

Bien-être à l'école : quelles pistes d'action ?

Benoit Galand

Clermont-Ferrand, mai 2022



Plan

- ▶ Le bien-être à l'école, une préoccupation récente ?
- ▶ Qu'est ce que le bien-être (subjectif) ?
- ▶ Conséquences du bien-être ?
- ▶ Variations et évolution du bien-être
- ▶ Facteurs associés au bien-être à l'école
- ▶ Conclusions



Le bien-être à l'école, une préoccupation récente ?

- ▶ Évolution des mission de l'institution scolaire ?
 - ▶ Instruction
 - ▶ Socialisation
 - ▶ Éducation
- ▶ Efficacité éducative
- ▶ Psychologie de l'éducation
- ▶ Promotion de la santé



Qu'est ce que le bien-être (subjectif) ?

PISA 2018

The five domains of student well-being identified in the *Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study* (Borgonovi and Pal, 2016[36]) are:

- **cognitive well-being**, which refers to the knowledge, skills and foundations students have to participate effectively in today's society, as lifelong learners, effective workers and engaged citizens
- **psychological well-being**, which includes students' evaluations and views about their lives, their engagement with school, and the goals and ambitions they have for their future
- **physical well-being**, which refers to students' health status, engagement in physical exercise and the adoption of healthy eating habits (Statham and Chase, 2010[37])
- **social well-being**, which refers to the quality of their social lives (Rath and Harter, 2010[38]), including their relationships with their family, their peers and their teachers, and how they perceive their social life at school (Pollard and Lee, 2003[39])
- **material well-being**, which refers to the material resources that make it possible for families to provide for their children's needs and for schools to support students' learning and healthy development.

CNESCO 2017 <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/qualite-de-vie-et-performances-scolaires/>

Qu'est ce que le bien-être (subjectif) ?

Conceptuel multidimensionnel

- ▶ Dimensions cognitive : jugement de satisfaction
- ▶ Dimensions affectives :
 - ▶ Affects positifs
 - ▶ Affects négatifs
- ▶ Dimension « sanitaire » : Symptômes

Prédicteurs et conséquences différentes

À l'école ou en général ?

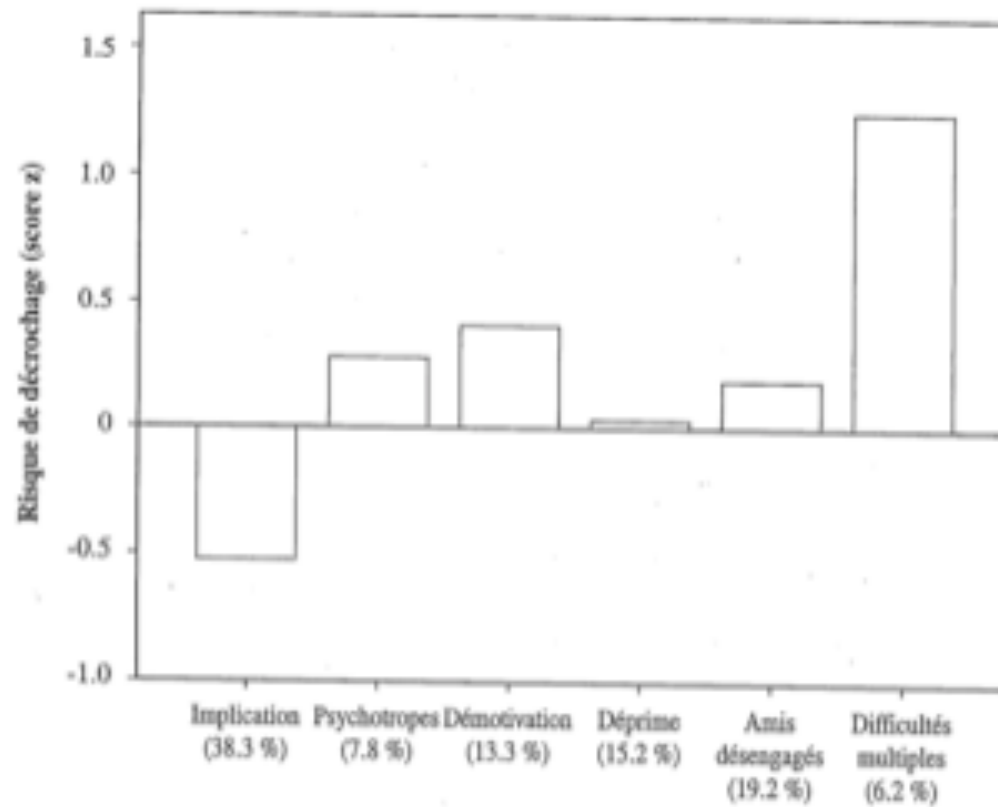


Conséquences du bien-être ?

- ▶ Recouvrement entre mesures de motivation/engagement émotionnel et bien-être
- ▶ Corrélations faibles à modérées (ex. Lewis et al., 2011).
- ▶ 47 études, 38 946 participants. Corrélation entre bien-être et résultats scolaires $r = 0.164$. Stable à travers différents niveaux de caractéristiques démographiques et à travers différentes mesures du bien-être.
 - ▶ Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- ▶ Les résultats des études longitudinales ne sont pas cohérents. Plutôt résultats -> bien-être ou effets réciproques (ex. Martinot, 2008 ; Van Mensel & Galand, 2022)
- ▶ Lien avec décrochage scolaire

Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire: vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(3), 339-369.

