



Que sait-on à propos du bien-être des élèves ? Avancées et perspectives

Benoit Galand

Lausanne, septembre 2022



Plan

- Le bien-être à l'école, une préoccupation récente ?
- Comment définir et mesurer le bien-être ?
- Quelles sont les conséquences du bien-être à l'école ?
- Quels sont les facteurs associés au bien-être à l'école ?
- Des effets du contexte scolaire ?
- Intervenir pour améliorer le bien-être à l'école ?
- Donner de la voix aux élèves ?
- Conclusions et perspectives



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

Bien-être, qualité de vie, bonheur, satisfaction, ...

- Un intérêt croissant d'instances internationales et nationales
 - Better life initiative (OCDE) ; Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *La Situation des enfants dans le monde 2021. Dans ma tête : Promouvoir, protéger et prendre en charge la santé mentale des enfants*, UNICEF, New York, janvier 2022 ; PISA 2015, 2018 (OCDE) ; World happiness report 2022 (ONU) ...
- Champs de recherche diversifiés :
 - Efficacité éducative ; Psychologie de l'éducation ; Promotion de la santé ...
- Évolution des mission de l'institution scolaire ?
 - Instruction
 - Socialisation
 - Éducation

3

Comment définir et mesurer le bien-être ?

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris. (p.40)

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 Pál, 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.

4

Cnesco (2017). L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? Dossier de synthèse.
<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/> (p.25)



5

Tableau 1 Liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école/au collège
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de mon professeur
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège
	7	Ça se passe bien à l'école
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. *Education & formations*, 88-89, 163-184.

Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation & formations*, 88-89, 79-99.

1. Es-tu bien dans ton collège ?
2. Comment trouves-tu l'ambiance entre les élèves ?
3. As-tu des copains et des copines dans ton collège ?
4. Les relations avec les professeurs sont :
5. Es-tu bien dans ta classe ?
6. Y a-t-il de l'agressivité dans les relations entre élèves et professeurs ?
7. Les relations avec les autres adultes sont en général :
8. D'après toi, dans ton collège on apprend :
9. Les punitions données dans ton collège sont :
10. Depuis le début de l'année scolaire, est-il arrivé que tu ne viennes pas au collège car tu avais peur de la violence ?
11. Te sens-tu en sécurité à l'intérieur de ton collège ?
12. Te sens-tu en sécurité dans le quartier autour de ton collège ?

6

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

Conceptuel multidimensionnel (Diener et al., 2017)

- Dimensions cognitive : jugement de satisfaction
- Dimensions affectives :
 - Affects positifs
 - Affects négatifs
- (Dimension « santé mentale » : Symptômes de problèmes internalisés)

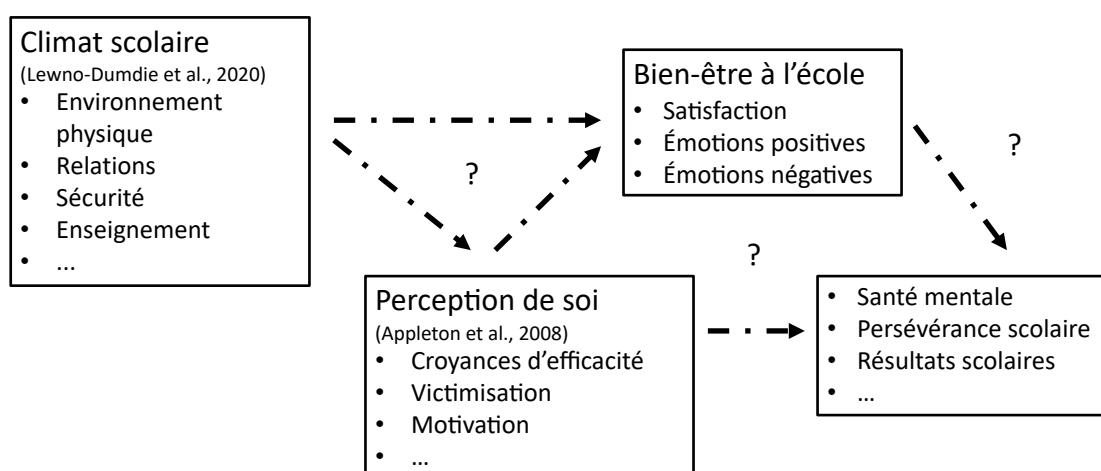
Prédicteurs et conséquences différents selon dimensions

À l'école ou en général ?

