'analyse s'appuiera en outre sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique proposée par Gérard Sensevy (2011). Cette analyse permettra de différencier au moins trois types de moments :

- 1) les focales, temps où l'élève se centre sur son travail et se concentre, seul ou à plusieurs, parfois sur plus d'une heure ;
- 2) les épisodes, moments où l'attention de l'élève est attirée par des événements de la classe ;
- 3) les nomades, moments cruciaux où l'élève se déplace dans l'espace, observe les travaux des autres élèves, qui constituent fréquemment des moments de transition entre deux activités.

La description de ces différents moments permettra d'identifier les tensions constitutives d'un travail libre, entre concentration et dispersion d'un côté, entre rassemblement de l'individu sur son travail et moments d'échanges et d'observation des autres élèves de l'autre. Il s'agira également d'envisager les pistes que cette étude exploratoire ouvre ; il s'agira, enfin, de souligner le lien étroit entre la liberté de mouvement en classe et l'entretien du désir envers le savoir, essentiels à une qualité de vie des élèves à l'école.

## Bibliographie

- Alvarez de Toledo, S. (2013). *Cartes et lignes d'erre. Traces du réseau de Ferdinand Deligny, 1969-1979*. Paris : L'arachnéen.
- Barthes, R. (1978). *Leçons*. Paris : Seuil.
- Deleuze, G. (2002). *Ile déserte et autres textes – 1953 – 1974*. Paris : Minuit.
- Go, H.L. (2012). La normativité dans l'éducation scolaire. In : Prairat, E. (éd.) *Les normes*. Caen : Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, 45, 1-2, 77-94.
- Go, H.L. (2014). « Comparatismes en jeu : la forme scolaire ». *Éducation et didactique*, 8.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

## Prévention du harcèlement scolaire : exemple d'études et d'un dispositif déployés dans l'académie de Besançon

**Violaine KUBISZEWSKI<sup>1</sup> et Cécile BEISSER-VOIGNIER<sup>2</sup>** (<sup>1</sup>EA 3188 « Laboratoire de Psychologie » & Fédération de recherche « Educ », Université de Bourgogne/Franche-Comté, <sup>2</sup>Rectorat de l'académie de Besançon)

Les phénomènes de harcèlement scolaire (*bullying*), générant souffrances et mal-être, constituent une menace importante à la qualité de vie en milieu scolaire. Les études mettent en évidence de nombreuses difficultés d'ordre psychosociales et émotionnelles pour les élèves qui en sont victimes, auteurs ou même témoins (Rivers, Poterat, Noret, & Ashurst, 2009; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Par ailleurs, le harcèlement et les violences à l'école sont étroitement associés au climat scolaire (Gage, Prykanowski, & Larson, 2014; Harel-Fisch et al., 2011). Dans ce contexte, les travaux permettant une meilleure connaissance de ces situations et des leviers qui peuvent être actionnés restent à développer. De même, l'identification et l'examen de dispositifs systémiques de prévention pouvant être déployés dans les établissements scolaires sont nécessaires. Nous proposons ainsi la présentation d'études (menées ou en cours) qui visent à alimenter le niveau primaire, secondaire et/ou tertiaire de la prévention du harcèlement scolaire. Par ailleurs, un dispositif de « soutien aux comportements positifs » (Sugai & Horner, 2002) est actuellement décliné dans plusieurs établissements de l'académie de Besançon avec pour objectif de créer/renforcer un environnement scolaire propice aux interactions prosociales, aux apprentissages et à la qualité de vie à l'école. Les niveaux d'action déclinés et examinés dans le cadre de ce dispositif seront également évoqués.

## Bibliographie

- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School psychology quarterly*, 29, 256-271.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., ... Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of adolescence*, 34, 639-652.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211-223.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

## L'inclusion scolaire du point de vue des « inclus »

**Godefroy LANSADE** ([godefroy.lansade@unice.fr](mailto:godefroy.lansade@unice.fr), Docteur en anthropologie, EHESS, Centre Norbert Elias (Marseille), ESPE de l'Université Nice Sophia Antipolis, CAPEF, Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation (LINE))

Dans sa refonte de la politique du handicap, la loi du 11 février 2005 a fait de l'accès à l'école ordinaire un droit pour tous les élèves reconnus handicapés. Le terme d'inclusion s'est depuis progressivement imposé dans le langage public, scientifique et politique au point de devenir la référence des politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap. La loi de refondation de l'école de la République promulguée le 8 juillet 2013 indique à cet égard que "le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". Si l'on s'accorde sur le fait que l'inclusion scolaire ne saurait être considérée comme une réalité en soi et que la présence physique au sein d'un établissement scolaire ne dit rien de la qualité de l'expérience vécue par les élèves, dits « inclus », on peut s'interroger sur la manière dont ces derniers perçoivent leur scolarisation au sein des établissements auxquels ils ont désormais accès.

Fondée sur une enquête ethnographique dont l'objectif était de décrire et d'interroger les impacts sociaux et éducatifs de la politique publique d'inclusion scolaire en « train de se faire » du point de vue de ceux qui en sont la cible, cette communication rend compte de l'expérience de vingt-quatre adolescents et de jeunes adultes désignés handicapés mentaux inclus dans des classes de CAP dit « réservés » et rattachés à un dispositif ULIS. Si leur orientation au lycée – souhaitée par chacun d'entre-eux – est indéniablement vécue comme une étape valorisante de leur trajectoire scolaire, ce qu'ils disent de l'identité qui leur est assignée, de ce que cette assignation implique sur leur quotidien et des modalités de leur scolarisation, partagée entre l'ULIS et les classes d'inclusion, laissent apparaître des points de vue plus contrastés qui traduisent des formes de désillusion, des états de découragement, voire parfois de réelles souffrances.

Ce travail repose sur l'entrecroisement de trois modes différents de productions de données : l'observation participante, des entretiens formels et informels avec les élèves, les professeurs mais aussi des tuteurs de stage, et la collecte de sources écrites (bilans et rapports d'inclusion ou de stages).

## Bibliographie

- Castel, R., (1994), « La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation », *Cahier de recherche sociologique*, 22, 11-27.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris, Éditions du Seuil.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Lansade, G. (2015), « Entre classe d'inclusion et Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée ». *Recherches en éducation* 23, 95-104.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Les dilemmes de l'éducation inclusive. *Alter, European Journal of Disability Research*, 3(1). 26-44.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-229.

## Une vision globale de la santé scolaire en ville de La Chaux-de-Fonds, Ville-santé (OMS) - SUISSE

**Dr Souhaïl LATRECHE et Julie ROY**, (Chef du Service de santé et promotion de la santé, La Chaux-de-Fonds, Suisse ; Adjointe au Chef de Service, La Chaux-de-Fonds, Suisse.

Le Service de santé et promotion de la santé de la Ville de La Chaux de Fonds est un service d'utilité publique. Il a pour objectif de promouvoir la santé à tous les niveaux.

Le Service est composé de différents centres dont la santé scolaire, présente durant toute la scolarité obligatoire (4-15 ans).

Les prestations mises en place sont diverses et variées, adaptées à tous les âges et à l'environnement scolaire. Les actions de promotion de la santé tiennent compte de la diversité culturelle de la population scolaire mais également des priorités et des besoins de l'école.

Les enseignants et les parents sont considérés au même titre des acteurs – formateurs ou éducateurs – se rejoignant pour un même objectif : le bien-être des enfants à l'école.

Les actions innovantes en matière de promotion de la santé tendent à promouvoir la qualité de vie à l'école. L'utilisation des différents moyens qui ne sont pas nécessairement coûteux, rassure le politique en matière de budget.

Nous pourrions citer quelques projets mis en place :

- Photovoice : un projet participatif laissant la parole aux élèves par la photographie, afin d'exprimer ce qu'est pour eux le bien-être à l'école.
- Voyage en santé : un voyage en train touristique à travers la Ville à la découverte des lieux ressources en matière de prévention, pour les élèves et réalisé avec eux, un bel exemple de projet communautaire.
- Cafés-débats : un espace de rencontre en petits groupes entre parents et un professionnel pour aborder différentes thématiques.
- Pauses-repas : un temps de partage entre enseignants et un professionnel sur le temps du midi, afin de les outiller et de leur donner des ressources dans leurs actions en classe autour de la thématique santé et bien-être.

Notre préoccupation est également de mesurer l'impact de nos actions. Récemment, nous avons mené conjointement avec la Faculté des lettres et sciences humaines - Institut de psychologie et éducation de Neuchâtel, une étude qualitative qui a permis de mettre en lumière des disparités.

Le but de cette étude a été de mener – à l'aide d'une échelle de mesure du bien-être – une première analyse socio-psychologique du bien-être perçu par 235 adolescents chaux-de-fonniers.

L'étude s'est focalisée sur une phase particulière du cycle de vie, l'adolescence, caractérisée par des changements cognitifs à travers l'accès à différentes dimensions autoréflexives. L'étude a été menée avec une attention spécifique aux «lieux» en tant qu'espace socio-matériel qui semble changer voire amplifier plus ou moins cette perception. D'une certaine manière cela nous a permis d'étudier le rôle des dimensions matérielles dans la perception de la satisfaction de vie, mais aussi dans la perception du mal être des adolescents.

## Dispositif Ecole Prévenante

**Anne LECLERC JACQUET** (Psychologue Education Nationale, Ministère Education Nationale)

Psychologue de l'Education Nationale à METZ sur une REP+, je pilote depuis 6 ans une action consignée dans les projets d'écoles et inscrite actuellement dans le Contrat REP+. Cette action cherche à créer, améliorer ou renforcer un contexte de réussite éducative. Il s'agit d'un partenariat entre différents professionnels. Tous les membres de l'équipe éducative (enseignants, membres du RASED, ATSEM, AVS, AP et membres des projets Passerelle) s'engagent à avoir une attention et/ou une parole particulière à chaque fois qu'ils croisent un enfant repéré comme en difficulté et que les enseignants souhaitent voir intégrer le dispositif. L'idée est de rendre l'école non seulement accueillante mais sécurisante, structurante et valorisante. "Chaque-un" fait cela individuellement, au sein de sa classe. L'intérêt du projet va être de travailler en équipe élargie avec une unité dans les axes d'interventions et une mise en pratique dans tous les lieux de l'école. Créer du lien, faire que les enfants se sentent acceptés et rassurés, leur renvoyer une image

positive d'eux-mêmes permet de promouvoir l'autonomie et d'accompagner la construction de l'identité de l'élève. Trois à quatre fois dans l'année, nous organisons une réunion avec les personnels cités ci-dessus. Les membres du RASED apportent un regard extérieur et leurs compétences. Ce dispositif impacte favorablement les postures professionnelles et les relations entre les membres de l'équipe. Ces temps permettent de mettre en commun les observations, de passer du dialogue des émotions au dialogue des attentions, d'élaborer en partenariat le contenu des paroles à poser, les attitudes à adopter et de réajuster si besoin.

### Qualité de vie de l'enfant handicapé à l'école : rôle du psychologue de l'Education Nationale

**Gaid LE CORFEC - LE VEN** ([gaid.lecorfec@orange.fr](mailto:gaid.lecorfec@orange.fr), Psychologue Education Nationale)

Le psychologue à l'école se situe à l'interface de différents partenaires : enfant, professionnels et familles. Il tente de comprendre l'enfant et ses difficultés en le considérant toujours dans sa singularité. Il a donc un rôle important dans la prise en compte de la qualité de vie de l'enfant handicapé à l'école.

Pour cela, il va tout d'abord écouter l'enfant, sa famille, son enseignant.

Concernant l'enfant, il recueille sa parole, relaie son point de vue lors des ESS (Equipes de Suivi de la Scolarisation), propose éventuellement qu'il soit présent à un moment de la réunion.

Il écoute également les parents, donne une légitimité à leur parole car ils ont un rôle central dans la prise en charge de leur enfant. Le psychologue recueille également le point de vue de l'enseignant, qui se sent parfois en difficulté voire incompetent pour aider l'enfant. Ce sentiment d'impuissance chez l'enseignant peut l'amener à poser un regard négatif sur l'enfant et donc altérer son bien-être à l'école.

Le psychologue de l'Education Nationale participe aussi à la mise en place d'actions qui favorisent le bien-être de l'enfant à l'école.

Il peut proposer un entretien à l'enfant et ses parents pour les accueillir quand l'enfant démarre sa scolarisation. Il informe les parents qui manquent parfois d'éléments pour comprendre la prise en charge de leur enfant. Il peut mesurer la qualité de vie à l'école grâce à des entretiens avec l'enfant, des observations en classe et dans la cour en se basant sur des grilles d'analyse centrées sur les signes de bien-être ou de souffrance chez l'enfant. Ainsi, au-delà de la réussite dans les apprentissages, il donne de la place à l'estime de soi, aux interactions de l'enfant avec ses pairs et avec les adultes. Le psychologue prend en compte l'environnement de l'enfant pour éviter que l'école devienne un lieu de souffrance ou accentue la situation de handicap. Il pense le temps scolaire de l'enfant, le nombre de prises en charge extérieures, la durée de scolarisation pour que l'inclusion soit réelle.

Auprès de l'enseignant, le psychologue met en place un accompagnement pour qu'il prenne conscience que les adaptations pédagogiques profitent à tous ses élèves. Il l'aide à investir l'enfant de manière positive.

Pour illustrer l'ensemble de ces rôles, plusieurs vignettes cliniques seront présentées.

### Bibliographie

- Philipp, C., Magerotte, G., & Adrien, J.L. (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED, Vers l'inclusion*. Dunod.
- Coudronnière, C., & Mellier, D. (2016) sous la direction de A. Florin et P. Guimard : *Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Revue de questions*.
- Cappe E., et al. (2009). « Psychiatrie sociale et problèmes d'assistance qualité de vie et processus d'adaptation des familles d'un enfant ayant un trouble autistique ou un syndrome d'asperger », *La psychiatrie de l'enfant*, 1(52), 201-246.
- Magerotte, G. (2006). « Comment accompagner les parents, acteurs du développement de leur enfant. « Aidez-moi à porter mes valises... » », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(34), 89-98.
- Philip, C. (2006). Relations professionnels/parents, de la disqualification à la collaboration : une « évolution contrainte ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(34), 35-50.

### Comment les élèves français se sentent-ils à l'école ? : Les apports de PISA 2015

**Marielle LE MENER** (maître de conférences, IREDU, Université de Bourgogne-Franche Comté)

Si la mesure de la qualité de vie scolaire peut se faire selon deux grandes approches, l'une multidimensionnelle où la définition d'indicateurs permet une analyse critériée, l'autre subjective en demandant aux enfants leur sentiment et leur représentation (OCDE, 2009), ce travail se veut tendre vers une agrégation de ces deux approches par l'utilisation de

mesures subjectives qui seront agrégées dans des composantes d'indicateurs en se basant sur les enquêtes de PISA. En effet, dans l'enquête PISA, les élèves de 15 ans sont interrogés, en plus des tests de compétences en littéracie, mathématiques et sciences, sur des aspects socio-économiques, familiaux et sur leurs expériences dans les apprentissages, autant de facteurs qui peuvent participer à l'explication de leurs performances scolaires. En particulier, l'enquête PISA 2015 est plus riche que les versions précédentes et permet la mesure du bien-être dans cinq dimensions permettant de couvrir le champ de la qualité scolaire. Un focus plus spécifique sera réalisé sur les dimensions psychologiques et les dimensions sociales telles qu'elles ont été présentées par Borgonovi et Pal (2016). Ce focus écarte les dimensions cognitives, physiques et matérielles pour nous centrer sur la qualité de la vie scolaire du point de vue des relations qu'entretiennent les élèves avec leurs pairs, avec leurs enseignants et leur perception propre de leur état de bien-être (satisfaction, attentes, motivation et anxiété).

Le bien-être des enfants a d'ores et déjà été mesuré par l'OCDE (2009) et la qualité de la vie scolaire est une des dimensions (parmi six dimensions au total) qui a été déterminée comme participante au bien-être des enfants. Si la France, sur un classement de 30 pays de l'OCDE obtient un rang moyen sur les indicateurs de bien-être matériel, de logement et environnement et de comportements à risque, elle obtient un classement nettement moins bon sur les indicateurs de bien-être éducationnels et la qualité de la vie scolaire (respectivement 23ème et 22ème), (p.25, OCDE, 2009).

Dans le même sens, la situation française, au regard des enquêtes PISA mais aussi d'autres études (Grisay, 1997, GERESE, 2002 ou Socrates, 2006) par rapport au sentiment de justice est assez alarmante puisqu'elle fait partie des pays « où la proportion des élèves qui déclarent se sentir traité de façon juste par leurs enseignants est la plus faible » (Desvignes et Meuret, 2009).

Dans un premier temps nous avons pour objectif de réaliser un état des lieux du bien-être des élèves français de 15 ans et de situer leur positionnement par rapport à d'autres pays et à la moyenne de l'OCDE à partir des variables de PISA 2015. Nous verrons également comment les indicateurs de la qualité de vie scolaire peuvent varier sur différentes populations, les élèves faibles/les forts, les élèves socialement favorisés/défavorisés. Dans un second temps, une analyse des effets de ces indicateurs de bien-être sur les performances en littéracie et en mathématiques sera développée.

Elle sera complétée avec une régression par quantile pour pouvoir mesurer chez quels types d'élèves l'effet de la qualité de la vie scolaire a le plus d'impact ?