Figure 2
Niveau de risque de décrochage scolaire suivant le profil des élèves



Dupont, S., Galand, B., & Nils, F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *European Review of Applied Psychology*, 65(5), 227-237.

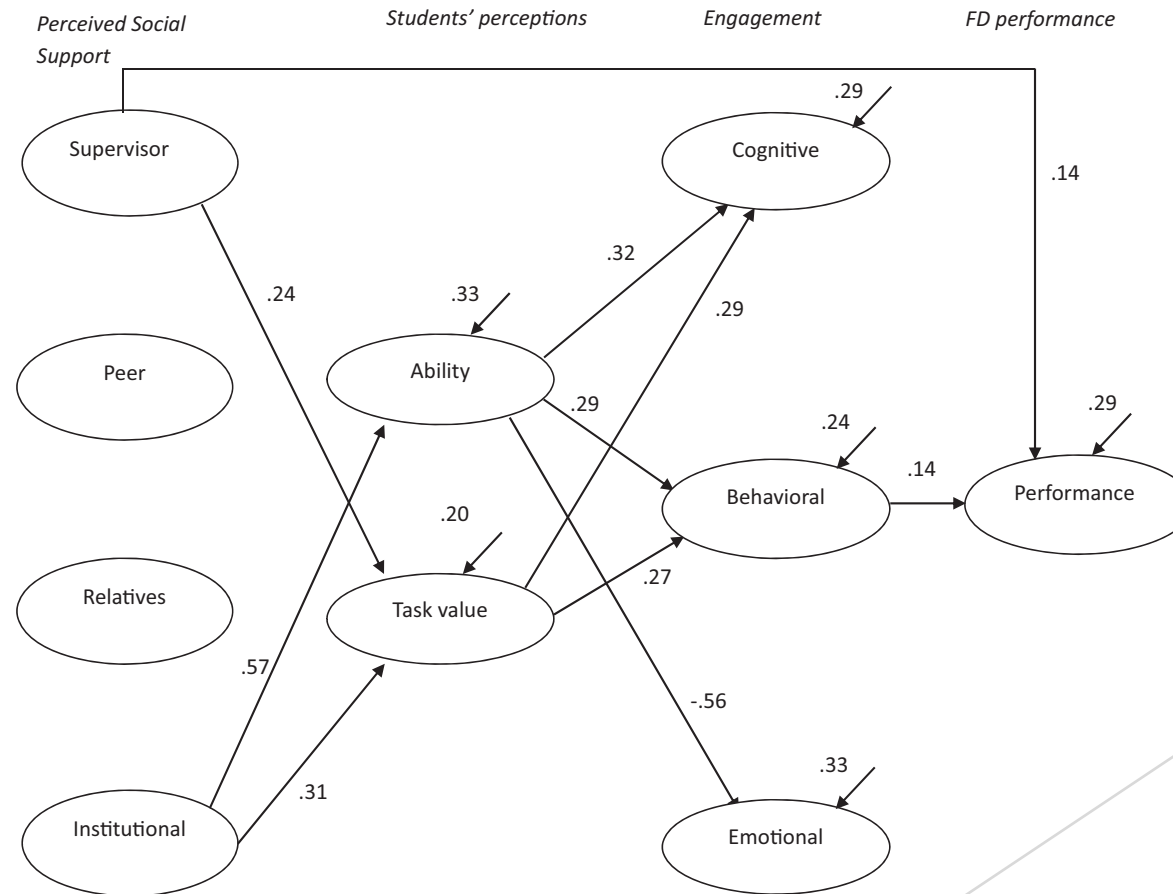


Fig. 2. Structural model controlling for past performance. Non-significant paths are not shown. All paths are significant at .001. Correlations between sources of support are presented in Table 2. $n = 226$.

Variations et évolution du bien-être

- ▶ Chez la plupart des élèves, la motivation et l'engagement sont très élevés en début de scolarité, les émotions positives prédominent. Chez certains, ces paramètres déclinent au fil des années de scolarité.
- ▶ Les variations entre écoles sont très faibles (même dans le temps), les variations entre classe un peu plus importantes.
 - ▶ De Fraine, B., Landeghem, G. V., Damme, J. V., & Onghena, P. (2005). An analysis of wellbeing in secondary school with multilevel growth curve models and multilevel multivariate models. *Quality and Quantity*, 39(3), 297-316.
 - ▶ Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.
 - ▶ Brunner, M., Keller, U., Wenger, M., Fischbach, A., & Lüdtke, O. (2018). Between-school variation in students' achievement, motivation, affect, and learning strategies: Results from 81 countries for planning group-randomized trials in education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 452-478.

Facteurs associés au bien-être à l'école

- ▶ Nombreux facteurs associés, mais situation individuelle ou effet contextuel?
- ▶ Les caractéristiques structurelles et la composition du public scolaire semblent peu liées au bien-être des élèves, et cela dans différents systèmes scolaires et relativement à différents indicateurs du bien-être.
- ▶ Les caractéristiques physiques de l'environnement sont donc rarement mises directement en relation avec le bien-être tel que défini ici.
- ▶ Les pratiques favorisant la participation n'ont à ce jour pas encore fait la démonstration, au moyen d'études multiniveaux, de leur efficacité pour améliorer le bien-être des élèves.
 - ▶ Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117.