Élèves / enseignants

7

Clarification conceptuelle et élaborations théoriques



8

Quelles sont les conséquences du bien-être à l'école ? (1)

Résultats scolaires

- 47 études, 38 946 participants, corrélation entre bien-être et résultats scolaires $r = 0.16$. Stable à travers différents niveaux de caractéristiques démographiques et à travers différentes mesures du bien-être (Bücker et al., 2018).
- La majorité des études longitudinales indiquent une absence d'effet du bien-être sur les résultats scolaires futures et un effet des résultats scolaires sur le bien-être ultérieur, parfois des effets réciproques (Marsh & O'Hara, 2008; Van Mensel & Galand, 2022).
- Suivi longitudinal de 7078 élèves de 8 à 14 ans (NLSY), pas d'impact consistant de la dépression sur résultats ultérieurs (Grimm, 2007).
- 43 études longitudinales, 24 557 participants, effet des résultats scolaires sur dépression ultérieure = $-.06$ (Huang, 2015).

9

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.

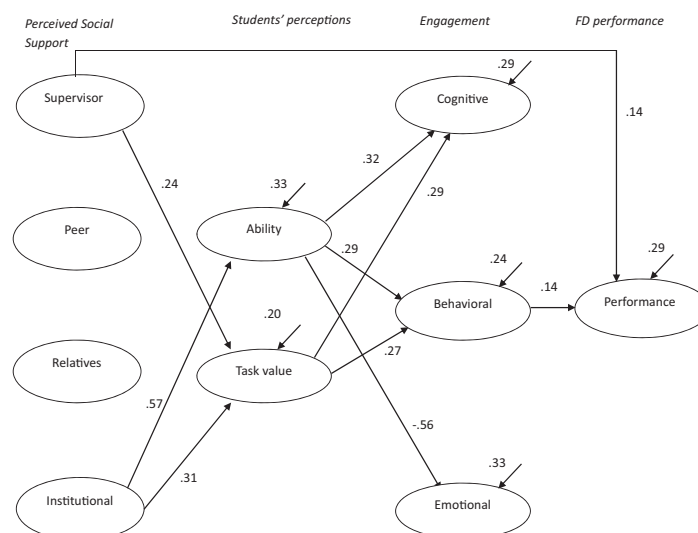


Fig. 2. Structural model controlling for past performance. Non-significant paths are not shown. All paths are significant at .001. Correlations between sources of support are presented in Table 2, $n = 226$.

10

Quelles sont les conséquences du bien-être à l'école ? (2)

Engagement scolaire

- Recouvrement entre mesures de motivation/engagement et bien-être
- Corrélations prospectives faibles à nulles (Lewis et al., 2011).

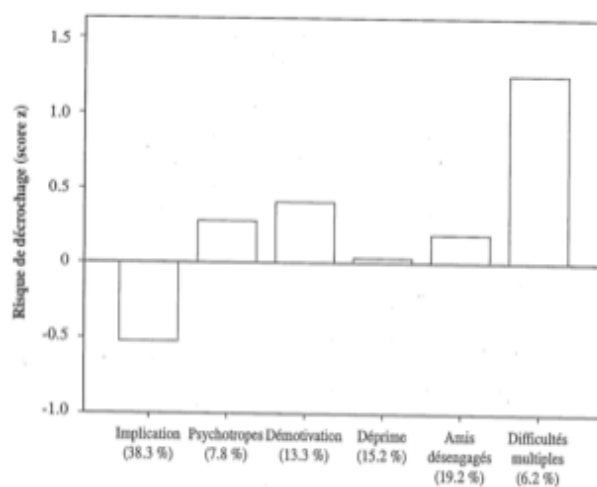
Décrochage scolaire

- Les problèmes internalisés (dépression, anxiété) sont des facteurs de risque pour le décrochage, mais leur effet tend à disparaître quand on tient compte des problèmes externalisés (Esch et al., 2014 ; Melkevik et al., 2016).
- Les problèmes externalisés des élèves prédisent négativement les résultats scolaires et positivement le décrochage. Ils sont souvent associés à des problèmes internalisés (Gustafsson et al., 2010).