La base de données de PISA 2015 n'étant disponible qu'à partir de décembre 2016, les résultats ne peuvent être présentés dans cette proposition mais seront développés lors de la présentation.

## **Bibliographie**

Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15. In 2015, *OECD Education Working Papers, No. 140*, OECD Publishing, Paris.

Gerese, (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens, un ensemble d'indicateurs*, Liège, Université de Liège.

Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Dossiers Education et Formations*, 88.

OCDE, (2009). *Assurer le bien-être des enfants*, Paris, OCDE.

Socrates (2006). International Survey on Students feelings of equity, Groupe de recherche des universités de York (Gorard, Smith), Dijon (Desvignes, Meuret), Rome (Benadusi, Ricotta), Liège (Giot), Mons (Artus, Demeuse), Prague (Greger).

## **Conseils de la vie collégienne et amélioration du sentiment de bien-être et d'appartenance des élèves**

**Maryan LEMOINE** (Université de Limoges (FrED-éducation et diversités en espaces francophones), Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, département de Sciences de l'éducation, Limoges - France)

La circulaire n° 2016-190 du 07/12/16<sup>1</sup> précise les « attributions, composition et fonctionnement » des conseils de la vie collégienne (CVC) qui doivent contribuer à l'éducation à la citoyenneté, aux comportements responsables<sup>2</sup> des élèves, et à l'instauration d'un climat scolaire plus serein. Des fiches-action mises en ligne, apportent déjà des témoignages d'expérimentations dans divers collèges de France<sup>3</sup>, sur lesquels les textes institutionnels semblent s'appuyer pour créer, mobiliser et faire vivre les CVC. Mais si ces fiches donnent à connaître des expériences en cours ou achevées, leurs modes de présentation souvent énumératifs et standardisés empêchent de saisir les dynamiques à l'œuvre, et de

distinguer, dans un spectre très large d'objectifs et d'actions, les conceptions et temporalités éducatives, les registres d'action et d'engagement des acteurs, professionnels, élèves, familles, enfin ce que, dans la durée, ces mobilisations produisent.

Une recherche engagée depuis deux ans, dans une demi-douzaine de collèges d'une académie du centre de la France, nous permet d'observer comment, à quelles conditions et selon quelles dynamiques, les acteurs s'approprient la thématique du climat scolaire. Les données produites, selon une démarche de type ethnographique, regroupent des observations de la vie quotidienne des collèges comme de diverses instances, et sont complétées par des entretiens avec des personnels de direction, Cpe, enseignants, comme avec des élèves, parents et professionnels d'autres institutions. Considérant avec Janosz, George et Parent (1998) que le « climat d'appartenance » est une des dimensions constitutives du climat d'un établissement, nous écoutons et regardons plus particulièrement ce qui est dit, affiché et entrepris dans cette perspective, notamment en lien avec l'amélioration du bien-être des élèves et de leur participation. Il s'agira dès lors d'analyser, à travers les conditions d'émergence et de mises en œuvre des CVC, dans les six collèges, les modalités et temporalités privilégiées. Notons d'emblée que celles-ci oscillent avec un art, relatif pour saisir les opportunités, entre risques d'instrumentalisation, actions plus ou moins objectivées, et perspectives de responsabilisation. Nous regarderons qui prend l'initiative, entretient les démarches, et selon quelles perspectives. Puis nous verrons ce que les élèves font, en disent et semblent en retirer afin de comprendre quels éléments contribuent à conforter ou renforcer le sentiment d'appartenance ? Enfin nous analyserons en quoi ces démarches ont des effets sur le sentiment de bien-être pour les élèves engagés directement, ainsi que pour les autres.

### **Bibliographie**

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2).

Lemoine M. (2016), "Différents registres d'engagement face à l'exclusion scolaire", *Diversité*, n° 184 (2)

<sup>1</sup> Suivant la publication du décret n°2016-1631 du 29/11/16, qui institue un conseil de la vie collégienne dans tous les collèges, BO n°45 du 08/12/16

<sup>2</sup> BO n°15 du 11/04/13

<sup>3</sup> Voir notamment sur Expéritèque

### **Impact du cadre de de vie scolaire et de la qualité des relations interpersonnelles sur les pratiques motivationnelles de l'enseignant en classe**

**Nadia LEROY** (Maître de Conférences, Université Grenoble-Alpes)

Depuis le milieu des années 70, de nombreux travaux en en psychologie sociale se sont attelés à mettre en évidence les facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves et, *in fine* leurs performances scolaires. Plus spécifiquement, les travaux au sein de la Théorie de l'Autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 1985) ont montré que les pratiques enseignantes soutenantes et contrôlantes sont déterminantes pour comprendre pourquoi les élèves manifestent des patrons motivationnels plus ou moins adaptatifs en contexte académique (Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992; Vallerand et al., 1997).

Ainsi, la propension des pratiques enseignantes à soutenir les besoins motivationnels des élèves, favoriserait les motivations les plus adaptatives (i.e., motivation autonomes ou autodéterminées) alors que les pratiques motivationnelles entravant la satisfaction de ces besoins conduiraient à des motivations non adaptatives (i.e., motivation contrôlées) voire à l'amotivation.

Etant donné l'importance de ces pratiques enseignantes, les études ont peu à peu cherché à identifier les raisons pour lesquelles les enseignants se montrent soutenants vs. contrôlants avec leurs élèves en classe. Depuis le début des années 80, des travaux anglo-saxons (e.g., Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982) ont notamment identifié les conditions environnementales favorisant ces pratiques motivationnelles. Il ressort de ces analyses que la qualité du climat de travail et plus particulièrement les pressions ressenties par les enseignants permettaient de comprendre pourquoi certains manifestent des comportements contrôlants vis-à-vis de leurs élèves.

L'objectif de cette étude conduite auprès d'enseignants français de la 6ème à la 3ème est d'améliorer notre compréhension des processus qui conduisent les enseignants à adopter des pratiques motivationnelles plus ou moins adaptatives en focalisant notre regard sur les déterminants environnementaux relatifs d'une part au condition de travail

et, d'autre part, à la qualité des relations interpersonnelles telles qu'elle est vécue par les enseignants tout en montrant que ces facteurs sont déterminants pour comprendre *in fine* la qualité de la motivation des élèves en classe.

Nous fondant sur la TAD, l'hypothèse de cette recherche est que les contextes qui seraient perçus par les enseignants comme véhiculant des pressions (i.e., pressions aux résultats, pressions en provenance des programmes scolaires, pressions émanant de relations interpersonnelles perçues comme étant de mauvaise qualité, pression dues à des niveaux de motivation des élèves perçus comme faibles) les conduiraient à se sentir moins capables de faire réussir leurs élèves. Leurs perceptions d'auto-efficacité étant moindres, ils adopteraient des pratiques motivationnelles elles-mêmes contraignantes et contrôlantes avec leurs élèves.

Pour tester cette hypothèse, nous avons utilisé des modèles d'équations structurelles afin de montrer que les différents indicateurs (i.e., les différentes sources de pressions) représentant le facteur latent « qualité du climat de travail » perçue, influencent les pratiques motivationnelles des enseignants vis-à-vis de leurs élèves.

Les résultats corroborent cette hypothèse et montrent d'une part que plus les enseignants perçoivent de pressions en provenance de leur environnement de travail, plus leurs pratiques motivationnelles sont contrôlantes. Cette relation est d'autre part médiatisée par leurs croyances d'auto-efficacité.

### Témoignage Lycée Nelson Mandela

**Chantal LEVY** (Proviseure)

Le lycée international Nelson Mandela a ouvert ses portes au public le 4 septembre 2014.

Après 18 mois de travaux et à l'aube de sa première promotion de bacheliers ce bâtiment résolument bien intégré dans son environnement continue de séduire et d'attirer les usagers, les visiteurs d'un jour ou bien les professionnels du bâtiment (toutes branches) plus tournés vers des constructions écoresponsables, les uns que les autres.

1600 élèves, étudiants et apprentis, plus de 200 personnels évoluent chaque jour dans ce bâtiment à énergie positive, où la lumière, le verre et le bois sont en harmonie créant les conditions du bien-être au travail et donc d'un climat scolaire serein, propice aux apprentissages.

Le public accueilli est hétérogène, la carte des formations riche et diversifiée (allant du CAP employé de commerce multi-spécialités à la Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles ECE). Créer les conditions du vivre ensemble mais aussi du faire ensemble est une de nos préoccupations quotidienne : dans un tel contexte architectural, c'est plus simple.

Notre internat de 142 places bénéficie également de cet atout architectural, les chambres sont très bien équipées, par un designer ; les parents lors de leur première visite s'y attardent souvent.....

Le lycée Nelson Mandela est ouvert sur son environnement, les équipements culturels et sportifs de la ville, sur l'île de Nantes, cela crée les conditions d'un campus lycéens-étudiants que nous envient nos partenaires internationaux et ... locaux !

Je vous propose de venir vous exposer l'histoire et les caractéristiques de ce bâtiment, et témoigner de l'influence d'une telle construction sur le climat scolaire.

### Qualité de vie au travail des enseignants : Prévention Aide et Suivi

**Stéphanie MORANCAIS et Jorge GONCALVES** (Psychologues du travail)

Dans le cadre d'un partenariat Ministère de l'Education nationale/MGEN, les Réseaux PAS ont pour but de favoriser le maintien dans l'emploi et la réinsertion professionnelle des personnels de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur soumis à des risques professionnels particuliers ou atteints par une ou des affections entraînant une difficulté dans leur exercice professionnel.

#### Actions individuelles

- Espace d'Accueil et d'Ecoute (EAE) : Espace d'écoute individuelle, confidentielle et gratuite, avec un psychologue du travail. En complémentarité des services de l'académie déjà existants, ce dispositif a pour vocation d'accueillir, hors institution, les personnels qui ressentent le besoin d'être écoutés et soutenus, dans leurs difficultés professionnelles ou personnelles.

- Centre de Réadaptation de l'Académie de Nantes (CRN) : La remise en situation professionnelle suite à un arrêt de travail pour maladie - L'accompagnement et le suivi d'un projet professionnel pendant la première année de Poste Adapté de courte Durée (PACD)

### Actions collectives

- formation et sensibilisation sur les questions de bien-être et de qualité de vie au travail : (prévention des RPS, épuisement et usure professionnelle, gestion du stress : IA-IPR, IEN, directeurs d'écoles, enseignants, enseignants stagiaires)
- groupes d'échanges sur les pratiques professionnelles (IA-IPR, IEN, enseignants et ATSEM d'une école maternelle, infirmiers scolaires)
- interventions de type psychodynamique auprès des équipes, notamment lors de situations de conflits, de changements ou d'évolutions (situation de conflit dans une équipe enseignante, restauration de liens de confiance entre enseignants et IEN)

### Enseignement-apprentissage : répercussions sur la qualité de vie de l'institutrice et de ses élèves

**Tuboiti NAIR CRISTINA DA SILVA et Lêda Gonçalves DE FREITAS** (Doctorante en Psychologie de l'Université Catholique de Brasília (UCB). Collaboratrice du Groupe d'Etudes sur l'Education, la Méthodologie de la Recherche et l'Action (GEEMPA) ; Docteur en Psychologie Sociale et du Travail. Master en Education, Formée en Pédagogie. Professeur Titulaire de l'Université Catholique de Brasília dans le Programme de Post-Graduation de Psychologie)

Ce travail a pour objectif d'analyser les répercussions du processus d'enseignement-apprentissage sur la qualité de vie d'une professeure d'alphabétisation et de ses élèves, au Brésil. Ce contexte présente de nombreuses difficultés au niveau éducatif, en particulier pour les enfants en situation de vulnérabilité sociale. La qualité de vie définie comme le vécu subjectif de bien-être des sujets à partir de leurs perceptions de leur état physique, psychologique et social varie en fonction du contexte dans lequel ils sont insérés et en fonction de leur satisfaction par rapport à ces conditions. Dans cette étude, le processus d'enseignement-apprentissage se base sur une proposition didactique post-constructiviste qui prend en compte la relation entre le sujet, la réalité, les autres et l'Autre intérieur et considère le potentiel d'apprentissage de tous les élèves. La recherche empirique est constituée d'un entretien non structuré réalisé avec cette institutrice d'une école publique du District Fédéral, des observations de la classe et du groupe d'études auquel l'enseignante participe. Basée sur l'approche socioculturelle de Rogoff (plans institutionnel, social et individuel), l'analyse des résultats révèle que la formation continue, importante et intensive ? Dont bénéficie l'enseignante lui permet de développer des compétences professionnelles afin de gérer de façon efficace les questions objectives et subjectives du processus d'enseignement-apprentissage. Grâce à cette formation, elle semble pouvoir affronter les situations problématiques de la classe tout en bénéficiant d'un espace d'autonomie et d'une confiance en soi. Ceci est alimenté par sa satisfaction concernant la réalisation des activités qui augmente en observant le succès de celles-ci et les bonnes performances de ses élèves. Concernant ces derniers, les observations en salle de classe ont permis d'identifier les situations d'apprentissage qui comptent sur la participation intense de tous les sujets apprenants et une coopération dynamique entre pairs, formant ainsi un environnement d'appartenance et de réalisation personnelle. La qualité de vie dans ce contexte scolaire brésilien peut alors être associée à l'apprentissage de tous les élèves de la classe, grâce au travail de l'enseignante qui démontre une satisfaction et une autonomie dans son activité, ce qui est construit à partir d'une formation solide, critique et créative.

### Bibliographie

- Ferreira, M.C. (2006). Qualidade de vida trabalho. In : Cattani, A. D.; Lorena, H (Org.). *Dicionário Crítico de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS.
- Grossi, E. P. (2005). Uma arqueologia dos saberes do GEEMPA. *Revista do GEEMPA: Todos podem aprender: qual é a chave?*, 10, 11-40.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006, janvier/mars). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-148.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## Children's Perspectives of the Quality of Their School Life and Well-Being

Lisa NEWLAND

School contexts are one of the most important ecological influences on children's development, especially their well-being. Studies of the influence of schools on children's subjective well-being have found that aspects of the school environment (e.g. climate, structure, coursework, relationships, and satisfaction with school) are related to a host of well-being indicators, including children's life satisfaction, self-image, and mental health (e.g. Kim & Main, 2016; Lee & Yoo, 2015). However, few studies to date have asked children to explain, in their words, the role that school quality plays in supporting or undermining their well-being. This phenomenological study was designed to explore children's perceptions of their well-being, and to illuminate the contexts (including schools) and people that promote or hinder children's well-being. Following IRB approval, data were collected from 22 children ages 8 to 13 (8 males, 14 females, from a variety of racial and SES backgrounds) living in three Midwestern states in the United States. Children participated in semi-structured interviews that included a mapping exercise (asking children to illustrate people, places, and things that are important in their life). Individual interviews were conducted by trained research assistants following an interview protocol. General questions were asked of children (e.g. What makes you feel well or good?), followed by more specific prompts regarding the quality of their school life (e.g. How do you feel about school? What makes a good teacher? What is the best part about school? What is the worst part?) Transcripts were analyzed in several steps, using a phenomenological approach outlined by Creswell (2013), that included identifying and coding significance statements, inductively clustering codes into themes, and articulating the meaning of themes and patterns across themes. Each transcript was coded by at least two researchers to assess reliability of coding, and discrepancies were identified and discussed until consensus was reached. Analyses revealed two general themes. The first theme to emerge was School Climate is Important. Under this theme, children articulated 4 subthemes: school climate is impacted by a sense of safety at school, a sense of belonging or school community, a sense of that fun and enjoyment in school, and a feeling that pressure to perform well on classroom and standardized assessments is sometimes overwhelming. The second theme to emerge was Positive Relationships are Important. Under this theme, children articulated 4 subthemes: positive relationships with teachers are important, characteristics of teachers impact children's well-being in school, positive relationships with peers are important, and bullying in schools diminishes children's well-being. Further clarification and connections across themes and subthemes will be further explored. Implications, strengths, weaknesses, and future directions will be discussed.

### Bibliographie

- Creswell, J. (2013, 3rd Ed.). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, S., & Main, G. (2016). Comparing child subjective well-being in South Korea and the UK: Testing an ecological system approach. *Child Indicators Research*, online first.
- Lee, B.J & Yoo, M.S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175.

### Le climat scolaire : une dimension principale du bien-être scolaire - étude de cas au vietnam<sup>1</sup>

**Thanh Hue NGO \***, **Thu Huong TRAN \*\*** (\*Enseignante- Chercheur, Ecole Internationale – Université Nationale du Vietnam à Hanoi \*\* : Enseignante- Chercheur, Universités des Sciences humaines et Sociales – Université Nationale du Vietnam à Hanoi)

Cette recherche a pour objectif d'étudier le climat scolaire qui est en lien avec la qualité des apprentissages, la réussite scolaire et la victimisation à l'école. La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie (Cohen, 2006). Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles et al., 1993 ; Goodenow et Grady, 1997), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003 ; Finnan, Schnepel et Anderson, 2003). Cette recherche est réalisée au Vietnam où la conception de la vie, la situation économique et culturelle sont tout à fait différentes par rapport aux pays occidentaux. En considérant les travaux scientifiques internationaux sur le climat scolaire et la qualité de vie à l'école ainsi que les spécificités de la culture et du contexte vietnamien, nous étudions la relation entre le climat scolaire et la réussite scolaire des enfants au Vietnam. Au-delà de la question sur les effets du « climat scolaire » sur la performance académique ou la sécurité, il convient de se demander plus loin : « Quelles composantes du climat scolaire sont

associées avec quels aspects de la performance ou de la sécurité scolaires ? ». L'échantillon se compose de 150 enfants vietnamiens de 11 à 15 ans, scolarisés dans des lycées de Hanoi, au Vietnam. Ils renseigneront en mars 2017 un questionnaire sur plusieurs aspects du climat scolaire : les relations dans le lycée, les relations entre le lycée et les familles, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, le cadre scolaire, le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Les parents seront ensuite interrogés par questionnaire sur l'école de leur enfant comme lieu de vie. Les réponses aux questionnaires seront mises en lien avec la réussite scolaire des enfants.