Facteurs associés au bien-être à l'école

- ▶ Les évènements négatifs ont plus d'impact que les évènements positifs
 - ▶ Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of general psychology*, 5(4), 323-370.
- ▶ La fréquence des évènements est plus importante que leur intensité.
- ▶ Rôle des relations sociales (y compris à distance pendant confinement)
 - ▶ RIMM-KAUFMAN, S. E., BAROODY, A. E., LARSEN, R. A. A., CURBY, T. W. & ABRY, T. (2015). "To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?". *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, n° 1, p. 170-185.
 - ▶ Baudoin, N., Dellisse, S., Lafontaine, D., Coertjens, L., Crépin, F., Baye, A., & Galand, B. (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), 1-13
- ▶ Les personnes qui vont mal en général se sentent mal à l'école.
- ▶ Effets simultanés de différentes pratiques ?
- ▶ Sentiment d'insécurité à l'école, conduites de protection et symptômes dépressifs sont surtout liés aux victimisations subies, au rejet perçu et aux relations avec les enseignants.
 - ▶ Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486.

Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer victimization and school disaffection: Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *British journal of educational psychology*, 83(4), 569-590.

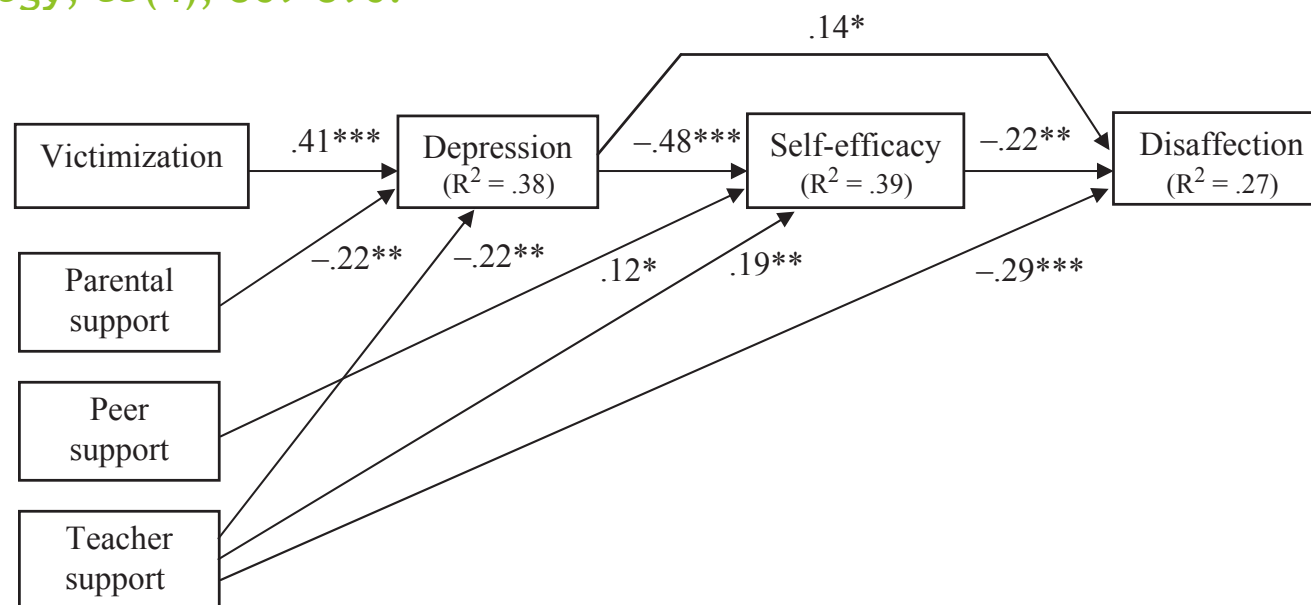


Figure 2. Path diagram for the mediation effect of depression and the main effect of sources of social support. Correlations between independent variables are reported in Table 1. $N = 395$; $\chi^2(6) = 6.01$; $p > .10$; RMSEA = .002; AGFI = .98. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I need somebody to lean on. *Swiss Journal of Psychology*, 78 (3-4), 101-113.

Table 2. Hierarchical regression of the factors predicting doctoral students' emotions, perceived progress, and intention to persist (T3)