11

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



12

Quels sont les facteurs associés au bien-être à l'école ?

- Les événements négatifs ont plus d'impact que les événements positifs (Baumeister et al., 2001 ; ten Bokkel et al., 2022).
- La fréquence des événements et leur intensité n'ont pas le même effet sur la satisfaction et sur les émotions (Kahneman, 2011).
- Rôle des relations sociales, y compris à distance pendant confinement (Baudoin et al., 2020 ; Rimm-Kaufman et al., 2015).
- 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 et al., 2004).

13

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.

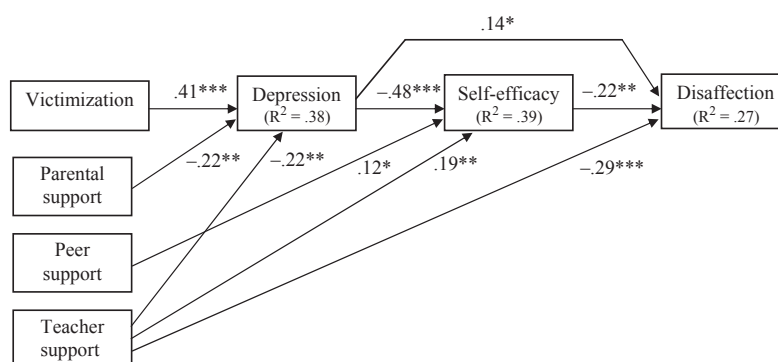


Figure 2. Path diagram for the mediation effect of depression and the main effect of sources of social support. Correlations between independent variables are reported in Table 1. $N = 395$; $\chi^2(6) = 6.01$; $p > .10$; RMSEA = .002; AGFI = .98. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

14

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.

15

Variations et évolution du bien-être à l'école

- 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 (Florin & Guimard, 2017 ; Scherrer & Preckel, 2018).
- Les bien-être des élèves varient peu entre écoles (même dans le temps), un peu plus entre classes (Brunner et al., 2018 ; De Fraine et al., 2005 ; Verkuyten & Thijs, 2002 ; Vezeau et al., 2010).

16

Des effets du contexte scolaire ?

- Nombreux facteurs associés, mais situation individuelle ou effet contextuel (Baudoin & Galand, 2021) ?
- 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.
- Études sur les effets de certaines pratiques, mais quels effets simultanés de différentes pratiques ?

17

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.

TABLEAU 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. ^aCovariance de l'erreur entre ces deux items = 0,12; ^bCovariance de l'erreur entre ces deux items = 0,16; (R) = codage inversé.

18

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 [†]	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 [†]	
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.

19

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.

20

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)

passé 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.

21

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.

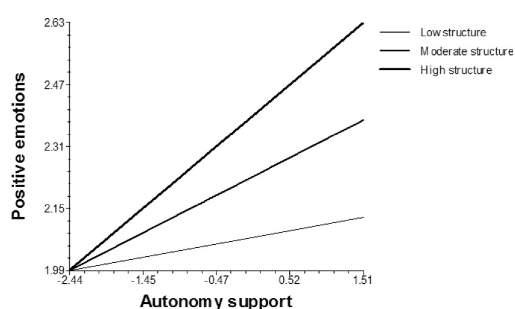


Fig. 1. Simple slopes of autonomy support predicting positive emotions for different levels of structure. High structure consists in 1 standard deviation above the mean; moderate structure refers to the mean; low structure consists in 1 standard deviation below the mean.