<sup>1</sup> Cette recherche est financée par le gouvernement vietnamien.

**La qualité de vie à l'école, témoignage et compte-rendu d'expérience, extrait de la fiche expérimentale proposée à l'occasion de la journée de l'innovation 2016**

**Céline PELLETIER** (Ecole Jules Verne, Chavagnes en Pailliers)

Notre action porte sur le respect du bien-être (physique et psychologique), de la maturité et des rythmes de l'enfant : rythmes chrono-biologique, de travail, d'apprentissages.

Nous souhaitons que chaque enfant s'épanouisse afin d'entrer dans les apprentissages de manière optimale, lorsqu'il y est prêt.

Pour cela, nous nous sommes intéressées à la « pédagogie Freinet », et aux travaux de Maria Montessori. Leurs principes d'enseignement (en accord avec les nôtres) sont respectueux de l'enfant en tant que personne, apprenant et citoyen. Cela nous a amenées à repenser notre manière d'enseigner et à rédiger un projet d'école soucieux de l'équilibre de l'enfant. En effet, un enfant qui ne va pas bien, qui ne se sent pas écouté et compris dans sa globalité, ne peut pas apprendre.

C'est pourquoi nous voulons donner une place importante aux parents, en leur permettant d'entrer dans l'école, et dans les classes. En maternelle, le moment d'accueil est vécu comme un moment de co-éducation. Un parent confiant, bien à l'école, transmet cette confiance à son enfant, une certaine sérénité.

L'objectif innovant de notre démarche est d'aider l'élève à conserver ou restaurer une image positive de lui-même en lui permettant notamment :

- D'exprimer ses émotions, ses sentiments, ses besoins
- De l'autoriser à faire des essais, à vivre positivement l'erreur comme une étape d'apprentissage
- De se construire et d'apprendre en accord avec ses rythmes
- De prendre conscience de ses capacités
- De développer son estime de lui-même
- De devenir autonome, de coopérer avec ses pairs

**Améliorer le climat scolaire dans les écoles, les collèges et les lycées: les perspectives d'action de l'éducation nationale**

**Pierre PILARD et Michaël MASSON** (mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire)

Une part importante de l'activité de la mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire concerne l'amélioration du climat scolaire, donc sur la qualité de la vie dans les écoles, les collèges et les lycées. La présentation portera sur l'articulation à double sens entre climat scolaire et enseignement/apprentissages et sur les démarches mises en place dans les académies pour favoriser l'engagement des acteurs dans ces domaines (enquêtes locales de climat scolaire, dispositifs de formation et d'accompagnement). Des perspectives seront proposées pour renforcer les liens entre acteurs de l'éducation et chercheurs en éducation.

**L'élève en situation de précarité et l'école : comment s'y sent-il et pourquoi ?**

**Stéphanie PINEL-JACQUEMIN** (Docteure en Psychologie du Développement, Ingénieure d'études, Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires – Equipe Centre d'Etudes des Rationalités et des Savoirs (LISST-CERS), Université de Toulouse Jean Jaurès)

Selon le rapport du gouvernement sur la pauvreté en France de décembre 2012<sup>1</sup>, près de 3 millions d'enfants vivent dans des familles pauvres en France si on retient le seuil à 60% du revenu médian. Au sein de l'institution scolaire, de multiples difficultés liées aux conditions de vie (logement, capital scolaire des parents, etc.) peuvent avoir un effet délétère sur leurs résultats mais aussi sur leur épanouissement à l'intérieur même de l'école. L'objectif visé de cette communication sera, à partir d'une revue de la littérature scientifique réalisée pour le Cnesco<sup>2</sup>, de définir le bien-être scolaire des enfants et d'en dégager les spécificités pour les élèves en situation de précarité. Nous nous attacherons à répondre aux interrogations suivantes : comment ces enfants perçoivent-ils leur bien-être à l'école ? Quel est le rôle de l'environnement scolaire, des parents, des enseignants et des pairs ? Observe-t-on des différences selon l'âge et le genre ? Un contexte de pauvreté ne signifiant pas automatiquement une expérience scolaire négative, nous verrons quels sont les facteurs de résilience qui permettent aux enfants défavorisés de se sentir bien à l'école ? Nous terminerons par une présentation de quelques programmes d'intervention et des recommandations préconisées par plusieurs auteurs dans ce domaine.

## Bibliographie

<sup>1</sup> [http://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-pauvrete\\_gouvernement-decembre2012.pdf](http://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-pauvrete_gouvernement-decembre2012.pdf) (page 10)

<sup>2</sup> La qualité de vie à l'école constitue l'une des thématiques prioritaires du Cnesco (Conseil national de l'évaluation du système scolaire ; [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)), qui en a confié le pilotage scientifique à Agnès Florin et Philippe Guimard, Université de Nantes, CREN (EA2661).

## La question du hors-classe à l'École Freinet (Vence)

**Frédérique PROT et Xavier RIONDET** (Doctorante en sciences de l'éducation et MCF en sciences de l'éducation, Université de Lorraine - LISEC EA 2310, Équipe Normes et Valeurs)

La scolarisation traditionnelle se distingue d'une part par l'enseignement, considéré comme l'activité noble par excellence de l'école, et d'autre part par la vie dans l'établissement hors la classe. Les expériences alternatives ont parfois envisagé la question de la vie dans l'école avec singularité en essayant de connecter les deux dimensions : enseignement et « vie » à l'école. Notre communication se propose d'étudier la spécificité de la vie dans l'École Freinet (Go, 2007 ; Go et Riondet, 2016), et en particulier la question du hors-classe.

Cette école initialement autoproclamée « nouvelle, naturiste, public et prolétarienne » a été originellement créée dans les années 1930 par les pédagogues Élise et Célestin Freinet. Elle se caractérise par son ouverture sur un « milieu paysagé » (Go, 2006) et un territoire bien circonscrit par rapport à l'extérieur. Aujourd'hui école publique, elle est inscrite à un programme de recherche LÉA (Lieux d'Éducation Associés) de l'Institut Français de l'Éducation. Ce projet LÉA vise à objectiver (historiquement, philosophiquement et didactiquement) les pratiques spécifiques actuelles de l'école historique du couple Freinet dans l'optique de contribuer à la théorisation de la reconstruction de la forme scolaire. L'axe du programme 2014-2017 consiste à produire des ressources dans l'optique *d'Innover pour une école bienveillante*, concept central dans la question du hors-classe dans cette école. Si les choix architecturaux sont historiquement liés à la question de la santé, de l'équilibre et de l'harmonie des enfants (Riondet, 2016) et à des choix anthropologiques et philosophiques, nous souhaitons décrire la réalité effective actuelle.

Notre contribution souhaite montrer comment, dans le fonctionnement concret et dans le style pédagogique spécifique de cette institution, le milieu paysagé aménagé à l'École Freinet est envisagé conjointement comme une source de mieux-être, d'équilibre, et une ressource didactique pour les enfants. Par le biais d'une enquête de type anthropologique couplée d'une exploration de documents d'archives, nous voulons montrer, dans le déroulement d'une journée et d'une semaine que la place prise par le rapport à l'environnement et les choix effectués en termes d'éducation corporelle et écologiste, organisent de manière spécifique le *milieu* dans cette école.

## Bibliographique

Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue Française de Pédagogie*, 143, 7-15.

Go, H.-L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'École Freinet de Vence. *Carrefours de l'Éducation*, 2/22, 83-93.

Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes : PUR.

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

## La bienveillance dans les pratiques éducatives et ses effets sur la qualité de vie à l'École

**Gwenola RETO** (Phd en éducation, Université de Sherbrooke, Québec)

Cette communication vise à clarifier la notion de bienveillance dans le champ scolaire et à préciser les modalités de son déploiement dans les pratiques des enseignants. Ces clarifications conduiront à identifier les effets que sa mise en œuvre est en capacité de provoquer dans la relation enseignant/élèves, mais aussi plus largement au niveau d'une communauté éducative.

Partant de la contextualisation de la notion, il s'agira de montrer en quoi la bienveillance forme un nouvel attendu dans les orientations de la loi de la refondation de l'École française (MEN, 2013) et d'identifier les enjeux de ce surgissement. Ils sont liés à la volonté d'agir sur la qualité de vie à l'École et sur le climat scolaire et la volonté de donner une place nouvelle au bien-être des élèves mais aussi de tous les acteurs des communautés éducatives.

Si les travaux sur le climat scolaire et le bien-être à l'école sont en plein essor (Murat, Simonis-Sueur, 2015), la bienveillance demeure à ce jour peu conceptualisée. Cette communication sera l'occasion de clarifier ce que la notion de bienveillance recouvre pour le champ scolaire. Elle aura pour ancrage théorique l'éthique professionnelle appliquée à l'enseignement, la caractérisation de la bienveillance se situant en tension entre le déontologisme modéré porté par Prairat (2014) et l'éthique du *care* (Noddings, 1984). A partir de ces différents éclairages, la communication permettra de préciser les dimensions constitutives de la bienveillance (dimensions intentionnelle, interactionnelle, affective et attentionnelle), de spécifier le type de relation éducative qu'elle induit et de définir différentes modalités liées à son déploiement dans les pratiques éducatives. Ces clarifications conduiront à mettre en évidence l'exigence professionnelle nécessaire à la mise en œuvre de la bienveillance dans les pratiques des enseignants.

Ces éléments de caractérisation permettront de préciser les liens entre les pratiques empreintes de bienveillance et la qualité de vie à l'École, en les situant à trois niveaux : celui de la classe, celui de la communauté éducative et celui de l'institution.

### Bibliographie

- MEN (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013-595 – 8/07/2013). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Education & Formations*, n°88-89. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Noddings, N. (1984). *Caring, A relational approach to Ethics ans Moral Education*. Berkeley, Etats-Unis : University of California Press.
- Prairat, E. (2014). *L'éthique de l'enseignement, enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy, France : Presses universitaires de Lorraine.

## Perception du climat scolaire par des collégiens en situation de handicap

**Mariane SENTENAC et Emmanuelle GODEAU** (Institut des politiques sociales et de la santé, université McGill, Montréal Dibia Pacoricon : INSERM (UMR 1027), université Paul-Sabatier, Toulouse ; Rectorat de Toulouse, INSERM (UMR 1027), université Paul-Sabatier, Toulouse, dirige l'enquête HBSC pour la France depuis 2000)

Dix ans après la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire n'a cessé d'augmenter, que ce soit en classe ordinaire ou en unité spécialisée (ULIS). Ce constat est la conséquence directe de l'application de politiques en faveur d'une éducation inclusive, s'inscrivant dans un mouvement international visant à promouvoir le droit à une éducation de qualité pour tous les enfants, et notamment les enfants handicapés (UNESCO, 2008 ; UNICEF, 2012). Mais l'évaluation de l'inclusion en tant qu'égalité des chances, y compris concernant des jeunes présentant une déficience intellectuelle et scolarisés majoritairement en ULIS, est plus complexe. L'objectif de cette recherche est d'examiner la qualité de la scolarisation des collégiens handicapés en classe ordinaire et en ULIS à travers leur perception du climat scolaire. Les données de cette étude sont issues de l'enquête internationale Health Behaviour in School- aged Children (HBSC) réalisée en 2014 dans toute la France. Cette enquête repose sur un autoquestionnaire administré en classe. Pour la première fois, les élèves scolarisés en ULIS ont été interrogés en plus des autres collégiens. L'adaptation du protocole a fait l'objet d'un projet de recherche dont la finalité était de développer une méthodologie adéquate qui permette aux élèves d'ULIS de comprendre au mieux les questions et les réponses.

Les élèves en scolarisation individuelle étaient 4,1 % à déclarer avoir un handicap ou une maladie chronique gênant leur présence et leur participation à l'école. Globalement, les collégiens handicapés perçoivent un climat particulièrement négatif. En effet, ils étaient davantage exposés à des actes d'intimidation par leurs pairs (23,2 % contre 12 % ;  $p < 0,001$ ), plus nombreux à trouver le travail scolaire fatigant et difficile (35,6 % contre 20,9 % ;  $p < 0,001$ ), et à être « beaucoup » stressés par le travail scolaire (38,5 % contre 24,7 % ;  $p < 0,001$ ). Concernant les élèves d'ULIS, ils étaient 40,2 % à rapporter avoir été victimes quelquefois ou toutes les semaines d'actes de harcèlement. D'autre part, les élèves d'ULIS étaient 21,7% à trouver les exigences scolaires élevées et 15,6 % disent ne pas du tout aimer le collège. Et ainsi que nous l'avons observé pour les élèves handicapés scolarisés en classe ordinaire, les élèves d'ULIS percevant les exigences scolaires élevées sont significativement plus nombreux à ne pas du tout aimer le collège (RR : 4,8 ; IC 95 % [3,1-6,5]) quel que soit leur sexe ou leur âge. Nous avons examiné dans cette enquête des aspects qualitatifs de la scolarisation des élèves en situation de handicap, qu'ils soient en classes ordinaires ou en ULIS. Les premiers effets des politiques inclusives mises en place il y a plus de dix ans en France sont perceptibles à travers l'augmentation du nombre d'inscriptions en milieu ordinaire, mais l'impact de l'inclusion sur le bien-être de l'élève, son épanouissement, son parcours scolaire et social dans son ensemble est contrasté et doit être mieux exploré.

### **Bibliographie**

UNESCO (2008). « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir », UNESCO, Genève (Suisse).

UNICEF (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: a Rights-based Approach to Inclusive Education*, UNICEF, Genève (Suisse).

### **L'impact des émotions sur les performances orthographiques chez l'enfant d'école primaire**

**Lucille SOULIER<sup>1</sup>, Aurélie SIMOËS-PERLANT<sup>2</sup> et Pierre LARGY<sup>1</sup>** (<sup>1</sup>Laboratoire OCTOGONE – Lordat, E.A. 4156. Université de Toulouse, France ; <sup>2</sup>Laboratoire CLLE-ERSS, UMR 5263 Université de Toulouse, France)

L'école primaire s'inscrit comme un lieu privilégié pour l'apprentissage de l'écrit. Les travaux de psychologie cognitive et de psycholinguistique ont permis d'offrir un cadre conceptuel pour mieux comprendre comment l'enfant acquiert progressivement les règles et les habiletés de l'écrit. Cependant, ce cadre nous paraît lacunaire au motif où il n'intègre pas la dimension émotionnelle, qui trouve aujourd'hui sa place dans de nombreuses modélisations du fonctionnement cognitif. Les travaux menés chez l'enfant montrent que les émotions peuvent impacter de nombreuses compétences, telles que la mémorisation, la créativité ou encore la résolution de problèmes.

Concernant la question du langage écrit, si l'émotion facilite l'encodage, la mémorisation ou encore l'accès aux mots (*i.e.* Syssau et Monnier, 2012), cette dernière n'est pas forcément facilitatrice lorsque l'individu est amené à produire de l'écrit. De récents travaux montrent un impact négatif de textes à valence émotionnelle positive et négative sur les performances orthographiques lors d'une tâche de dictée chez des enfants de cm1 et cm2 (Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert & Clavel, 2010 ; Farthouk, Chanquoy & Piolat, 2014 ; Tornare, Czajkowski & Pons, 2016).

Dans la continuité de ces travaux, cette étude étudie l'effet des émotions positive et négative, induites à l'aide de la musique, sur les performances orthographiques grammaticales d'enfants de cm1 et cm2. Une tâche de production écrite contrôlée a permis d'étudier deux types d'accord en nombre : nominal et verbal. L'effet de l'induction émotionnelle a ainsi été observé selon différentes configurations phrastiques plus ou moins coûteuses attentionnellement (variation de l'ordre et du type d'accord). Les résultats révèlent un effet de l'induction émotionnelle négative sur la performance orthographique. On observe un pourcentage d'erreurs plus élevé en condition d'induction émotionnelle négative qu'en condition d'induction émotionnelle neutre ou positive. Cet effet est différencié selon le type d'accord à réaliser et le niveau orthographique initial de l'enfant. Ces résultats sont expliqués au regard du modèle d'allocation des ressources attentionnelles (Ellis & Moore, 1999). La réalisation de l'accord verbal semble davantage sensible aux effets de la charge émotionnelle du fait de son caractère peu automatisé et coûteux en ressources attentionnelles chez le scripteur novice. A l'inverse, la mise en oeuvre de l'accord nominal ne semble pas être altérée par l'induction émotionnelle exceptée chez les enfants ayant un niveau orthographique initial faible.

### **Bibliographie**

Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.P., & Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'Année Psychologique*, 110, 3-48.

Ellis, H. C., & Moore, B. A. (1999). Mood and memory. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 193-210). Chichester: Wiley.