	Positive emotions				Perceived progress				Intention to persist			
	Step 1	Step 2	Step 3	Step 4	Step 1	Step 2	Step 3	Step 4	Step 1	Step 2	Step 3	Step 4
Baseline (T1)	.58***	.59***	.59***	.59***	.64***	.64***	.64***	.64***	.66***	.67***	.67***	.66***
Sex (women)	-.07	-.07	-.08	-.08	-.11**	-.11**	-.10*	-.11*	-.08*	-.09*	-.09*	-.10*
Age	-.03	-.04	-.05	-.04	-.01	-.01	-.01	-.01	.00	-.02	-.03	-.03
Nationality (foreigner)	.03	.04	.03	.03	-.08	-.08	-.08	-.08	-.01	-.01	-.01	.00
Father's diploma	.05	.04	.04	.04	.04	.04	.04	.05	.03	.03	.02	.01
Mother's diploma	.02	.02	.01	.02	.05	.05	.04	.04	.03	.03	.02	.04
Marital status (couple)	-.03	-.03	-.03	-.03	-.03	-.03	-.03	-.03	-.04	-.05	-.06	-.06
Number of children	.07	.07	.09	.09	.05	.05	.05	.06	.08	.08	.09	.11*
Master grade	.01	.00	.01	.01	.06	.05	.05	.06	.06	.05	.05	.08*
Stage of advancement (T2)		.04	.05	.04		.02	.04	.03		.10*	.11**	.09*
Supervisor's support (T2)			.16***	.17***			.10*	.11*			.14***	.15***
Peers' support (T2)			.03	.04			.07	.07			.04	.05
Relatives' support (T2)			-.01	-.01			-.04	-.04			.03	.03
Supervisor's support × SofA				-.02				-.07				-.15***
Peers' support × SofA				-.05				.00				-.07
Relatives' support × SofA				.02				.07				.01
Adjusted R^2	.38	.38	.41	.41	.45	.45	.47	.48	.48	.49	.51	.54
Change in R^2	.38***	.00	.03**	.00	.45***	.00	.02**	.01	.48***	.01*	.02**	.03***

Notes: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SofA = Stage of Advancement.

Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138-154.

TABLERAU 2

Perceptions du contexte scolaire : items et coefficients de piste (analyse factorielle confirmatoire)

	Coefficient de piste
<i>Structure centrée sur l'apprentissage</i>	
Dans cette école, on nous donne la chance de faire du travail créatif et intéressant.	.65
Quand c'est possible, on nous donne des travaux où chacun peut choisir un sujet qui l'intéresse.	.42
Les professeurs essayent que les élèves puissent travailler à leur propre rythme.	.69
Dans cette école, on peut faire des erreurs du moment qu'on apprend.	.57
Les professeurs sont attentifs à mes progrès personnels.	.63
<i>Structure centrée sur la performance</i>	
Quand les professeurs posent des questions, c'est surtout aux bons élèves qu'ils demandent de répondre.	.61
Dans cette école, les professeurs comparent les élèves entre eux.	.50
Dans cette école, les professeurs s'occupent surtout des élèves intelligents.	.83
Dans cette école, seuls quelques élèves peuvent avoir de très bons points.	.53
<i>Relations entre enseignants et élèves</i>	
Dans cette école, les idées des élèves sont écoutées et prises en considération.	.65
Dans cette école, les professeurs traitent les élèves avec respect.	.70
Les professeurs de cette école font leur possible pour aider les élèves. ^a	.72
Dans cette école, les professeurs s'intéressent à nos problèmes. ^{ab}	.60
Les professeurs prennent le temps de discuter de l'organisation des cours avec les élèves. ^b	.54
Dans cette école, les professeurs traitent certains élèves mieux que d'autres. (R)	.58
Les professeurs de cette école se moquent parfois des élèves. (R)	.58
Les professeurs sont justes dans leur manière de donner les points.	.56
Les sanctions ou les punitions qui sont données par les professeurs sont justes.	.54
Dans cette école, les punitions sont les mêmes pour tous les élèves.	.55

Notes. ^a Covariance de l'erreur entre ces deux items = 0,12; ^b Covariance de l'erreur entre ces deux items = 0,16; (R) = codage inversé.

Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22.

Table 2

Unstandardized coefficients for final multilevel models for anger, boredom, anxiety, shame and enjoyment at school.

	Negative emotions				Positive emotion
	Anger	Boredom	Anxiety	Shame	Enjoyment
ICC	0.156	0.072	0.047	0.045	0.053
Intercept	1.51[*]	2.64^{***}	0.81^{***}	0.14	3.72^{***}
Student level					
Individual characteristic					
Gender	0.26^{**}	0.58^{***}	−0.13	0.02	−0.12
SES	−0.05	0.07	0.05	0.13 ^t	0.15
Grade retention	−0.01	−0.02	−0.06	−0.03	0.07
Individual goal structures perception (group-centered)					
Mastery goal perception	−0.12 ^{**}	−0.21 ^{**}	0.02	0.03	0.27^{***}
Performance goal perception	0.25^{***}	0.27^{***}	0.2^{***}	0.18^{***}	−0.06
Classroom-level (fixed effects)					
Classroom characteristics					
Grade		0.22^{***}			−0.16 ^{**}
Track	0.53^{***}			0.19 ^t	
Classroom goal structures (mean-centered)					
Mastery goal structure	−0.28 ^{**}	−0.37 ^{**}			
Performance goal structure	0.29[*]		0.29^{***}	0.2^{**}	
Explained between-class variance					
	73%	66%	44%	33%	32%
Explained total variance					
	21%	13%	6%	6%	6%

Note: N_{students} = 891; N_{classrooms} = 55. Gender was coded 0 = female, 1 = male.

*

Baudoin, N., & Galand, B. (2022). Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school?. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 77-93.

Table 4. Results of multilevel analyses for anxiety at school.