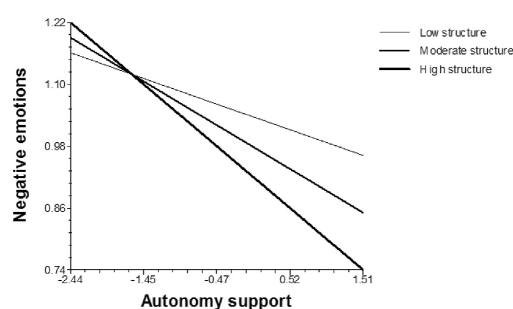


Fig. 2. Simple slopes of autonomy support predicting negative emotions for different levels of structure. High structure consists in 1 standard deviation above the mean; moderate structure refers to the mean; low structure consists in 1 standard deviation below the mean.

22

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
Student Level																		
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			.05 (.02)	.004					.05 (.03)	.036					.05 (.02)	.051		
Math. Know. Gr.7																		
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%	

23

Intervenir pour améliorer le bien-être à l'école ?

- Globalement peu d'interventions évaluées.
- Il est possible d'améliorer les relations enseignants-élèves en proposant des pratiques pro-actives et directes aux enseignants (félicitations, interactions plus positives, temps individuel avec des élèves, ...) (Kincade et al., 2020).
- Les actions de prévention universelles n'ont (quasi) pas d'effet sur les symptômes dépressifs des élèves (Spence & Shortt, 2007), les prises en charge individuelles des élèves en souffrance sont plus efficaces. (Horowitz & Garber, 2006).
- Les interventions qui visent à développer les compétences socio-émotionnelles des élèves peuvent réduire légèrement la détresse émotionnelle (Durlak et al., 2011).
- Les projets de lutte contre le harcèlement qui sont efficaces améliorent également le bien-être (Kärnä et al., 2011).
- Intervenir sur les problèmes externalisés peut être efficace pour prévenir le décrochage (Freeman & Simonsen, 2015).

24

Donner de la voix aux élèves ?

- 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.
- 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.
- Les élèves peuvent être des alliés et des ressources précieuses quand on les implique dans des actions de promotion de la santé ou de la réussite.

25

Conclusions et perspectives

- Bien-être à l'école = concept multidimensionnel, combien et jusqu'où ?
- 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, ne prôtons pas trop vite des actions !
- Perspectives de recherche (Gaudonville, 2017)
 - Clarification conceptuelle
 - Analyses multivariées pour identifier les facteurs les plus fortement associés au bien-être (effets différenciés selon dimension du bien-être ?)
 - Contrôler les effets des problèmes externalisés
 - Études longitudinales et multiniveaux
 - Études d'interventions
 - Invitation à multiplier les collaborations sur cette thématique

26

Merci pour votre attention !

Questions ? Réactions ?

Pour aller plus loin :

- benoit.galand@uclouvain.be
- 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/>



27

Références

- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22.
- 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.
- 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.
- 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.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of general psychology*, 5(4), 323-370.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(2), 87.
- 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.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., ... & Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC psychiatry*, 14(1), 1-13.
- Florin, A., Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris. Cnesco.

28

- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 85(2), 205-248.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. Rapport commandé par le Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>
- Grimm, K. J. (2007). Multivariate longitudinal methods for studying developmental relationships between depression and academic achievement. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 328-339.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, 88-89, 163-184.
- Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B. Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- 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.
- 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.
- Huang, C. (2015). Academic achievement and subsequent depression: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 434-442.
- Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation & formations*, 88-89, 79-99.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child development*, 82(1), 311-330.

29

- 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.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health*, 12(1), 1-21.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Melkevik, O., Nilsen, W., Evensen, M., Reneflot, A., & Mykletun, A. (2016). Internalizing disorders as risk factors for early school leaving: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 1(3), 245-255.
- 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.
- 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.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R., 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*, 107(1), 170-185.
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2018). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211-258.
- 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.
- ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022). The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and Peer Victimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 1-20.
- Van Mensel, L., & Galand, B. (2022). Testing the predictive power of executive functions, motivation, and input on second language vocabulary acquisition: a prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.
- 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.

30