Fartoukh, M., Chanquoy, L. & Piolat, A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'Année psychologique*, 114, 251-288.

Syssau, A., & Monnier, C. (2012). L'influence de la valence émotionnelle positive des mots sur la mémoire des enfants. *Psychologie française*, 57(4), 237-250.

Tornare, E., Czajkowski, O., & Pons, F. (2016) Emotion and orthographic performance in a dictation task : Direct effet of the emotional content. *L'Année psychologique*, 00, 1-31.

### Impact des variables individuelles et familiales sur l'anxiété scolaire de l'enfant

**Youssef TAZOUTI \***, **Annette JARLEGAN \*\*** et **Christophe LUXEMBOURGER \*\*\*** (\* Université de Lorraine, InterPsy - EA 4432 [youssef.tazouti@univ-lorraine.fr](mailto:youssef.tazouti@univ-lorraine.fr) \*\*, Université de Lorraine, LISEC- EA 2310, \*\*\* Université de Lorraine, InterPsy - EA 4432)

De nombreuses recherches ont montré que les enfants dont les parents souffrent de troubles anxieux sont plus susceptibles de développer eux-mêmes des problèmes d'anxiété (e.g. Pereira, Barros, Mendonça, & Muris, 2014). La méta-analyse de McLeod, Wood et Weisz (2007) a par exemple mis en évidence des liens modérés entre l'anxiété parentale et celle de l'enfant. Cependant il existe peu de travaux portant sur les liens entre anxiété parentale et anxiété de l'enfant dans le domaine spécifiquement scolaire.

Les études sur l'anxiété scolaire offrent pourtant la possibilité d'identifier certaines sources du mal-être à l'école. En ce sens, ces travaux sont complémentaires de ceux sur la qualité de vie et le bien-être des élèves à l'école (e.g. Guimard, et al. 2015). L'ensemble de ces travaux pourraient permettre de prévenir des phénomènes tels que le décrochage ou l'abandon scolaire et d'identifier des pistes d'intervention individuelles ou collectives auprès des élèves vulnérables.

Plusieurs questionnaires d'autoévaluation de l'anxiété scolaire à l'adolescence (e.g. Puklek Levpušček, et al., 2015) sont utilisés dans la littérature. Ces instruments multidimensionnels mesurent les différents aspects de l'anxiété dans le contexte scolaire. En revanche, il existe peu de questionnaires concernant les enfants d'âge scolaire.

Ce travail se fixe trois objectifs. Le premier consiste dans la construction et la validation de deux questionnaires en langue française de mesure de l'anxiété scolaire chez l'enfant et chez les parents. Le second objectif consiste à examiner l'impact des variables individuelles (e.g. sexe, appartenance sociale) et familiales (anxiété des parents) sur les variables relatives à l'anxiété scolaire de l'enfant. Le troisième objectif consiste à examiner, à titre exploratoire, l'impact des variables propre au contexte de classe sur les variables relatives à l'anxiété de l'enfant.

L'étude a porté sur 167 parents et leurs enfants scolarisés en CM1 ou en CM2 (88 filles et de 79 garçons). Nous avons mesuré l'anxiété scolaire des enfants à l'aide d'un questionnaire que nous avons construit en nous inspirant de la version francophone du SCARED-R effectuée par Martin et Gosselin (2012). Une analyse factorielle confirmatoire effectuée sur les items de l'échelle a permis de retrouver quatre dimensions : 1° l'anxiété liée aux résultats scolaires ; 2° l'anxiété liée aux relations avec les pairs ; 3° l'anxiété liée à la peur des sanctions et 4° l'anxiété liée aux situations sociales. En ce qui concerne l'anxiété scolaire des parents, elle a été mesurée sur deux dimensions : 1° l'anxiété parentale liée aux relations avec l'enseignant et 2° l'anxiété parentale liée à la scolarité de l'enfant. Nous avons demandé également aux enseignants d'évaluer les performances scolaires de leurs élèves sur une échelle de 1 à 10.

Des modèles de régression multiple ont permis de mettre en évidence l'impact de quelques variables individuelles et des variables de l'anxiété parentale sur l'anxiété scolaire de l'enfant. De même les analyses conduites à titre exploratoire indiquent un effet de quelques variables caractérisant la classe de l'enfant sur les variables relatives à son anxiété scolaire.

### Bibliographie

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., 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*, n°88-89, 163-184.

Martin, A., & Gosselin, P. (2012). Propriétés psychométriques de l'adaptation francophone d'une mesure de symptômes des troubles anxieux auprès d'enfants et d'adolescents (SCARED-R). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44 (1), 70-76.

McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155-172.

Pereira, A. I., Barros, J. L., Mendonça, D., & Muris, P. M. (2014). The relationships among parental anxiety, parenting and children's anxiety: the mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 399- 409.

Puklek Levpušček, M., Inglés, C. J., Marzo, J. C., & García-Fernández, J. M. (2015). School anxiety inventory: Reliability and validity evidence in a sample of slovenian adolescents, *Psychology in the Schools*, 52(9), 860- 873.

### Proposition de témoignage pour le colloque "La qualité de vie à l'école"

**Dominique THOMAS** ([Dominique.Thomas@ac-nantes.fr](mailto:Dominique.Thomas@ac-nantes.fr), Provisseure adjointe lycée Sadi Carnot Jean Bertin, Saumur)

Situé près d'un quartier défavorisé, le lycée accueille 1350 élèves dans 5 filières professionnelles ou technologiques.

Cette année, 310 élèves de 2nd des filières générale, technologique et professionnelle suivent un programme de développement des compétences psycho-sociales, construit à partir de deux expériences :

- l'une est externe : M. MOREAU<sup>i</sup>, sociologue, nous accompagne en adaptant une recherche intitulée STRONG<sup>ii</sup>
- l'autre est interne : l'infirmière, l'assistante sociale, le CPE<sup>iii</sup>, et deux professeurs mutualisent des activités de coopération menée en 2015 dans une classe de 1ère.

La finalité est d'améliorer le climat de l'établissement par le bien-être et la non-violence.

Les partenaires sont l'AFDET<sup>iv</sup> et M. MARSOLLIER<sup>v</sup>.

Aujourd'hui, après les activités d'interconnaissance et de cohésion, nous avons mené une cartographie du bien-vivre : les élèves ont colorié en vert, orange ou rouge les endroits où ils se sentent plus ou moins bien. Mise en commun et analyse visent à faire prendre en compte leurs proposition d'amélioration de la qualité de vie par les instances de l'établissement. Nous avons en projet débats et théâtre-forum.

i Christophe MOREAU dirige Jeudevi, et intervient au lycée en tant que prestataire extérieur pour aider à l'élaboration du programme

ii STRONG : Supportive Tools for Resilient, Open-minded and Non-violent Grass root work in schools. Les résultats de cette recherche européenne ont été publiés en anglais sous le titre Developing quality-based support for young people with violent behaviour par l'éditeur allemand FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehrer sous le n°ISBN: 3932650417

iii CPE : conseiller principal d'éducation

iv AFDET : Association française pour le développement de l'enseignement technique. Notre contact : M. Olivier MARECHAU, secrétaire de l'AFDET et inspecteur de l'éducation nationale

v M. Christophe MARSOLLIER, inspecteur général, chercheur en sciences de l'éducation, et conférencier.

### Le décalage entre la 'convivialité scolaire' et la violence scolaire, selon des étudiants, des professeurs et des parents d'élèves.

**María Isabel TOLEDO JOFRE** (Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales – Chili)

Au Chili, la notion de qualité de vie à l'école se situe sous le concept de la convivialité scolaire (capacité à vivre ensemble de façon harmonieuse). Une Politique Nationale de Convivialité Scolaire est en vigueur depuis l'année 2000. La convivialité scolaire suppose l'existence de toutes les conditions nécessaires pour parvenir à un bon apprentissage qui permette le développement de l'étudiant tout au long de sa trajectoire scolaire. Elle est fondée sur le concept de l'étudiant comme sujet de droit. Ce qui devrait garantir la qualité de vie des étudiants. Cependant, lorsque l'on consulte les étudiants, les professeurs et les parents d'élèves, à propos du vécu quotidien à l'école, apparaît le discours sur la violence. Les discours des acteurs scolaires signalent que la violence à l'école est reconnue comme un référent réel-existant. La violence tire son signifiant d'une forme sociale, non d'un contenu spécifique. Les acteurs distinguent les contextes de violence suivants et les caractérisent ainsi : individuel, familial, juvénile, étudiantin, institution scolaire, quartier et société. Ce qui montre un décalage entre la production discursive de l'institutionnalité éducative et celle des acteurs scolaires.

Pour réaliser cette recherche, on a utilisé comme référent théorique le concept de l'hégémonie discursive. On comprend que le consensus est un effet d'un discours social – hégémonie discursive -, qui se réfère aux différentes

manières de comprendre et valoriser ce que le groupe définit comme le pertinent, l'idéal et l'obligatoire depuis l'intériorité morale des sujets et qui ne correspond pas nécessairement à l'intentionnalité consciente des acteurs ou à leur théorie subjective des phénomènes sociaux (Canales, 2012 ;

Durkheim, 2007 ; Martucelli, 2013). On a travaillé depuis la perspective de l'analyse sociologique du discours-herméneutique. Il s'agit d'une analyse herméneutique car on considère qu'il n'y a pas de compréhension d'un texte sans interprétation. La technique de recueil d'informations utilisée s'est basée sur un groupe de discussion. L'échantillon qualitatif a été défini selon des positions socio-structurelles : acteurs scolaires (étudiants, enseignants et parents d'élèves) et dépendance administrative des établissements éducationnels (municipaux, privés subventionnés et privés payants). Neuf groupes de discussion ont été constitués. 64 personnes y ont assisté, 38 femmes et 26 hommes. La tranche d'âge des étudiants s'est située entre 12 et 14 ans ; celle des parents d'élèves entre 31 et 66 ans et celle des enseignants entre 24 et 64 ans. Trois étapes considèrent le travail d'analyse : l'analyse nucléaire (détecter des unités syntaxiques minimales de la langue concernée) ; autonome (pluralisation des discours et l'unification à travers un espace théorique) ; et synnyme (Identifier ce que le groupe de discussion reflète et réfracte du contexte socio-culturel).

### **Bibliographie**

Canales, M. (2012). La sociología de E. Durkheim [La sociologie du E. Durkheim]. En O. Avendaño, M. Canales & R. Atria, *Sociología. Introducción a los clásicos [Sociologie. Introduction aux classiques]*, pp. 79-110, Santiago, LOM Ediciones.

Durkheim, E. (2007). *Les règles de la méthode sociologique*, Buenos Aires, Editorial Losada.

Martucelli, D. (2013). *Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX [Sociologies de la modernité. Itinéraire du XXe siècle]*, Santiago, LOM Ediciones.

### **Polémique autour de l'enseignement des langues minoritaires en Chine : l'exemple de la Préfecture des Yi de Liangshan**

**Lijuan WANG** (L'Université du Sichuan)

Alors que la France des années 1790 avait, sans ignorer les contraintes empiriques d'un plurilinguisme de fait, opté pour un modèle monolingue afin d'assurer la diffusion et le triomphe des valeurs de la Révolution, la Chine révolutionnaire de 1949 prend une orientation opposée en s'engageant dans la voie de l'essentialisation de ses minorités, de la reconnaissance de leur diversité en vue de mettre en place une politique de « discrimination positive » pour lutter contre les inégalités dont elles sont victimes. La célébration de la diversité dans l'unité devient alors un des moteurs de la politique conduite par le Parti communiste. Aujourd'hui, en Chine, cette visée n'a pas changé mais elle est assortie de préoccupations pédagogiques totalement absentes chez les révolutionnaires français, concernant la question de la langue d'enseignement en vue d'optimiser la réussite scolaire des jeunes issus des minorités. Pour cela, le modèle bilingue adopté dans ce pays s'organise depuis quelques années selon deux directions qui permettent à ces élèves d'opter, sous certaines conditions, pour un enseignement assuré soit en mandarin, langue nationale, soit dans leur langue. Ce double modèle bilingue atteint-il son objectif de réduction des inégalités ? Dans une perspective comparative, c'est à l'ensemble de ces préoccupations que nous nous efforçons de répondre en examinant la politique scolaire relative à la langue d'enseignement dans la Préfecture des Yi de Liangshan au Sichuan.

### **La qualité de vie à l'école à l'heure du « paquet minimum » en milieu rural Camerounais**

**Jacques YOMB** ([precojam94@yahoo.fr](mailto:precojam94@yahoo.fr), Département de sociologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Douala- Cameroun)

**Mots clés** : Lien social- Qualité de vie- Espace rural- Paquet minimum- A.P.E.

### **Résumé**

Souvent considérés comme les espaces sociaux de seconde zone, les espaces ruraux rencontrent d'énormes difficultés dans leur processus de scolarisation. Cette situation a été amplifiée par les politiques d'ajustement structurels qui ont amené les pouvoirs publics à se désengager progressivement de certains services sociaux au profit de la participation des acteurs locaux. Ainsi, sans toutefois être à mesure de prendre la relève des pouvoirs publics, les conditions de vie dans les écoles rurales se sont progressivement dégradées, favorisant aussi l'exode rural. Cette recherche a pour objectif d'évaluer la qualité de vie à l'école en milieu rural dans un contexte où la participation de l'Etat se limite à ce qu'il appelle, le « paquet minimum ». Dès lors, les interrogations suivantes guident la présente recherche : Comment

améliorer durablement la qualité de vie à l'école dans un contexte où les acteurs locaux ne sont pas toujours à mesure de prendre en charge le fonctionnement des écoles ? La vulnérabilité sociale dans laquelle se trouve l'espace rural ne participe-t-elle pas durablement à la dégradation de la qualité de vie à l'école ? La relative résilience des acteurs locaux peut-elle durablement améliorer la qualité de vie du quotidien dans les écoles rurales ? La gestion conflictuelle des coopératives scolaires ne participe-t-elle à la dégradation du lien social et par ricochet à la qualité de vie des apprenants et des encadreurs ? Le cadre théorique s'inscrit sur le constructivisme social et l'ethnographie de terrain. La méthode quant à elle est basée sur les monographies de terrain sur la vie dans les écoles. Les résultats montrent que : a) la qualité de vie dans les écoles est critique dans ce sens qu'il y a une inaccessibilité aux services basiques (eau, énergie, santé) ; b) le lien social est en crise entre les ruraux et les urbains dans la mise sur pied et la gestion des projets locaux ; c) L'environnement des apprenants est insalubre (salles de cours vieillissantes, manque de tables bancs etc.) ; d) Désertion des écoles rurales au profit des espaces périurbains et urbains ; e) absence des aires de jeux pour les apprenants.

### Pour l'amélioration de la qualité de vie à l'école élémentaire : confrontation des recommandations officielles avec le terrain selon le point de vue des enseignants

**Wael ZAMO et Halim BENNACER** (IREDU - Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation / Université de Bourgogne Franche-Comté)

La qualité de la vie à l'école a fait l'objet de nombreux travaux de recherche (Giraudeau & Chasseigne, 2015 ; Obin & Daux-Garcia, 2015 ; Robin & Houdeville, 2013), dont certains l'ont étudié en relation avec l'éducation à la citoyenneté (Campbell, 2005 ; Torney-Purta *et al.*, 2001). En France, cette relation a occupé une place importante dans le débat sur le rôle de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté, qui date depuis plus de trois décennies (André, 2014 ; Fillion, 2012 ; Mikobi, 2014 ; Vitiello, 2008). Le Ministère de l'Éducation Nationale (2013) recommande d'agir sur plusieurs facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école dont le travail en équipe au sein de cette dernière, la coopération avec les familles, la collaboration avec les partenaires locaux ainsi que l'engagement et la participation des élèves. C'est autour de ces facteurs qu'il importe d'articuler les actions citoyennes.

La présente recherche vise à déterminer la mesure selon laquelle les écoles s'orientent, d'après les enseignants, vers les quatre facteurs pour mieux répondre aux recommandations officielles. Elle permet, également, d'étudier les déterminants de ces facteurs.

L'échantillon se compose de 107 enseignants de l'école élémentaire. Le questionnaire porte sur quatre échelles de mesure relatives à la qualité de vie à l'école : le travail en équipe (10 items), la coopération avec les familles (5 items), la collaboration avec les partenaires locaux (4 items) ainsi que l'engagement et la participation des élèves (7 items). Les coefficients de consistance interne (Alpha de Cronbach) sont respectivement de .79, .61, .56 et .76.

Nous avons aussi retenu, dans le questionnaire, les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles sociogéographiques de l'école. Les premières concernent l'âge du professeur, son sexe, son expérience professionnelle (ou le nombre d'années qu'il a enseignées), son niveau d'étude, son statut (titulaire, contractuel, vacataire, stagiaire) et la réalisation ou non de la charge de directeur. Les secondes portent sur l'emplacement de l'école (centre-ville, en dehors) et le type d'établissement (non REP, REP), la composition socioprofessionnelle de l'école (pourcentages d'élèves issus de familles défavorisées, moyenne et favorisée) ainsi que l'effectif de la classe et celui de l'établissement scolaire.