Anxiety	Model 1a	Model 1b	Model 2	Model 3
Intercept	0.48***	0.47***	0.46***	0.47***
Individual-level				
Gender	-0.27***	-0.27***	-0.26***	-0.27***
SES	-0.01	-0.01	-0.01	-0.01
Grade retention	-0.01	-0.01	-0.01	-0.01
Mastery goals			-0.08*	-0.08**
Performance-approach goals			-0.01	-0.02
Performance-avoidance goals			0.19***	0.19***
Classroom-level				
Track	-0.18*	-0.17*	-0.14 t	-0.15*
SES mean				
Prop. retained students				
Mastery goal structure	-0.06*			
Performance goal structure		0.06*		0.06*
Between-classroom variance explained	24.9%	25%	24.1%	29.2%
Total variance explained	2.1%	2.1%	5%	5.2%

N_{students} = 1100; N_{classrooms} = 72. Gender was coded 1 = female, 2 = male. Track was coded 0 = comprehensive, 1 = vocational. t p < .1, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Table 5. Results of multilevel analyses for enjoyment at school.

Enjoyment	Model 1a	Model 1b	Model 2	Model 3
Intercept	0.05	0.07	-0.01	-0.02
Individual-level				
Gender	-0.12*	-0.12*	-0.08	-0.07
SES	0.11*	0.10 t	0.12*	0.12
Grade retention	-0.05	-0.05	-0.08*	-0.06
Mastery goals			0.18***	0.18***
Performance-approach goals			-0.01	-0.01
Performance-avoidance goals			-0.04	-0.05
Classroom-level				
Track				
SES mean				
Prop. retained students				
Mastery goal structure	0.09*			0.08*
Performance goal structure		-0.06*		
Between-classroom variance explained	41%	31%	27.9%	40.6%
Total variance explained	2%	1.7%	4.4%	4.8%

N_{students} = 1100; N_{classrooms} = 72. Gender was coded 1 = female, 2 = male. t p < .1, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Structure

Pendant le cours de ..., ma/mon professeur(e)

est prêt(e) à réexpliquer quelque chose si on le demande.

vérifie si chaque élève a compris les erreurs qu'il (elle) a faites après une évaluation.

indique les points forts et les progrès réalisés lors de la correction des évaluations.

donne des règles claires et faciles à comprendre.

prend le temps de bien expliquer les règles à suivre.

fait son possible pour aider les élèves à apprendre.

applique les règles de la même façon pour tout le monde.

Soutien à l'autonomie

Pendant le cours de ..., ma/mon professeur(e)

veut bien discuter avec nous des règles de la classe.

utilise dans le cours les idées que les élèves proposent.

nous propose de choisir entre plusieurs activités.

nous explique à quoi sert la matière du cours de français.

utilise des exemples de la vie de tous les jours pour expliquer la matière.

nous fait échanger nos idées avec les autres élèves.

nous donne l'occasion de travailler à notre propre rythme.

Implication

Pendant le cours de ..., ma/mon professeur(e)...

est prêt(e) à aider les élèves s'ils ont un problème personnel.

s'intéresse vraiment à ce que les élèves vivent.

traite les élèves avec respect.

est attentif/attentive à nos progrès personnels.

fait des comparaisons entre les élèves devant tout le monde. (r)

passe plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter. (r)

se moque parfois de certains élèves. (r)

Olivier, E., Galand, B., Morin, A. J., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction*, 71, 101389.

Olivier, E., Galand, B., Hospel, V., & Dellisse, S. (2020). Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887-909.

Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.

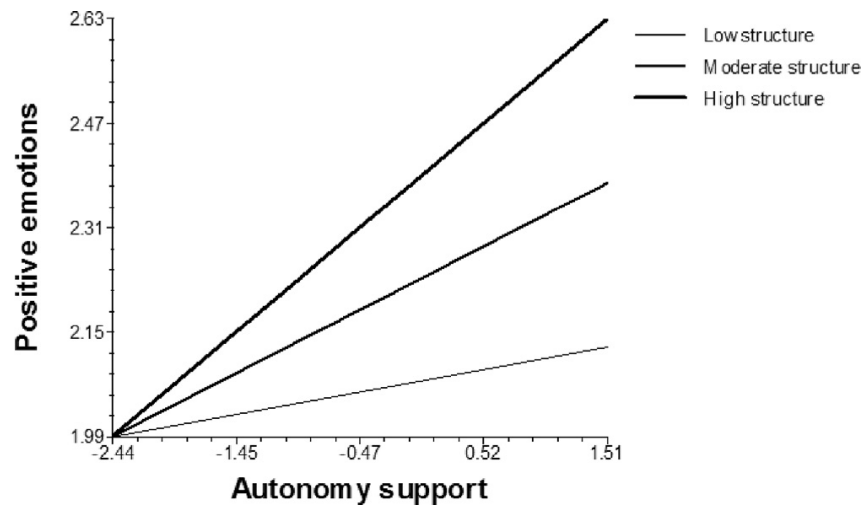


Fig. 1. Simple slopes of autonomy support predicting positive emotions for different levels of structure. High structure consists in 1 standard deviation above the mean; moderate structure refers to the mean; low structure consists in 1 standard deviation below the mean.