L'analyse descriptive des échelles indique qu'une majorité des professeurs de l'école déclare travailler en équipe dans leurs écoles, et que ces dernières engagent les élèves dans la réalisation des activités scolaires. Elle montre aussi qu'environ seulement la moitié des enseignants rapporte que leur école collabore avec les parents d'élèves et ses partenaires locaux. L'analyse des résultats indique, également, que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant ne corrélaient avec aucun facteur relatif à la qualité de vie à l'école élémentaire. Cependant, la composition socioprofessionnelle de l'école est liée significativement ( $p < .05$ ) à la coopération de cette dernière avec les familles. Au même niveau de significativité, l'emplacement de l'école se montre corrélé avec la collaboration avec les partenaires locaux.

### Bibliographie

André, A. (2014). *La citoyenneté*. Paris : Ed. EP&S. Collection pour l'action.

- Campbell, D. (2005). *Voice in the Classroom: How an Open Classroom Environment Facilitates Adolescents' Civic Development*, *CIRCLE Working Paper 28*: February.
- Fillion, L. (2012). *Eduquer à la citoyenneté: Construire des compétences sociales et civiques*. Amiens : SCÉRÉN-CNDP-CRDP.
- Giraudeau, C., & Chasseigne, G. (2015). *Psychologie, éducation et vie scolaire*. Paris :Editions Publibook
- Obin, J.-P., & Daux-Garcia, C. (2015). *20 situations réelles de la vie scolaire, analysées et commentées*. Paris, Hachette.
- PiemaMikobi, G. (2014). *L'enseignement de l'éducation et de la citoyenneté*. Paris : L'Harmattan.
- Robin, J.-Y., & Houdeville, G. (2013). *La vie scolaire, un service à part entière ou entièrement à part ?* Lyon: Chroniquesociale.
- Torney-Purta et al., (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Vitiello, A. (2008). *L'éducation à la citoyenneté. Raisons politiques*, 1(29), 169-187.

# RESUMES DES COMMUNICATIONS AFFICHEES

## Changer le climat de classe pour développer le bien-être des élèves et des enseignants

**Niluphar AHMADI et Maud BESANÇON** ([niluphar.ahmadi@hotmail.fr](mailto:niluphar.ahmadi@hotmail.fr), Doctorante en Psychologie Cognitive, Université Paris Ouest Nanterre ; [maudbesancon.psy@gmail.com](mailto:maudbesancon.psy@gmail.com), MCF, HDR en Psychologie Différentielle, Université Paris Ouest Nanterre)

Dans le cadre scolaire, la notion de bien-être subjectif – définit par un faible niveau d'émotions négatives, un haut niveau d'émotions positives et de satisfaction de vie (Diener, 1984) - est fréquemment étudié sous l'angle des performances académiques, le bien-être étant corrélé à la réussite scolaire (Renshaw, Long & Cook, 2015). Plus globalement, la notion de climat scolaire -évaluation subjective des expériences vécues au sein d'une école - est liée à la notion de bien-être (Renshaw, et al., 2015). Un climat scolaire perçu comme positif permet de favoriser un plus grand attachement de l'élève à l'école ou encore de développer certaines compétences sociales ou émotionnelles (Blum, McNeely&Rinehart, 2002) ou encore des compétences cognitives (Fredrickson, 2013), telles que la créativité - capacité à envisager des solutions nouvelles et adaptés à un contexte (Lubart, Mouchiroud, Tordjam&Zenasni, 2003). La créativité est considérée comme cruciale pour le bien-être personnel (Plucker, Beghetto, & Dow 2004) et, intégrée dans un environnement de classe, permet de développer la curiosité, l'ouverture et les habilités communicationnelles des enfants (Dunn, 2004). Quatre dimensions composent le climat scolaire (Cohen, McCabe, Michelli&Pickeral, 2009) : la sécurité, l'enseignement et les apprentissages, les relations et l'environnement institutionnel. Ainsi, un climat de classe positif contribue à développer certaines compétences cognitives et sociales reconnue comme étant les objectifs éducatifs de demain (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka& Punie, 2010) et favorisant le bien-être (Fredrickson, 2013). Pour finir, cette communication présentera la procédure expérimentale pour étudier l'impact du développement d'un climat scolaire positif sur le bien-être des élèves en classe et sur le développement de certaines compétences (créativité, esprit critique, collaboration). Cet impact sera étudié chez l'élève et chez l'enseignant, à travers l'étude de la formation professionnelle des futurs enseignants et de l'efficacité de l'enseignant.

## Bibliographie

- Blum, R.W., McNeely, C.A., & Rinehart, P.M., (2002). Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens, University of Minnesota : Center for Adolescent Health and Development.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, & Punie, Y. (2010). Creative learning and innovative teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states. Seville: Institute for Prospective Technological Studies.
- 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.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68, 814 – 822.
- Dunn, L.L.S. (2004). Cognitive playfulness, innovativeness, and belief of essentialness: characteristics of educators who have the ability to make enduring changes in the integration of technology into the classroom environment. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Texas.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *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.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30 (2), 289–306.

## L'impact de la qualité de vie sur la satisfaction et la réussite scolaire des élèves

**Mohamed Hichem AIT ABDELKADER** ([www.mohamedtizi@hotmail.fr](mailto:www.mohamedtizi@hotmail.fr), Doctorant en Sociologie du Développement Social et Local, Université Mouloud Mammeri (U.M.M.T.O.) de Tizi-Ouzou, Algérie)

La qualité de vie à l'école peut se définir comme un construit subjectif du bien-être des élèves se rapportant aux représentations de leurs conditions de vie et de leur contentement à l'égard de ces conditions (Baker, 1998).

La qualité de vie est évaluée par la satisfaction et le bien-être des élèves, par leurs situations vécues quel que soit positives ou négatives expérimentées dans les occupations courantes de parcours scolaire (Schuessler & Fisher, 1985).

L'école est perçue comme étant une structure contribuant à l'intégration des ambitions personnelles en rapport avec l'épanouissement et l'incorporation d'attentes sociales vis-à-vis de l'école. Ces ambitions entraînent l'école à déployer les mécanismes requis afin de promouvoir l'intégration et la sensation de responsabilités sociales des élèves, l'épanouissement personnel, l'appropriation de nouvelles compétences techniques, ainsi que l'apprentissage des valeurs et des usages sociaux.

Les élèves passent à peu près un tiers de leur journée à l'école, et ce durant la majorité des semaines de l'année ; l'école a par conséquent un effet marquant et sensible sur la qualité de vie, en particulier dans leurs rapports avec leurs collègues, leurs enseignants, et leurs intentions au sujet de leur enseignement et de l'acquisition des connaissances et de la vie dans l'ensemble.

Le bien-être et l'épanouissement dans le courant de la vie scolaire sont subordonnés aussi de la mesure dans laquelle les élèves sont parvenus à s'épanouir sur l'échelon émotionnel et social.

En ce qui concerne le rapport entre la qualité de vie à l'école et le succès scolaire, l'impression d'une meilleure atmosphère scolaire présage une grande satisfaction à l'égard de l'établissement scolaire et un rendement excellent.<sup>3</sup>

Les liens entre enseignants et élèves sont intimement attachés lorsque les élèves éprouvent un sentiment du bien-être et d'appartenance à leur établissement scolaire.

Les lois des pouvoirs publics sur l'éducation nationale identifient un champ pour le travail des équipes d'école et d'établissement en matière de climat scolaire et de réussite éducative des enfants.

En cet état des choses, l'école est appréhendée comme un cadre de vie où les divers acteurs doivent être pris en considération. Autrement dit que les initiatives multidimensionnelles et unanimes (de l'infrastructure scolaire, de l'environnement, des textes institutionnelles, de différentes relations, de qualité de vie, des apprentissages, ...) sont les plus judicieuses, et identifiées comme étant des déterminants cruciaux (Sangsue & Vorpe, 2004).

L'enquête directe ; à partir du vécu quotidien et la connaissance des territoires de la ville et de la Wilaya de Tizi-Ouzou, nous permet de tirer quelques argumentaires sur le bien-être et la satisfaction scolaire des élèves ;

Le cas de la Commune et de la Wilaya de Tizi-Ouzou en Kabylie (Algérie) permet de distinguer l'amélioration du niveau de vie général chez les populations et les familles. Les enfants (garçons et filles) sont obligés d'intégrer les établissements scolaires, et ce à la charge complète de l'Etat. De même pour le cycle préscolaire, qui est assuré par des crèches publiques et privées.

Le ramassage et la restauration scolaires sont assurés presque dans tous les établissements scolaires (primaire, secondaire et supérieur). Dans les établissements primaires, les écoliers sont également interdits de sortir à l'heure du déjeuner, et ce dernier est garanti dans les cantines. Alors que le ramassage scolaire est assuré par les communes (les collectivités locales).

Plusieurs élèves suivent des cours de rattrapage, de mise à niveau et des cours complémentaires, ce qui dénote la stabilité du pouvoir d'achat des parents.

Le système de vaccination généralisé est assuré aussi, les écoliers sont ainsi prémunis contre les polluants, la rougeole, la grippe, la rubéole, les maladies handicapantes, etc.

Tous les réseaux techniques sont disponibles dans la wilaya de Tizi-Ouzou (Electricité, Gaz, Internet), grâce à l'électrification générale des villages de la Kabylie (à 99%), la climatisation est assurée dans plusieurs établissements, en outre, la population de ces villages ont accès au réseau Internet.

L'autre fait qui révèle l'amélioration de la qualité de vie scolaire dans la Wilaya de Tizi-Ouzou, est la généralisation des bibliothèques communales.

## **Bibliographie**

Baker, J. A. (1998). *The social context of school satisfaction among urban, Lowincome, African-American students*, School Psychology Quarterly.

Schuessler, K. F., & Fisher, G. A. (1985). *Quality of life research and sociology*, Annual Review of Sociology.

Sangsue, J., & Vorpe, G. (2004). *Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves*, Psychologie du travail et des organisations.

### Les caractéristiques familiales de l'enfant phobique scolaire.

**Mokhtar BOUTELDJA** (Docteur en psychologie clinique, département de psychologie, université Sétif 2, Algérie, Thérapeute de famille et intervenant systémicien)

Dans nos sociétés modernes, les difficultés que peuvent rencontrer au cours de leur scolarité certains enfants, sont un motif fréquent de consultation en santé scolaire. Cette étude vise à identifier les caractéristiques familiales chez l'enfant phobique scolaire, elle a été réalisée au niveau du centre de la santé scolaire à Sétif. Nous avons utilisé comme outil d'investigation : l'entretien familial systémique. Notre échantillon est composé de trois enfants scolarisés (deux garçons et une fille), les résultats obtenus par cette étude, c'est que la famille de l'enfant phobique scolaire se caractérise par des frontières diffuses, une hiérarchie non respectée, des coalitions entre les membres de la famille, et tout ce dysfonctionnement familial est lié à une histoire familiale de chaque parent.

### Violences et justice dans des cours de récréation d'écoles élémentaires classées REP +

**Clémence BOXBERGER** (Docteure en Sociologie, ATER Sociologie Université de Franche-Comté, IUT de Belfor, Laboratoire C3S - EA 4660)

Notre communication souhaite analyser la teneur et les enjeux des violences entre pairs au moment des récréations dans des écoles élémentaires classées REP +. Nous nous inscrivons dans le champ de la sociologie de l'enfance, en appréhendant l'enfant comme un acteur social (Sirota, 2006). La grille de lecture pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991), en appréhendant de façon continue les régimes de justice et de violence, offre un outillage conceptuel permettant de faire la lumière sur une image *a priori* contrastée des interactions entre pairs à l'école, tantôt marquées par la violence (Carra, 2008 ; Debarbieux, 2011), tantôt vectrices de compétences sociales, culturelles, voire politiques (Rayou, 1998 ; Delalande, 2001).

Il s'agit donc d'analyser les modalités de basculement des épreuves entre pairs dans et hors du régime de dispute en violence (Boltanski, 1990) dans la cour de récréation ainsi que les justifications et dispositifs employés par les écoliers pour s'extraire du régime de violence. Dans quelle mesure et sous quelles conditions recourent-ils aux enseignants ou aux dispositifs mis en place par ceux-ci pour sortir du régime de violence entre pairs ? En quoi ces dispositifs (ainsi que l'usage qui en est fait par les enseignants) impactent-ils le vécu de violence des écoliers et plus globalement leur perception de l'école, des enseignants et du règlement ?

A partir d'une approche ethnographique (observations systématisées et entretiens) complétée par des questionnaires à destination des écoliers, nous avons pu caractériser les formes émergentes du régime de violence, révélant alors une violence protéiforme et potentiellement intégrative. Les écoliers recourent à des normes corporelles spécifiques ainsi qu'à des principes domestiques et civiques pour s'extraire du régime de violence et faire basculer leurs épreuves dans le régime de justice ou de justesse. Néanmoins, la compétence enfantine à s'extraire du régime de violence est apparue étroitement corrélée aux dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants dans les écoles et à la grandeur que les écoliers accordent à ces dispositifs et aux enseignants.

### Bibliographie

Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences, trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.

Boltanski, L., & Thévenot L. (2008). *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard, (1ère édition 1991).

Carra, C. (2008). Violences à l'école élémentaire. Une expérience répandue participant à la définition du rapport aux pairs. *L'année sociologique*, 58, 319-337.

Debarbieux, E. et al. (2011). *À l'école des enfants heureux enfin presque... Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Bordeaux : UNICEF. OIVE, Mars 2011.

Delalande, J. (2011). *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rayou, P. (1999). *La grande école, approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Puf.

Sirota, R. (Dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

### La clarté du concept de soi et le coping proactif : des ressources personnelles pour faire face aux stressés scolaires ?

**Sophie BRUNOT<sup>1</sup>, Géraldine ROUXEL<sup>1</sup>, Christelle GILLMANN<sup>2</sup>, Morgane MORET<sup>2</sup> et Grégoire SCHLAEFLIN<sup>2</sup>** (<sup>1</sup> Université Rennes 2, CRPCC (Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication) EA 1285 ; <sup>2</sup> Université Rennes 2, CEFOCOP (CEntre de FOrmation des Conseillers d'Orientation-Psychologues))

La présente étude concerne le versant psychologique de la qualité de vie scolaire. Elle s'intéresse à deux déterminants potentiels du bien-être subjectif de collégiens en classe de 3ème : la clarté du concept de soi qui renvoie à la certitude, la cohérence et la stabilité de la description de soi (Campbell et al., 1996) et le coping proactif, forme de coping orienté vers la gestion des situations futures (Schwarzer, 2000). L'hypothèse testée est celle d'un modèle de médiation dans lequel la clarté du concept de soi exerce un effet positif sur le coping proactif qui à son tour réduit la pression et les difficultés scolaires perçues (stressés), lesquelles influencent négativement le bien-être de l'élève. Dans ce but, 410 élèves de 3ème ont complété une échelle de clarté du concept de soi (Brunot, Valéau & Juhel, 2015), une échelle de coping proactif pour adolescents (Greenglass, Schwarzer et Laghi, 2008) et 7 items mesurant la pression et les difficultés scolaires perçues. Enfin, une mesure de la composante affective du bien-être subjectif a été effectuée à l'aide de la SPANE (Diener et al., 2010). Les résultats de la modélisation en équations structurelles confortent le modèle envisagé. La discussion, tout en soulignant les limites de cette étude au caractère transversal, suggèrera l'intérêt de tester auprès d'élèves des programmes visant le développement de la connaissance de soi et des stratégies de coping proactif pour réduire leur vulnérabilité face aux stressés scolaires et améliorer ainsi leur bien-être et, plus généralement, la qualité de vie scolaire perçue.

### La qualité de vie professionnelle des assistants d'éducation : entre centralité fonctionnelle et écart institutionnel. De quelles pratiques éducatives sont-ils porteurs ?

**Cécile CARISTAN** (Expérice Axe A, Paris 13/Nord. Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE) : Pôle Jeune Recherche)

En revenant sur les premiers résultats d'une recherche en cours, cette communication se propose d'apporter des pistes de réflexions quant à la qualité de vie à l'école des assistants d'éducation (Aed). S'inscrivant dans le champ de la *recherche biographique en éducation*, développée notamment par Christine Delory-Momberger (2009, 2014), cette recherche comporte des enjeux tant de *reconnaissance* que de *formation* professionnelle. À partir d'Entretiens de Recherche Biographique nous apporterons des éléments permettant de mieux comprendre de quoi relève cette expérience professionnelle notamment par les pratiques éducatives qu'elle fait naître ?

À l'heure actuelle, treize ans après l'entrée en vigueur des postes d'Aed, il n'existe que peu d'écrits et recherches à propos de ces professionnels. Entre circulaire, fiche de fonction et texte législatif le tour est rapidement fait. Les missions des assistants d'éducation se situent entre une mission de surveillance et d'intervention éducative, ce qui sous-entend une certaine flexibilité de leur part (Cadet *et al.*, 2005). Bien qu'ils soient indispensables au fonctionnement des établissements scolaires et bien que leurs missions leur confèrent une place centrale dans les établissements, les Aed sont maintenus à l'écart de l'institution. Ils restent effectivement, facilement remplaçables, ils ne bénéficient que peu ou prou de formation, enfin, ils ne sont à priori pas reconnus dans leur capacité à construire une posture réflexive à propos de leur travail.

La question que nous posons est la suivante : De quelles *pratiques éducatives* les assistants d'éducatifs sont-ils porteurs ?

Pour comprendre ces *pratiques éducatives* – malgré la précarité de cet emploi, le manque de reconnaissance et des fonctions poreuses (Boudesseul, 2005) – nous nous appuyons, d'une part, sur le concept de *division du travail éducatif* (Tardif et Lévesque, 2010) qui dessine et conditionne le travail des assistants d'éducation. Et d'autre part, sur des

travaux en sociologie clinique qui mettent en perspectives le rapport parfois conflictuel que les individus peuvent entretenir avec leur travail dans ses trois dimensions constitutives, à savoir : le faire, l'avoir et l'être. (Gaulejac, 2011).

Enfin, pour accéder aux *représentations* que les Aed se font de leur rôle, et aux *significations* qu'ils donnent à cette expérience professionnelle, les théories du Care (Tronto, 2009) nous serviront de point d'ancrage, tant théorique que méthodologique, afin de mieux comprendre quels sont les enjeux à la fois d'une reconnaissance des assistants d'éducation comme des professionnels de l'éducation et d'une formation construite sur des réalités professionnelles ?

## Bibliographie

Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. (2005). *Aides-éducateurs : A l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités ? Que seront devenus les jeunes ?* Marseille : Céreq.

Boudesseul, G. (2006). Des aides-éducateurs « sans qualités » : cas limites ou révélateurs ?. *Formation emploi*, 96 38-51.

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2014). De la recherche biographique en éducation. *Fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre.

Gaulejac, V. (de), (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Seuil.

Tardif, M., & Lévasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care*. Paris : La Découverte

## Le coaching scolaire, du simple apprenant à l'élève citoyen

**Soufiane ER-RAZINE, Toumi MOHAMMED** (Faculté des lettres et sciences humaines d'Oujda, Maroc)

**Mots clés** : coaching scolaire, enseignement, apprentissage, pédagogie, innovation

## Résumé

Malgré les nouvelles approches adoptées par le Maroc, nous constatons que la formation des enseignants et les pratiques en classes se préoccupent encore plus des enseignants et de l'enseignement que des élèves et de l'apprentissage. Ce travail a pour vision de démontrer l'utilité du coaching scolaire dans l'acte d'enseignement apprentissage et l'impact positif qu'il peut avoir dans la vie scolaire au Maroc, où toute forme d'accompagnement est absente. Pour ce fait, nous avons procédé en deux étapes : la première, un diagnostic pour explorer le besoin au coaching scolaire et la détection des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui priment dans les classes. En deuxième lieu une expérimentation pour démontrer la valeur ajoutée et les solutions novatrices du coaching scolaire. L'enquête a concerné 154 lycéens dont 86 filles avec un âge moyen de  $16,77 \pm 1,529$ .

Les conclusions marquantes du diagnostic peuvent se résumer en trois : un déficit majeur au niveau des stratégies d'enseignement particulièrement la quasi absence de l'utilisation du canal kinesthésique lors des leçons. L'orientation scolaire et universitaire est souvent basée sur des préjugés. Le niveau d'étude visé après le baccalauréat et/ou le futur professionnel ne sont pas clairs pour la majorité des lycéens, soit 52,26 % des élèves sans projet post baccalauréat.

Pour atteindre notre principal objectif nous avons utilisé un test du Profil « IM » (intelligences multiples) souvent utilisé par les coachs scolaires, composé de dix items centrés sur l'intelligence kinesthésique permettant d'évaluer le développement de ce type d'intelligence chez les apprenants. Les résultats du test ont été comparés et corrélés avec les performances sportives des élèves, obtenues lors des séances d'éducation physique. L'enquête a montré des résultats prometteurs, principalement une corrélation significative entre le test et les performances des élèves, ainsi que leurs notes. En marge de ce résultat principal et novateur, l'enquête a validé la relation qui peut exister entre le test des « IM » et une discipline d'enseignement notamment l'éducation physique et sportive, par conséquent la théorie des intelligences multiples offre une nouvelle vision d'une différenciation pédagogique scientifique, et une fiabilité d'orientation et de réorientation scolaire et universitaire. La programmation neurolinguistique qui est aussi parmi les outils très importants en coaching scolaire, offre aux enseignants des modélisations de niveaux et un travail visant l'implication des deux canaux souvent délaissés par les enseignants lors des leçons, à savoir le visuel et le kinesthésique.

## Bibliographie

- Amar, P., & Angel, P. (2012). *que sait-je ? le coaching*. Puf, Point Delta.
- Forestier, G. (2004). *Ce que coaching veut dire*. Editions d'organisation.
- Fournier, L. (2014). *Le coaching scolaire : pédagogie et outils*. BoD-books of Demand.
- Gabriel, G. (2011). *Coaching scolaire, augmenter la potentiel des élèves en difficulté*. Belgique : de boeck.
- Grimper, M. (2014). *Le coaching scolaire ; aider votre enfant à découvrir et à développer son potentiel*. eyrolles.
- Keymeulen, R. (2013). *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*. Paris : de boeck.
- Merrouni, M. (1996). *Système d'orientation scolaire et professionnelle et préparation des jeunes à la vie active*. Rabat : publication de la faculté des lettres.
- Mouzoune, K. (2010). *Le coaching pédagogique : Comment vaincre les difficultés scolaires*. Paris : L'Harmattan.
- Scherrer, D. (2011). *L'échec scolaire, une autre histoire possible : le coaching au service des jeunes en difficulté*. l'Harmaton.
- Thiry, A. (2014). *La pédagogie PNL*. Belgique : de boeck.
- Turner, B., Hévin, J. (2003). *Manuel de coaching-champ d'action et pratique*. Paris : Dunod.
- Warnier, Y. (2007). *Le coach des élèves: Réussir le secondaire*. De boeck.

## Évolution de la qualité de vie et du maillage scolaire en milieu rural

Éric FARDET (eric.fardet@laposte.net)

L'article présente l'évolution des conditions d'accueil et de qualité de vie des élèves au regard des transformations du maillage scolaire rural (bâtiments de scolarisation, maisons d'école, pôles éducatifs...).

La volonté de l'état (1802, 1833, 1886) d'installer une scolarisation pour tous s'incarne dans le projet « d'une école pour chaque commune » (Loi Guizot, 1833) et non dans celui « d'une école par commune ». 5% des communes (43% en 2016) sont en intercommunalité scolaire en 1863.

1863 est l'année de finalisation du maillage national qui acte l'accès de chaque français à un lieu de scolarisation de proximité. Cependant, l'inadaptation des locaux à un projet scolaire est souvent la règle.

Durant toute la 2<sup>nd</sup>e moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'influence de l'hygiénisme pousse l'état et les collectivités à la construction de maisons d'écoles au sein des hameaux et des communes afin de remplacer les locaux insalubres et d'améliorer les conditions de scolarisation.

Le « bien-être » (lumière, air, chauffage...) est l'expression retenue par le XIX<sup>e</sup> siècle pour qualifier cette amélioration. La politique publique de prévention des épidémies s'étend graduellement aux soins individuels du corps (propreté, gymnastique, alimentation...).

Ce maillage rural constitué de mairies-écoles, souvent en classes uniques, demeurera en l'état durant toute la 1<sup>ère</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Du fait de la persistance de l'exode rural (1850-1970), de la concentration des populations en périphérie des villes et des bourgs-pôles, la fragilité démographique des espaces hyper-ruraux (diagonale continentale) se renforce. Le réseau scolaire se transforme durant la 2<sup>nd</sup>e moitié du XX<sup>e</sup> siècle par des regroupements et des mises en réseaux d'écoles.

La scolarité, souvent restée mixte dans les espaces ruraux, se modifie autour de 1920 au profit d'une scolarisation par cycle et par groupes d'âges.

À partir de 1959, le développement des transports individuels et collectifs accompagne la réorganisation des réseaux scolaires et le constat d'un écart entre commune d'habitation et commune de scolarisation. Les transports scolaires (école, collège, lycée) concernent 1,89 million d'élèves en 1975 et plus de 4 millions d'élèves en 2017.

Après 1970, l'émergence de besoins éducatifs nouveaux (activités péri scolaires, service petite enfance, classes maternelles...) et l'attente de services annexes (restauration, garderie, équipements sportifs) accompagnent les changements sociétaux (modification des structures familiales, chômage...). Dans les espaces ruraux, ils conduisent à la création de « pôles éducatifs » regroupant progressivement un ensemble de services scolaires et éducatifs (RPI concentrés).

L'allongement des parcours de scolarisation (école, collège, lycée, enseignement supérieur) s'accompagne d'une mobilité nécessaire pour les enfants des territoires ruraux. Le temps de transport scolaire s'intègre progressivement aux

schémas départementaux d'amélioration de l'accessibilité des services au public (cf. conventions ruralité) comme indicateur de la qualité de vie des élèves.

## **Bibliographie**

- Raymond, G. (1984). « La scolarisation en France, 1829-1906 ». *Lire et écrire, l'école en France, Annales Économies, Sociétés, Civilisations*, 39<sup>e</sup> année, n° 1, Paris.
- Sylvie, J. (2015). La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?, Éducation et socialisation, Issy-les-Moulineaux.
- Rieutort, L. (2012). Du rural aux nouvelles ruralités, Revue Internationale d'Éducation de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques.

## **Les causes de la déperdition scolaire au Bénin**

**Jules André GANDAGBE** (Docteur en Psychologie et sciences de l'Éducation, Enseignant à l'École Normale Supérieure de Porto Novo, Université d'Abomey Calavi (République du Bénin))

**Thème** : En quoi et comment les interactions entre les professionnels de l'éducation et les familles favorisent-elles la qualité de vie à l'école ?

Chaque année dans les collèges du Bénin, on enregistre des abandons dans presque toutes les classes. Cet abandon de classe concerne aussi bien les garçons que les filles. Face à une telle situation, l'enseignant, à la fois citoyen et parent d'élèves, ne peut rester indifférent. C'est ce qui nous a poussé à faire des recherches sur les causes de la déperdition scolaire dans les établissements d'enseignement public en République du Bénin : cas du CEG Zogbodomey et du CEG1 de Cana.

## **Hypothèses**

1<sup>ère</sup> hypothèse : « la situation socio-économique des parents d'élèves est l'une des causes de la déperdition scolaire. »

2<sup>ème</sup> hypothèse : « L'ampleur de la déperdition scolaire varie selon le sexe (masculin et féminin) et selon le milieu (urbain et rural) »

## **Objectifs**

- Faire ressortir les causes de la déperdition scolaire au Bénin en général et dans les deux collèges en particulier;
- Apporter quelques essais de solutions à la déperdition scolaire.

## **Démarche méthodologique**

La méthodologie adoptée a consisté à faire de la recherche documentaire et à réaliser les enquêtes sur le terrain.

## **Résultats**

Lorsqu'on se penche sur le niveau de vie des élèves, l'on peut saisir aisément le vrai sens du thème "déperdition " appliqué à l'éducation. En effet, la vie privée de ces élèves et celle de leurs parents nous ont intéressé parce qu'elles pèsent de leur poids dans la question. Ainsi dans notre démarche, deux grandes causes d'ordre familial se dessinent.

## **Suggestions**

- L'éducation des enfants : La famille étant la cellule de base de la société, c'est en son sein que les enfants doivent s'abreuver des premières vertus du savoir –vivre A ce titre, les parents ont le suprême devoir de donner à leurs enfants une éducation de qualité qui leur permettra de prendre conscience de leur place et de leur rôle dans la vie sociale, de leurs besoins immédiats et futures, et des moyens et des possibilités à trouver pour satisfaire ces besoins. Les parents ont également le devoir d'imposer des comportements, des conduites, des pratiques qui feront d'eux des êtres sociables, respectueux des traditions, des interdits sociaux, disciplinés et responsables, discernant le bien du mal, le bon du mauvais, le juste de l'injuste. En somme, la préoccupation essentielle ici, comme nous la rappelle Yves Emmanuel DOGBE dans son ouvrage, La crise de l'éducation, est "celle des géniteurs d'entourer leurs progénitures de tous les soins dont ils sont capables pour leur permettre de se réaliser pleinement dans la vie et d'avoir des 32 responsabilités sociales intéressantes pour elles" (DOGBE Yves Emmanuel, la crise de l'éducation, Lomé, édition AKPAGNON 1979, P 107)

- Les relations parents–écoles : Le fait d'être parent d'élève implique, comme le souligne Yves Emmanuel DOGBE "une contribution capitale à l'œuvre de l'éducation intellectuelle et sociale confiée à l'école" (DOGBE Yves Emmanuel, 1979) A cet effet, les rapports des parents avec l'administration et les enseignants doivent être cordiaux. Il s'agira pour les

parents de se rapprocher d'eux pour s'enquérir du travail et surtout de la conduite des enfants ; ce sera alors un échange franc en toute maturité, sans état d'âme.

## **Bibliographie**

- Adimi, N. & Tindo, A.R. (1988). *L'abandon massif des collèges et lycées en République Populaire du Bénin*. UNB, ENS Porto-Novo, rapport de fin de formation ; Niveau I, 27p.
- Bodeou, F. (2001). *L'échec scolaire dans le milieu rural : cas des enseignements primaire et secondaire de la sous-préfecture d'AdjaOuèrè*. UNB-ENS, Porto-Novo, Mémoire de CAPES, 52p.
- Boko, G.C. (2011). *Méthodologie de la recherche en sciences Humaines, Brève initiation aux principes opératoires*, 31p.
- Codja, TA. (2002). *La responsabilité des acteurs de l'éducation dans le rendement scolaire au CEG d'Aplahoué*. UNB-ENS, Porto-Novo, Mémoire de CAPES, Niveau II, 54p.
- Dahouindji, M.K.H. (2005). *La déperdition scolaire dans les Etablissements d'Enseignement Public en République du Bénin : cas du CEG Djakotomey*. UAC-ENS Porto-Novo, Mémoire de CAPES, 79p.
- Dogbe, Y.E. (1979). *La crise de l'Education, Lomé*. Editions AKPAGNON, 179p.
- Heurion, A.F. (2002). *Le refus de l'école, collection Savoir en partage*, Presse Universitaire de Mons, 125p.
- Nekpo, F.C. (1999). *Education et culture, Tome1*. Porto-Novo, CNPMS, 230p
- Pauli, R., & Brimer M. (1971). *La déperdition scolaire : un problème mondial, paris*. BIE, UNESCO, 163p.
- Tetekpoe, A.G.M. (1998.) *La déperdition scolaire dans les lycées et collèges du Bénin : cas de Comè comme base d'observation*. UNB-ENS, Porto-Novo, Mémoire de CAPES, 50p.

## **Les élèves en « souffrance ». Les ambivalences du traitement institutionnel de la subjectivité des élèves** **Frédérique GIULIANI**

Dans le canton de Genève, l'introduction d'éducateurs sociaux dans certaines écoles primaires constitue l'une des mesures principales de la politique d'éducation prioritaire créée en 2006 pour lutter contre les inégalités scolaires. Or, l'arrivée des éducateurs sociaux au sein de ces écoles s'est traduite, entre autres choses, par l'émergence et le déploiement d'une nouvelle sémantique pour identifier et caractériser certaines conduites enfantines. Les termes de souffrance, de mal-être, de malaise, de vulnérabilité, d'« enfants qui vont mal » ou « qui ne vont pas bien » sont mobilisés pour appréhender et réinterpréter des conduites d'élèves que l'école qualifie habituellement d'« insolence », de « comportements inadéquats » et « perturbateurs ». Notre communication entend interroger les pratiques sociales concrètes qui s'organisent sous la bannière de « l'enfant souffrant » car les taxinomies ne sont jamais indifférentes. Quel traitement des élèves est mis en œuvre au nom de leur pâtre et qu'est-ce que celui-ci fait aux élèves ? Nous nous appuyons sur une enquête ethnographique en cours de réalisation (Payet J.-P., Giuliani F. « La relation école-famille à l'épreuve de la difficulté scolaire », recherche financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, depuis 2015). Un volet de cette recherche collective étudie plus particulièrement le rôle des éducateurs sociaux à la fois dans la division du travail éducatif avec les autres professionnels et dans la mise en œuvre concrète de leur mandat éducatif auprès des élèves et de leurs familles. A partir de l'analyse d'une série d'« entretiens individualisés » conduits par les éducateurs avec certains enfants sur temps scolaire, nous mettrons en évidence l'ambivalence des interactions qui s'accomplissent dans le cadre d'un travail éducatif et relationnel élaboré au nom du pâtre et de la souffrance des enfants. Nous nous proposons d'analyser comment, en fonction des contextes institutionnels, la construction de l'enfant dans le registre de la vulnérabilité et de la souffrance produit des effets contradictoires. Premièrement, dans certains contextes institutionnels, la vulnérabilité et la souffrance sont perçues comme le produit d'un collectif (impliquant la famille, les acteurs scolaires, les membres du groupe de pairs) et de dynamiques relationnelles empêchant l'enfant de réaliser ses potentialités. Dans ce cas, le travail éducatif et relationnel mené auprès des enfants contribue à développer leur agency (Garnier, 1995), i.e des capacités relatives à des situations. Deuxièmement, dans d'autres contextes institutionnels, la vulnérabilité et la souffrance sont perçues comme des faiblesses strictement propres à l'enfant (dispositions personnelles) qui n'impliquent pas les adultes qui l'entourent ni son environnement social. Dans ces conditions, les notions de vulnérabilité et de souffrance contribuent inversement à étiqueter l'enfant à travers l'assignation d'une identité « d'enfant qui va mal ».