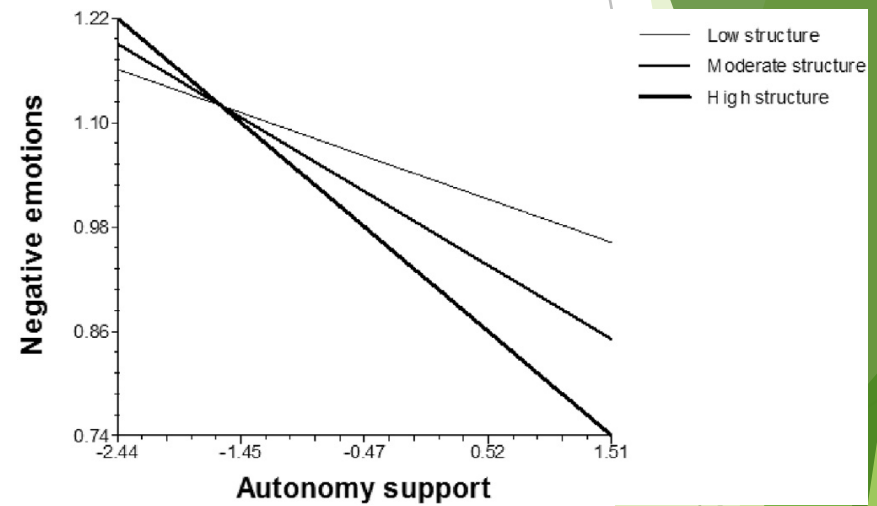
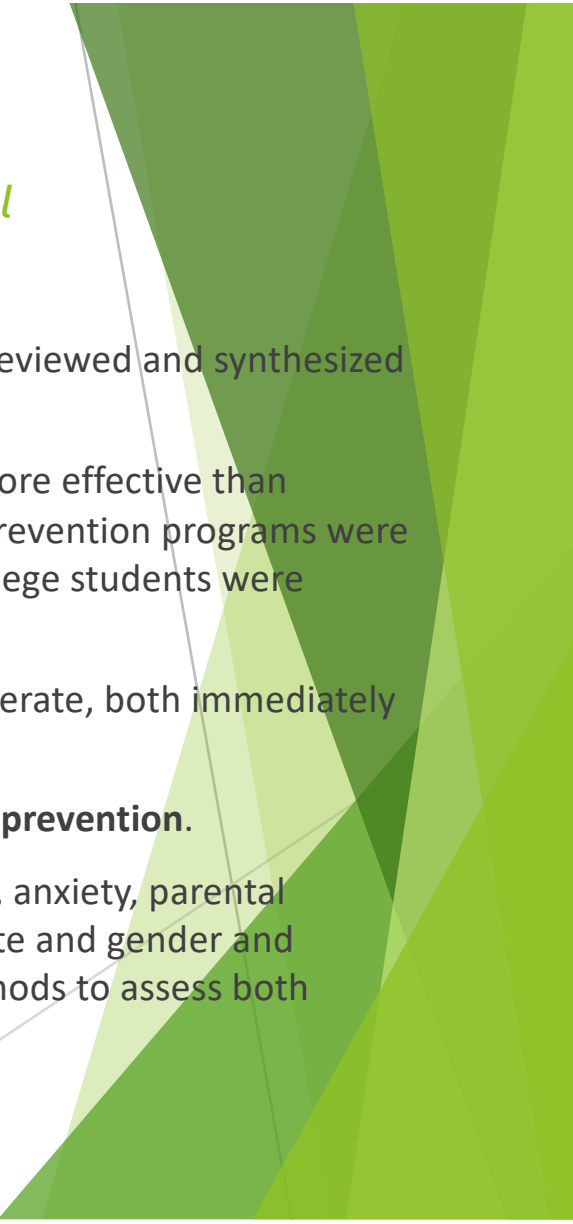


Fig. 2. Simple slopes of autonomy support predicting negative emotions for different levels of structure. High structure consists in 1 standard deviation above the mean; moderate structure refers to the mean; low structure consists in 1 standard deviation below the mean.

Olivier, E., Galand, B., Morin, A. J., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction*, 71, 101389.

Table 4
Multilevel models 1 to 3.