**Convergence de la Qualité de Vie à l'École des personnels et de la performance de l'EPLÉ, par le prisme de l'entreprise libérée**

**Apport des recherches en Sciences de Gestion sur l'impact des méthodes managériales en EPLÉ**

## **Liminaire**

L'entreprise libérée valorise grandement la qualité de vie, la considération et la confiance en les personnels. Ils sont libres et responsables d'entreprendre toutes les actions qu'ils estiment les meilleures pour l'organisation et exclut les procédures et le contrôle. La hiérarchie, n'est ni descendante, ni prescriptive ; les dirigeants et managers se mettent au service des actions des personnels. Humbles et bienveillants, ils pratiquent un leadership libérateur porteur d'une vision exaltante de l'organisation, co-construite avec tous ses membres. Ce mode de fonctionnement se trouve aujourd'hui à la fois dans le secteur privé et public. Les résultats y sont également positifs : pour les personnels et leur qualité de vie professionnelle, pour les organisations et l'efficacité de leurs résultats.

## **Problématique**

Forte de résultats remarquables (grande satisfaction et bien-être des personnels ; innovation, efficacité accrue), cette forme d'organisation peut-elle répondre à la double injonction de la performance et de qualité de vie de l'EPL ? Quels éléments de l'entreprise libérée répondent aux besoins et attentes des personnels en EPL ? Les travaux de recherche menés entre 2014 et 2016 ont eu pour but de mettre en lumière les éléments du leadership libérateur qui pourraient être utilisés dans le cadre de la direction d'EPL pour permettre de conjuguer bien-être des personnels et performance de l'EPL.

## **Méthodologie**

La méthode retenue dans le cadre de la recherche est l'enquête par entretiens semi-dirigés pour les personnels d'encadrement, et le questionnaire pour les professeurs et les personnels. La population, retenue par échantillonnage aléatoire à l'échelle nationale s'est exprimée sur 4 éléments du leadership libérateur : la formation, l'égalité intrinsèque, l'auto-direction et la vision d'excellence. Les choix portaient sur la comparaison de l'état actuel, au regard des besoins, pour favoriser le bien-être à l'école des personnels d'EPL. Résultats

L'analyse des réponses a montré des points de vue convergents de la part des répondants.

Même si la libération de tout l'organe de l'éducation nationale, du ministère à ses instances décentralisées et connexes, ne semble pas d'actualité et empêche donc de fait une libération intégrale, il n'en reste pas moins que certains de ces paradigmes sont directement mobilisables et permettraient d'améliorer la qualité de vie et l'efficacité des EPL.

## **Formation : une réponse à construire**

Les personnels expriment leur souhait de voir les formations plus importantes en nombre et en durée, mais leur souhait majeur est de pouvoir se former au-delà du plan académique de formation (PAF), trop restrictif selon eux. Les personnels d'encadrement agrèent, et estiment eux aussi nécessaire l'élargissement du champ des formations disponibles. Ils soulignent la difficulté organisationnelle, la méconnaissance ou l'absence de communication sur des possibilités extérieures (autres ministères, organismes de formation, cabinets spécialisés, universités...) qu'ils souhaiteraient voir renforcées.

## **Égalité intrinsèque : un tableau en diptyque**

Les personnels témoignent d'une grande crispation sur l'iniquité de traitement entre professionnels. Ils souhaitent plus de transparence et d'équité entre les personnels à tous les niveaux. Cette dernière passe par la prise en compte des compétences professionnelles au-delà des caractéristiques administratives. Les personnels d'encadrement postulent que si les situations sont plus facilement muables au sein d'un EPL, (au-delà des situations héritées) les échelons supérieurs leur échappent.

## **Auto-direction : le champ des possibles**

Si les professeurs témoignent d'une confiance ressentie et d'une liberté d'action pédagogique importante de la part des personnels d'encadrement directs, ils souhaitent davantage de communication sur les moyens à leur disposition, plus de latitude pour proposer des réponses innovantes, et un soutien dans la redéfinition des problèmes pour trouver une solution, sans l'imposer. Les personnels d'encadrement soulignent la difficulté de la position de middle-manager, eux-mêmes soumis à des injonctions. Ils présentent leur envie d'accompagner au mieux les personnels dans ce rôle managérial d'une prévalence accrue, et axent fortement leur réponse sur des besoins en formations managériales dédiées leur permettant d'asseoir leurs compétences professionnelles transversales. Les organisateurs de la formation

des personnels d'encadrement interrogés soulignent la difficulté de répondre à cette demande : les personnels compétents peuvent être rares en interne, et les ressources financières permettant l'intervention de formateurs extérieurs difficiles à trouver.

### **Vision d'excellence : le coeur du sujet**

La vision d'excellence regroupe deux principaux axes pour d'atteindre le bien-être à l'école comme lieu de travail. Tout d'abord la capacité du chef d'établissement à susciter le consensus et éviter les ruptures. Cet art de la conciliation diplomatique est ressenti comme étant l'un des actes professionnels fondateur du métier selon les personnels d'encadrement, compétence qu'ils souhaiteraient voir conforter en formation ou lors de supervisions. Ensuite les personnels demandent à construire la vision d'excellence de l'organisation en mettant *explicitement* le bien-être à l'école au coeur des débats. Les personnels des EPLE comme les personnels d'encadrement se rejoignent sur la nécessité de faire du bien-être à l'école, un sujet central de réflexion et de progrès.

### **Conclusion**

L'étude a montré que la dénomination même *d'entreprise* libérée, peut susciter des incompréhensions de la part des répondants, inquiets pour certains, de voir des principes issus du secteur privé entrer dans le monde de la fonction publique, qui plus est dans ce lui de l'éducation.

Cette fracture ressentie entre des mondes qui pourtant tous deux concourent à la vie des individus, peut néanmoins être résorbée en utilisant des méthodes scientifiques de recherche permettant d'identifier, par exemple dans l'entreprise libérée, des éléments favorables à la qualité de vie professionnelle des individus. Cette approche, expliquée post-enquête, a été entendue par les répondants qui pour les plus sceptiques reconnaissent que des éléments communs peuvent venir améliorer le fonctionnement des EPLE. Ces paradigmes, que la réflexion conduit à retrouver en dehors des sciences de gestion, (philosophie, sociologie, psychologie...) sont autant de portes d'entrée communes qui permettront non seulement d'améliorer la qualité de vie et l'efficacité des EPLE mais aussi de résorber efficacement une fracture entre deux mondes qui pourtant se nourrissent.

### **Perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation, motivation scolaire et qualité de vie à l'école : une étude auprès d'enfants de CM1 et CM2.**

**Alain GUERRIEN<sup>1</sup>, Célénie BRASSELET<sup>1,2</sup> et Annie MANSY-DANNAY<sup>1</sup>** (1Université Lille, EA 4072 - PSITEC - Psychologie : Interactions Temps Émotions Cognition ; 2ESPE Lille Nord de France)

Dans la perspective de la Théorie de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 2002), trois besoins psychologiques fondamentaux sont définis (besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation), dont le degré de satisfaction détermine la motivation et le bien-être des individus. Dans le cadre scolaire, de nombreuses recherches ont montré les conséquences positives de la satisfaction des trois besoins (Niemic, 2009) et de la motivation autodéterminée (Guay & Lessard, 2016), sur les plans cognitif, affectif et comportemental. L'étude de Gillison, Standage, & Skevington (2008), menée auprès de collégiens, a montré que les perceptions d'autonomie et d'affiliation sont prédictives de la qualité de vie.

L'objectif de la présente étude était de tester la validité concurrente d'une échelle de perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation destinée à des enfants d'école primaire (Guerrien, Brasselet, & Mansy-Dannay, 2014). Outre ce questionnaire, 353 élèves de CM1 et CM2 (âge moyen = 9,93 ans) ont rempli l'Echelle de Motivation en Education (EME-P., Vallerand & Charbonneau, 1992) et le questionnaire de qualité de vie KIDSCREEN (Ravens-Sieberer et al., 2008).

Les résultats font apparaître que les perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation sont des prédicteurs significatifs de la qualité de vie scolaire (respectivement  $\beta = .39$ ,  $\beta = .25$ ,  $\beta = .30$ ,  $p < .001$ ). Les perceptions d'autonomie et de compétence prédisent la motivation autodéterminée (respectivement  $\beta = .34$ , et  $\beta = .20$ ,  $p < .001$ ), qui elle-même est un prédicteur de la qualité de vie ( $\beta = .15$ ,  $p < .01$ ).

Ces résultats incitent à la réflexion quant aux pratiques pédagogiques et aux climats de classe susceptibles d'influencer positivement les perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez les élèves.

## Les maladies psychosomatiques et leur relation avec la qualité de vie Professionnelle chez les enseignants de l'école primaire en Algérie

**Taleb HANANE et Bouafia KHALED**, (docteur en psychologie clinique, université KASDI MERBAH Ouargla ALGERIE, Laboratoire de psychologie clinique université de Setif ; docteur en neuropsychologie clinique, université KASDI MERBAH Ouargla ALGERIE, URNOP, université Alger 2)

**Mots clés** : Les maladies psychosomatiques, qualité de vie professionnelle, les enseignants de l'école primaire.

### Résumé

L'enseignant est la pierre angulaire du processus éducatif et pédagogique, car il est le partenaire principal de la famille dans cette tâche si essentielle. La réussite dans son travail dépend toujours de sa satisfaction sur son travail et de ses états physiques, psychologiques et sociaux, car de nombreuses études ont indiqué que la profession des enseignants est une profession stressante du fait qu'elle comporte plusieurs sources de stress et de burn-out, responsables de problèmes psychologiques qui entourent l'enseignement comme l'anxiété, la dépression, la nervosité et des problèmes physiques qui se manifestent comme troubles psychosomatiques tels que les douleurs du dos, du cou et de la colonne vertébrale, les douleurs des jambes, la tension artérielle et la migraine...

Notre étude a pour but l'étude de la relation entre la qualité de vie professionnelle des enseignants à l'école primaire en Algérie et l'apparition des troubles psychosomatiques.

Afin de clarifier cette relation on a essayé d'apporter une réponse à ces questions:

- 1- À quel point souffrent les enseignants à l'école primaire en Algérie de troubles psychosomatiques ?
- 2- Est-ce qu'il y a une relation entre la qualité de vie professionnelles et l'apparition des maladies psychosomatiques chez les enseignants à l'école primaire en Algérie?
- 3- Existe-t-il des différences avec indice statistique en fonction du sexe, de l'âge et de l'expérience professionnelle dans la qualité de vie professionnelle chez les enseignants à l'école primaire en Algérie?
- 4- Existe-t-il des différences avec indice statistique en fonction du sexe, de l'âge et de l'expérience professionnelle dans l'apparition des maladies psychosomatiques chez les enseignants à l'école primaire en Algérie ?

On a essayé de répondre à ces questions, selon la méthode descriptive en appliquant deux outils de mesure statistique qui sont : QVT et le questionnaire des troubles psychosomatiques qu'on a élaboré dans cette recherche, sur un échantillon (n = 367) enseignants à l'école primaire en Algérie.

### Résultats

L'analyse statistique des données recueillies a prouvé les résultats suivants:

- 1- Les enseignants des écoles primaires en Algérie souffrent de divers troubles psychosomatiques.
- 2- Il y a une relation positive statistiquement significative entre la qualité de vie professionnelles et l'apparition des maladies psychosomatiques chez les enseignants à l'école primaire en Algérie
- 3- Il existe des différences avec indice statistique en fonction du sexe et de l'âge dans le degré de la qualité de vie professionnelle chez les enseignants à l'école primaire en Algérie
- 4- Il n'existe pas de différence avec indice statistique en fonction de l'expérience professionnelle dans le degré de la qualité de vie professionnelle chez les enseignants à l'école primaire en Algérie
- 5- Il existe des différences avec indice statistique en fonction du sexe, de l'âge et de l'expérience professionnelle dans l'apparition des maladies psychosomatiques chez les enseignants à l'école primaire en Algérie

Ces résultats qui nous ont permis de montrer la relation entre la qualité de vie professionnelle et l'apparition des troubles psychosomatiques chez les enseignants à l'école primaire en Algérie peuvent être très utiles dans le domaine de la prévention.

### Bibliographie

Billaudeau, N., & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2015). Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire. Quelles différences entre public et privé ?. *Éducation & Formations*, 88-89.

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_88-89/57/7/depp-2015-EF-88-89-satisfaction-professionnelle-enseignants-secondaire\\_510577.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/57/7/depp-2015-EF-88-89-satisfaction-professionnelle-enseignants-secondaire_510577.pdf)

Fotinos, G., & Horenstein, J. M. (2012). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges, Le « burnout » des enseignants*. [http://infos.emploi-public.fr/wp-content/uploads/2012/01/2011-12-Enquete\\_vie\\_au\\_travail\\_enseignants.pdf](http://infos.emploi-public.fr/wp-content/uploads/2012/01/2011-12-Enquete_vie_au_travail_enseignants.pdf)

Lisan, B. (2016) *Stress, burnout et maladies psychosomatiques*. <http://benjamin.lisan.free.fr/AssoLutteContreCephalee/stress-burnout-et-maladies-psychosomatiques.pdf>

### Point de vue de l'écologiste vis-à-vis de l'école : Des attentes à l'ennui

**Jamal LASKAR** (UPJV Université de Picardie Jules Verne – Amiens, CRP-CPO Centre de Recherches en Psychologie – Cognition Psychisme Organisation)

**Mots clés** : Ecole, décrochage, élève, Activités scolaires, Psychologie de l'éducation.

### Problématique

La prise en compte de la parole de l'élève, du primaire au lycée est une nécessité. Ses attentes sont-elles prises en compte ? Rencontre-t-il des obstacles à son épanouissement scolaire ? L'institution, l'école, les autorités de tutelle sont-elles réceptives à ces attentes du silence ? Un silence allant de l'ennui à la démotivation de l'élève.

### Méthode

Double enquête par un questionnaire en ligne, suivi d'un entretien clinique auprès de 100 élèves d'Amiens. Une construction de variables pluri-variées (type d'établissement, différents niveaux de classe, secteur géographique) nous a permis de mieux sonder l'opinion de 100 élèves, puis de réaliser des entretiens cliniques auprès de 20 d'entre eux.

### Résultats et/ou discussion

La majorité des répondants aiment les cours dispensés en classe, mais avec certaines nuances, une sorte d'amour par défaut, mais sans adhésion motivationnelle. 20 % des élèves déclarent un manque d'originalité des activités proposées, en dehors des cours académiques. 25 % expriment un désir pour des activités d'éveil, d'ouverture culturelle, et de sorties éducatives plus conséquentes.

### Bibliographie

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Armand Colin/Paris.

Dubet, F. (2003). Pourquoi les élèves supportent-ils mal l'ennui ? In Vincent J-D. Ed, *L'Ennui à l'école*, Paris, SCEREN-CNDP, Albin Michel.

Jacquet-Francillon, F., & Kambouchner, D. (sous la direction de). (2005). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. PUF/Paris.

Lombard, J., & Hannah, A. (2003). *Éducation et modernité*. Éditions l'Harmattan/Paris.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. ESF/Paris.

### La géographie sociale pour comprendre les espaces de vie scolaire

**Frédéric LERAY** (Docteur en Géographie, Enseignant au Lycée professionnel et technologique « Les Vergers » (Dol-de-Bretagne, 35))

### Préambule à l'attention du comité de lecture

Mes recherches en géographie sociale se sont intéressées depuis plusieurs années aux espaces de vie des mères seules, mais aussi aux pratiques spatiales des étudiants en Bretagne. Ces recherches ont fait l'objet de plusieurs travaux financés par la Région Bretagne et soutenus par le laboratoire ESO-Rennes. Notez que je ne suis plus attaché à aucun laboratoire de recherche aujourd'hui. La présente étude celle d'un professeur de lycée qui poursuit ses réflexions en géographie sociale sur le thème des espaces scolaires et étudiants.

### Résumé

Le géographe qui s'intéresse aux pratiques spatiales et aux représentations peut considérer la qualité de vie à l'école comme un objet de recherche. Un regard porté sur le quotidien rend compte d'une temporalité immédiate à travers l'exposition des pratiques spatiales<sup>1</sup>. C'est l'objectif de cette étude qui explore le quotidien scolaire d'un lycée professionnel breton sous l'angle de la géographie.

L'objectif premier est de mettre en perspective l'espace de vie scolaire en utilisant la méthode de la carte mentale. Plusieurs classes sont mises à contribution avec la consigne simple de représenter un espace pratiqué sur papier sous forme de dessin ou de croquis. Dessiner un espace selon son expérience est plus qu'une représentation, c'est « une transformation de l'espace tel que l'on veut qu'il le reste, l'expression d'un désir de permanence » (Lariagon, 2015) : une synthèse spatiale des lieux pratiqués avec sa hiérarchie et ses limites. Connaître le degré de fréquentation des différents espaces du lycée est la première étape à la compréhension. Cependant, l'importance accordée à un lieu n'est pas toujours synonyme de fréquentation. C'est pourquoi il est également demandé aux enquêtés d'indiquer les espaces appréciés et évités. Une carte de synthèse révèle finalement la spatialité et les représentations des lycéens dans un espace scolaire fragmenté.

L'enquête par questionnaire complète la recherche pour obtenir des informations supplémentaires sur les pratiques quotidiennes et leurs significations. L'objectif est donc d'approfondir l'analyse de l'espace du vécu scolaire que l'on peut définir comme un « espace à construire, à partager, à négocier » (Sgard, Hoyaux, 2006). Quels sont les facteurs d'occupation d'un espace collectif règlementé ? L'âge, le sexe ou la classe sont-elles des variables décisives ? Comment les figures d'autorité influencent-elles les pratiques ? Il peut s'agir autant des responsables de l'autorité que des lieux qu'ils parcourent. Les mobilités dans l'espace scolaire peuvent également être influencées par le degré d'appartenance à un groupe ou par le comportement d'élèves qui occupe une position de « leader ». « Les choix spatiaux renvoient aux identités et à nos groupes d'appartenance » écrit la géographe Muriel Monnard. Les sciences sociales étant des disciplines d'observation de la vie sociale, la présence sur le terrain apporte également des réponses à ces questions. Les résultats de cette enquête peuvent aussi bien faire l'objet d'un article que d'un poster scientifique.

## Bibliographie

Lariagon, R. (2015). La carte mentale : un outil pour explorer la dimension territoriale de l'expérience étudiante. *Espaces et Sociétés*, 38, Mars.

Sgard A., Hoyaux A-F. (2006). « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens ». *L'Information géographique*, 3(70), 87-108.

## Préserver une qualité de vie en grande section de maternelle : comment les temps d'autonomie construisent-ils l'écologie d'une classe ?

**Raphaëlle RAAB** ([raphaelle.raab@univ-lyon1.fr](mailto:raphaelle.raab@univ-lyon1.fr), docteure en sciences de l'éducation, Enseignante ESPE Université Claude Bernard Lyon 1, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP))

Cette communication vise à mieux comprendre comment l'institution de temps d'autonomie organisés, en grande section de maternelle, participe à la qualité de vie des élèves au travers d'une écologie de classe particulière.

Nous utilisons le terme écologie dans une perspective systémique, au sens d'une qualité des relations avec l'environnement matériel, spatio-temporel et humain (qualité des relations humaines et des interactions), au sein d'une classe qui est un lieu de vie autant qu'un lieu d'apprentissages.

L'étude s'inscrit dans une recherche liée aux conditions favorables à l'autonomisation scolaire des élèves. Le cadre théorique est vygotkien : l'autonomie est perçue comme le résultat d'un phénomène social, au passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. Au centre de la tension entre apprentissage et développement, nous nous demandons comment le projet d'autonomie, formé par le maître pour l'élève au travers des dispositifs de classe qu'il met en place, peut devenir un projet de l'élève pour lui-même, mené en première personne, de façon consciente et volontaire (instruments psychologiques et développement des fonctions psychiques supérieures : Vygotski, 1934/2015).

L'étude est menée dans 14 classes sur 117 demi-journées d'observation directe. La méthode qualitative, inductive, mobilise l'analyse par les catégories conceptualisantes (Paillé, 2012) et un modèle systémique inspiré d'Engeström (1987). Nous observons des comportements différenciés face aux obstacles dans les ateliers en autonomie : certains élèves entrent dans des conduites d'évitement de l'obstacle (Raab, 2014) ou au contraire, dans des conduites de ressources pour le dépasser et construire de nouvelles connaissances (Hadjji, 2012). Il apparaît des dynamiques remarquables : certains élèves d'habitude évitant rejoignent parfois des conduites de ressources. L'étude des exceptions notables fait émerger les conditions favorables (outils, activités, interactions) ayant permis ces dynamiques. Devenant supposées favorables, elles sont réinvesties dans des dispositifs expérimentaux pour vérifier si elles produisent les effets attendus, comment et selon quelles limites.

Comment prendre soin de l'élève au cours de ce processus d'autonomisation ?

L'étude révèle toute l'importance des obstacles pédagogiques liés au contexte matériel, affectif et relationnel qui précède et conditionne la rencontre et le dépassement des obstacles didactiques. La qualité de cette rencontre se trouve ainsi conditionnée par une écologie de qualité, permettant une différenciation menée par l'élève lui-même, préserve la sécurité affective et multiplie les possibilités, pour l'élève, de repères et de prises sur lui-même, son temps et son activité, selon son degré de développement et d'engagement actuel.

Nous relevons dans notre intervention, en modèles et en images, les paramètres fertiles observés dans le dispositif pour la construction d'une telle écologie.

### **Bibliographie**

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG.

Hadji (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ?* Paris : ESF.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Raab, R. (2014). Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle. *Questions Vives*, 22

Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

# RESUMES DES COMMUNICATIONS AFFICHEES DE L'EQUIPE DU CREN (EA, 2661)

## Elaboration et validation d'un auto-questionnaire de la qualité de vie des enfants en contexte périscolaire

**Camille CHEVALIER, Agnès FLORIN, & Cécile KINDELBERGER** ([camille.chevalier@univ-nantes.fr](mailto:camille.chevalier@univ-nantes.fr), Centre de recherche en Education de Nantes (EA 2661), Université de Nantes)

Cette étude s'intéressait à la qualité de vie des préadolescents dans le contexte périscolaire. Les activités qui y sont pratiquées ont été reconnues comme développant les capacités d'apprentissage, la découverte de l'environnement et contribuant au bien-être (Eccles & Gootman, 2002 ; Eccles et al., 2003). Ainsi, l'objectif de cette étude était de disposer d'un outil d'évaluation de la qualité de vie subjective en contexte périscolaire afin de pouvoir établir, par la suite, des liens avec la réussite scolaire. Pour ce faire, un **auto-questionnaire** a été créé à partir des travaux sur la qualité de vie des enfants à l'école (Guimard et al., 2015). 150 préadolescents ont rempli le questionnaire dont 88 CM1 et 69 CM2 scolarisés dans 12 écoles (8 écoles en réseau d'éducation prioritaire et 4 écoles hors REP).

A partir d'analyses exploratoires et confirmatoires, trois dimensions de la qualité de vie en contexte périscolaire ont été retenues : la confiance et la sécurité perçues par les enfants, la qualité des relations paritaires et l'intérêt pour les activités proposées. Par ailleurs, les analyses différentielles ont montré que les enfants scolarisés en REP étaient moins satisfaits de leur qualité de vie en contexte périscolaire que les enfants scolarisés hors REP et ont souligné l'importance de renforcer des actions favorisant le bien-être, l'estime de soi et les relations avec les autres en particulier dans les écoles REP.

### **Bibliographie**

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

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-890.

Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development/Committee on Community-Level Programs for Youth*. Washington. DC: National Academy Press.

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

### Les relations entre la satisfaction de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle

**Charlotte COUDRONNIERE, Fabien BACRO & Philippe GUIMARD** (Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (EA 2661))

**Mots clés** : Qualité de vie, enfants, déficience intellectuelle, contexte de scolarisation, classe d'inclusion scolaire, auto-évaluation

#### Objectif

L'objectif de cette étude est d'évaluer la qualité de vie (QDV) perçue d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle (DI) et d'examiner ses relations avec leur contexte de scolarisation.

#### Méthode

La QDV de 66 enfants présentant une DI légère à moyenne (41 sont scolarisés en classe d'inclusion scolaire et 25 enfants sont accueillis en institutions spécialisées) a été évaluée à l'aide de la MSLSS dans sa version abrégée adaptée pour les enfants DI âgés de 5 à 11 ans au développement typique et présentant une DI (Coudronnière, Bacro, Guimard, & Muller, in press).

#### Résultats

Les réponses des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire soulignent que certains dispositifs visant à compenser leur handicap peuvent être source d'insatisfaction.

#### Conclusion

Ces constats incitent à reconsidérer les interventions en direction de ces jeunes dans le but de promouvoir leur QDV et de mieux répondre à leurs besoins.

#### Bibliographie

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Muller, J.B. (in press). Validation of a French adaptation of the "Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale" in its abbreviated form, for 5- to 11-year-old children with and without intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*.

### Effet médiateur du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sur la relation entre le bien-être à l'école et les performances scolaires : approche longitudinale

**Tiphaine GAUDONVILLE<sup>1</sup>, Philippe GUIMARD & Séverine FERRIERE** ([tiphaine.gaudonville@univ-nantes.fr](mailto:tiphaine.gaudonville@univ-nantes.fr), Centre de Recherche en Education de Nantes (EA 2661), Université de Nantes)

#### Objectif

Examiner l'effet médiateur du SEP, dans la relation longitudinale entre le bien-être perçu et les performances scolaires chez des élèves suivis pendant trois années.

#### Méthodologie

Participants : 295 élèves (163 filles et 132 garçons) suivis pendant 3 ans, en T3, 84 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 211 en collèges. 58% des élèves appartiennent à des établissements publics, 10,5% à des établissements publics situés en REP et 31,5% à des établissements privés.

Outils : Questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école BE-Scol (Guimard et al., 2015) ; Questionnaires sur les performances scolaires en français et en mathématiques renseignés par les enseignants ; Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle (Masson & Fenouillet, 2013).

#### Analyses statistiques

Des analyses de médiation ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS 21 avec une méthode de ré-échantillonnage par BOOTSTRAPPING non paramétrique.

Cette méthode permet d'analyser l'effet direct ( $c'$ ) d'une VI quantitative X sur une VD quantitative Y et l'effet indirect ( $a*b$ ) de X (qui est médiatisé par une variable quantitative M) sur Y. L'effet total de X sur Y est alors :  $c=c'+ab$  (effet direct + effet indirect).

### Résultats

Effet de médiation total du SEP dans la relation entre le bien-être à l'école et les performances scolaires, indépendamment du temps de mesures des variables.

Le bien-être à l'école étant une mesure multidimensionnelle, des analyses ultérieures permettront d'identifier les dimensions du bien-être à l'école expliquant les performances scolaires.

### Bibliographie

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (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.

Masson, J. & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 2013(04), 374-392.

### La qualité de vie des enfants au développement typique et atypique dans différents contextes de vie (famille, école, institutions d'accueil)

**EQUIPE DU CREN** (EA, 2661) de l'axe 4 : « Parcours biographiques, formation et qualité de vie » du CREN, dirigée par Philippe Guimard & Martine Lani-Bayle.

Nous présentons ici les travaux de la thématique « La qualité de vie des enfants au développement typique et atypique » développée au sein de l'axe : « Parcours biographiques, formation et qualité de vie » du Centre de recherche en Education de Nantes, dirigée par Philippe Guimard & Martine Lani-Bayle.

Dans cet axe, la qualité de vie des enfants au développement typique et atypique y est appréhendée dans différents contextes de vie : école, famille, institutions accueillant les enfants porteurs de handicaps, foyers de protection de l'enfance et fait l'objet de comparaisons interculturelles. Les méthodologies utilisées par les chercheurs associent des démarches qualitatives et quantitatives pour prendre en compte le point de vue des personnes.

Cette présentation retrace les collaborations nationales et internationales de l'équipe ainsi que ses perspectives de recherche.

# INDEX ALPHABETIQUE DES INTERVENANTS

|                        |                                   |
|------------------------|-----------------------------------|
| ABDUL REDA ABOU RJEILY | Atelier pages 4-15                |
| AHMADI                 | Communication affichée pages 6-70 |
| AIT ABDELKADER         | Communication affichée pages 6-70 |
| ALBERT                 | Atelier pages 4-15                |
| AMEZIANE               | Atelier pages 3-16                |
| ANDRE                  | Atelier pages 4-16                |
| ARAUJO                 | Atelier pages 4-17                |
| AZOUAGHE               | Atelier pages 3-18                |
| BARTHELEMY             | Atelier pages 3-18                |
| BAUDOIN                | Atelier pages 3-19                |
| BAZILE                 | Atelier pages 4-20                |
| BELHOCINE              | Atelier pages 3-21                |
| BENGHALI DAEPPEN       | Atelier pages 3-21                |
| BERGAMASCHI            | Atelier pages 4-22                |
| BIJOU                  | Atelier pages 3-23                |
| BOSC                   | Atelier pages 4-25                |
| BOURRAY                | Atelier pages 4-25                |
| BOUTELDJA              | Communication affichée pages 6-72 |
| BOXBERGER              | Communication affichée pages 6-72 |
| BROU                   | Atelier pages 5-26                |
| BRUNOT                 | Communication affichée pages 6-73 |
| CARISTAN               | Communication affichée pages 6-73 |
| CHEVALIER              | Communication affichée pages 6-83 |
| CIAVALDINI-CARTAUT     | Atelier pages 3-27                |
| COUDRONNIERE           | Communication affichée pages 6-84 |
| COUTANCEAU             | Atelier pages 4-27                |
| CROCE-SPINELLI         | Atelier pages 4-28                |
| DACCACHE               | Atelier pages 3-28                |
| DEJAIFFE               | Atelier pages 3-29                |
| DELAUNAY-FELIX         | Atelier pages 3-30                |
| DEL MORAL              | Atelier pages 3-30                |
| DEMOUVEAU              | Atelier pages 4-31                |
| DENNY                  | Atelier pages 4-32                |
| DESMARAIS              | Atelier pages 3-33                |
| DESPEREZ               | Atelier pages 3-33                |
| DIALLO                 | Atelier pages 3-35                |
| ER-RAZINE              | Communication affichée pages 6-74 |
| EQUIPE CREN            | Communication affichée pages 6-85 |
| ESPARBES-PISTRE 1      | Atelier pages 3-34                |
| ESPARBES-PISTRE 2      | Atelier pages 4-35                |
| ESPINOSA               | Atelier pages 3-37                |
| EVANS                  | Atelier pages 3-37                |
| FARDET                 | Communication affichée pages 6-75 |
| FERRIERE               | Atelier pages 3-39                |
| GAETAN                 | Atelier pages 3-39                |
| GAHAR                  | Atelier pages 4-40                |
| GANDAGBE               | Atelier pages 5-41                |
| GANDAGBE               | Communication affichée pages 6-76 |
| GARSI 1                | Atelier pages 3-42                |

|                  |                                   |
|------------------|-----------------------------------|
| GARSI 2          | Atelier pages 5-43                |
| GAUDONVILLE      | Communication affichée pages 6-84 |
| GAUDIN           | Atelier pages 4-43                |
| GEGOUT           | Atelier pages 4-44                |
| GION             | Atelier pages 3-45                |
| GIULIANI         | Communication affichée pages 6-77 |
| GODIN            | Atelier pages 4-45                |
| GRIGORAS         | Atelier pages 4-46                |
| GRIMAUULT        | Atelier pages 3-46                |
| GRUNFELDER       | Communication affichée pages 6-78 |
| GUERRIEN         | Communication affichée pages 6-79 |
| GUIGNARD         | Atelier pages 4-47                |
| HARITI           | Atelier pages 4-48                |
| HANANE           | Communication affichée pages 6-80 |
| HEBERT           | Atelier pages 4-49                |
| JOET             | Atelier pages 4-49                |
| JOING            | Atelier pages 4-50                |
| KANNENGIESSER    | Atelier pages 4-51                |
| KOLLY            | Atelier pages 4-51                |
| KUBISZEWSKI      | Atelier pages 3-52                |
| LANSADE          | Atelier pages 4-53                |
| LATRECHE         | Atelier pages 4-54                |
| LASKAR           | Communication affichée pages 6-81 |
| LE CORFEC        | Atelier pages 4-55                |
| LECLERCQ-JACQUET | Atelier pages 3-54                |
| LE MENER         | Atelier pages 5-55                |
| LEMOINE          | Atelier pages 4-56                |
| LERAY            | Communication affichée pages 6-81 |
| LEROY            | Atelier pages 3-57                |
| LEVY             | Atelier pages 4-58                |
| MORANCAIS        | Atelier pages 3-58                |
| NAIR TUBOITI     | Atelier pages 5-59                |
| NEWLAND          | Atelier pages 4-60                |
| NGO, TRAN        | Atelier pages 5-60                |
| PELLETIER        | Atelier pages 4-61                |
| PILARD           | Atelier pages 3-61                |
| PINEL-JACQUEMIN  | Atelier pages 4-61                |
| PROT             | Atelier pages 4-62                |
| RAAB             | Communication affichée pages 6-82 |
| RETO             | Atelier pages 5-63                |
| SENTENAC         | Atelier pages 4-63                |
| SOULIER          | Atelier pages 5-64                |
| TAZOUTI          | Atelier pages 5-65                |
| THOMAS           | Atelier pages 3-66                |
| TOLEDO           | Atelier pages 3-66                |
| WANG             | Atelier pages 3-67                |
| YOMB             | Atelier pages 5-67                |
| ZAMO             | Atelier pages 5-68                |

# TABLE DES MATIERES

|  |    |
|--|----|
| PROGRAMME .....  | 1  |
| PROGRAMMES DES ATELIERS .....  | 3  |
| COMMUNICATIONS AFFICHEES.....  | 6  |
| PLANS.....   | 7  |
| REMERCIEMENTS .....  | 9  |
| COMITES SCIENTIFIQUE ET D'ORGANISATION.....                              | 10 |
| RESUMES DES CONFERENCES.....   | 11 |
| RESUMES DES COMMUNICATIONS ORALES.....                                   | 15 |
| RESUMES DES COMMUNICATIONS AFFICHEES.....                                | 70 |
| RESUMES DES COMMUNICATIONS AFFICHEES DE L'EQUIPE DU CREN (EA, 2661)..... | 83 |
| INDEX ALPHABETIQUE DES INTERVENANTS.....                                 | 86 |
| TABLE DES MATIERES .....   | 87 |