	Model 1: Additive Contribution						Model 2: Synergistic Contribution						Model 3: Global Contribution					
	Beh. Eng.		Emo. Eng.		Cog. Eng.		Beh. Eng.		Emo. Eng.		Cog. Eng.		Beh. Eng.		Emo. Eng.		Cog. Eng.	
	β (SE)	p	β (SE)	p	β (SE)	p	β (SE)	p	β (SE)	p	β (SE)	p	β (SE)	p	β (SE)	p	β (SE)	p
<i>Student Level</i>																		
Beh.Eng. Gr.7	.35 (.03)	<.001					.35 (.03)	<.001					.35 (.03)	<.001				
Emo. Eng. Gr.7			.28 (.04)	<.001					.28 (.04)	<.001					.28 (.04)	<.001		
Cog. Eng. Gr.7	.27 (.05)	<.001	.27 (.04)	<.001	.61 (.04)	<.001	.27 (.05)	<.001	.25 (.04)	<.001	.62 (.04)	<.001	.27 (.04)	<.001	.24 (.04)	<.001	.61 (.04)	<.001
Gender			-.07 (.02)	<.001					-.07 (.02)	<.001					-.07 (.02)	<.001		
Educ. Poss.	.05 (.02)	.007			.07 (.02)	<.001	.05 (.02)	.009			.07 (.02)	<.001	.05 (.02)	.008			.07 (.02)	<.001
Educ. Resources	.06 (.03)	.028	.08 (.03)	.006	.07 (.03)	.003	.06 (.03)	.017	.09 (.03)	.006	.08 (.02)	.002	.06 (.03)	.030	.08 (.03)	.009	.08 (.03)	.003
Grade Retention																		
Math.Know. Gr.7			.05 (.02)	.004					.05 (.03)	.036					.05 (.02)	.051		
<i>Classroom Level</i>																		
Autonomy	-.28 (.23)	.234	.32 (.21)	.124	-.04 (.22)	.862	-.34 (.22)	.120	.33 (.20)	.093	-.12 (.20)	.550						
Structure	.55 (.29)	.056	-.11 (.24)	.650	.28 (.27)	.312	.60 (.26)	.020	.02 (.24)	.943	.34 (.25)	.171						
Involvement	-.13 (.15)	.392	-.05 (.11)	.640	-.08 (.15)	.640	-.14 (.15)	.355	-.19 (.11)	.078	-.08 (.16)	.614						
Auto.XStru.							.09 (.27)	.732	.54 (.27)	.045	.06 (.28)	.832						
Auto.XInvo.							-.72 (.39)	.061	-.93 (.51)	.067	-.70 (.39)	.068						
Stru.XInvo.							.57 (.34)	.096	.37 (.38)	.332	.58 (.34)	.090						
Global Practices													.10 (.04)	.014	.11 (.04)	.002	.11 (.04)	.004
Specific Auto.													.02 (.04)	.610	.07 (.03)	.007	.03 (.03)	.325
Specific Stru													.11 (.04)	.002	.07 (.03)	.030	.09 (.04)	.019
Specific Invo.													.08 (.04)	.039	.06 (.03)	.082	.07 (.04)	.063
Classroom-level explained variance	56.25%		85.71%		62.79%		68.75%		95.24%		76.74%		62.50%		85.71%		65.12%	



Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The Prevention of Depressive Symptoms in Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401-415.

Research on the prevention of depressive symptoms in children and adolescents was reviewed and synthesized with meta-analysis.

When all 30 studies were included, selective prevention programs were found to be more effective than universal programs immediately following intervention. Both selective and indicated prevention programs were more effective than universal programs at follow-up, even when the 2 studies with college students were excluded.

Effect sizes for selective and indicated prevention programs tended to be small to moderate, both immediately post-intervention and at an average follow-up of 6 months.

Most effective interventions are more accurately described as treatment rather than prevention.

Suggestions for future research include testing potential moderators (e.g., age, gender, anxiety, parental depression) and mechanisms, designing programs that are developmentally appropriate and gender and culturally sensitive, including longer follow-ups, and using multiple measures and methods to assess both symptoms and diagnoses.

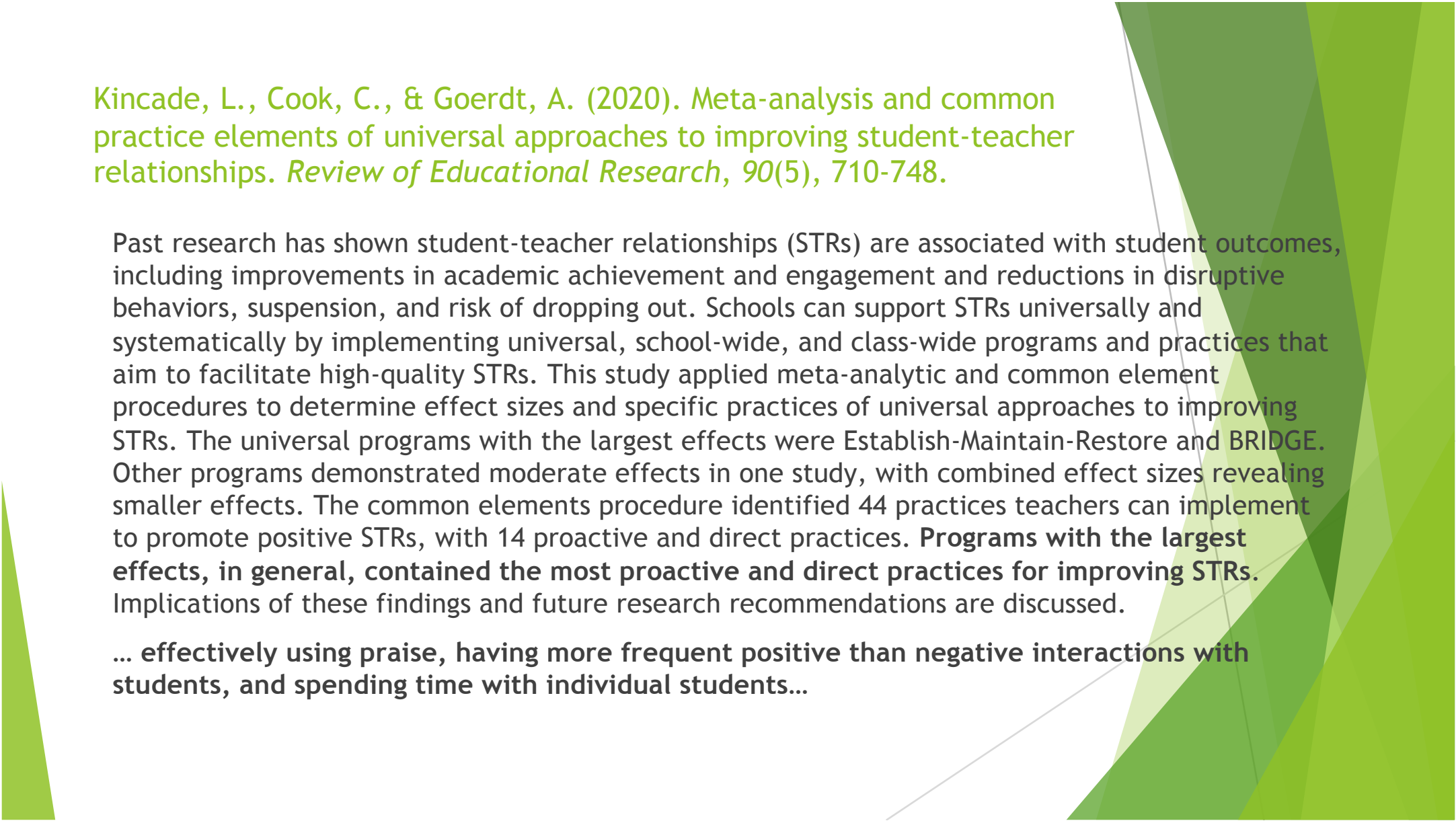


Spence, S. H., & Shortt, A. L. (2007). Research Review: Can we justify the widespread dissemination of universal, school-based interventions for the prevention of depression among children and adolescents? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 526-542.

This review examines the evidence concerning the efficacy and effectiveness of universal, school-based interventions designed to prevent the development of depression in children and adolescents. It evaluates the outcomes of research in relation to standards of evidence specified by the Society for Prevention Research (Flay et al., 2005).

The limited evidence available brings into doubt the efficacy and effectiveness of current universal, school-based approaches to the prevention of depression, suggesting that the widespread dissemination of such interventions would be premature.

Relatively brief programs, that focus specifically on enhancing individual skills and characteristics of the individual in the absence of environmental change, may be insufficient to produce lasting effects in the prevention of depression among children and adolescents.



Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.

Past research has shown student-teacher relationships (STRs) are associated with student outcomes, including improvements in academic achievement and engagement and reductions in disruptive behaviors, suspension, and risk of dropping out. Schools can support STRs universally and systematically by implementing universal, school-wide, and class-wide programs and practices that aim to facilitate high-quality STRs. This study applied meta-analytic and common element procedures to determine effect sizes and specific practices of universal approaches to improving STRs. The universal programs with the largest effects were Establish-Maintain-Restore and BRIDGE. Other programs demonstrated moderate effects in one study, with combined effect sizes revealing smaller effects. The common elements procedure identified 44 practices teachers can implement to promote positive STRs, with 14 proactive and direct practices. **Programs with the largest effects, in general, contained the most proactive and direct practices for improving STRs.** Implications of these findings and future research recommendations are discussed.

... effectively using praise, having more frequent positive than negative interactions with students, and spending time with individual students...

Donner de la voix aux élèves ?

- ▶ C'est d'abord à travers ses pratiques didactiques et pédagogiques que l'enseignant influence le bien-être des élèves, ce n'est pas nécessairement un travail supplémentaire.
- ▶ Ce qui compte pour le bien-être, ce sont les perceptions de l'élève, pas l'intention des enseignants.
- ▶ Ce que les élèves aiment ou préfèrent n'est pas nécessairement ce qui les aide à apprendre.
- ▶ Nécessité de prendre en compte le point de vue des élèves pour comprendre les effets de nos pratiques ; intérêt d'espaces-temps de dialogue pour lever certains malentendus.

Pistes de collaboration

- ▶ Très large enquête multidimensionnelle sur le climat scolaire et le bien-être en cours
 - ▶ Élèves, enseignants et parents
 - ▶ Primaire-secondaire
 - ▶ Enseignement ordinaire-spécialisé
 - ▶ Effet-école et effet-classe



Conclusions

- ▶ Concept multidimensionnel
- ▶ Il ne suffit pas que les élèves se sentent bien pour bien apprendre.
But en soi ? Arbitrage ?
- ▶ Importance des relations avec les enseignants et de la prévention du harcèlement à l'école.
- ▶ Attention aux coûts d'opportunité
- ▶ Besoin d'études longitudinales et d'intervention

Merci pour votre attention !

Questions ?

Pour aller plus loin :

- ▶ www.uclouvain.be/benoit.galand
- ▶ https://www.researchgate.net/profile/Benoit_Galand
- ▶ Différencier, individualiser, expliciter...
<https://www.youtube.com/watch?v=WThbhYp4j6E> (à partir de la 38^{ème} minute) ou
<https://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/conference-virtuelle/>
- ▶ Motivation et engagement <https://www.focus-motivation.ch/associateResourceVideo/?ressource=ec3051fd0bd6c3575cc0f2f385db6808>
- ▶ Numérique et éducation <https://www.facebook.com/MiiLUCLouvain/>