

Peut-on agir sur le bien-être des élèves à l'école ?

Benoit Galand

benoit.galand@uclouvain.be

www.uclouvain.be/benoit.galand

Colloque « Peut-on former les enseignants au bonheur ? »
Septembre 2023, Université Cergy-Paris

1

1

Plan

- Le bien-être à l'école, une nouveauté ?
- Qu'est-ce que le bien-être à l'école ?
- Le bien-être au service de la réussite éducative ?
- Bien-être à l'école : quelles variations ?
- Améliorer le bien-être ou prévenir le mal-être ?
- Le contexte d'apprentissage influence-t-il le bien-être ?
- Intervenir pour améliorer le bien-être à l'école ?
- Faut-il choisir entre apprentissage et bien-être ?
- Donner de la voix aux élèves ?
- Conclusions et perspectives



2

2

Le bien-être à l'école, une nouveauté ?

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) ...
- Dans des champs de recherche diversifiés
 - Efficacité éducative ; Psychologie de l'éducation ; Promotion de la santé ...
- Évolution des missions de l'institution scolaire ou rééquilibrage ?
 - Instruction
 - Socialisation
 - Éducation

3

3

Qu'est-ce que le bien-être à l'école ?

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

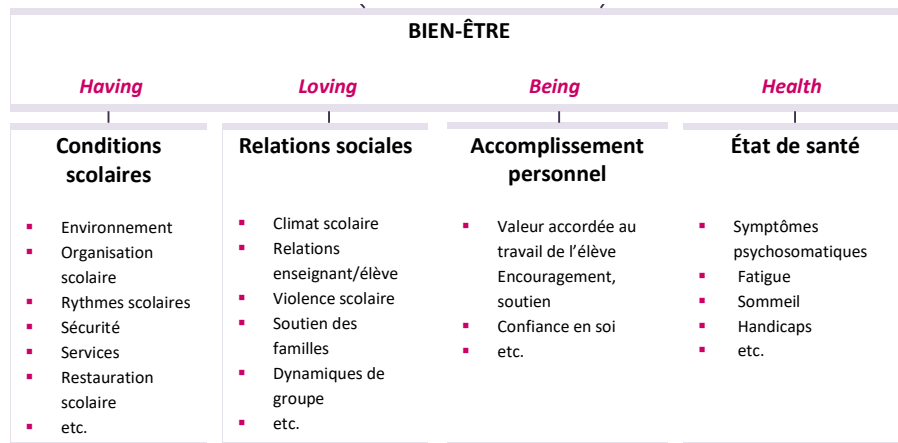
The five domains of student well-being identified in the *Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study* (Borgonovi and Pál, 2016[36]) are:

- **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

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

5

Définitions et mesures

- N'y a-t-il pas un risque de confusion entre bien-être, perceptions du climat scolaire (ex. : relations enseignants-élèves), perceptions de soi (ex.: sentiment de compétence), victimisation par les pairs, motivation, engagement, etc. ?
 - Chacune de ces variables constitue un champ de recherche en soi, avec des statuts différents, des relations bien établies et des déterminants en partie spécifiques.
- Si tous les aspects de la scolarité sont inclus dans le bien-être, sur quoi peut-on agir et comment établir des priorités ? Qu'est-ce qui est un antécédent, qu'est-ce qui est une conséquence ? Quelle est l'importance respective de tel ou tel « facteur » par rapport à tel ou tel objectif ?

6

6

Une approche possible : le bien-être subjectif

Concept multidimensionnel (Diener et al., 2017)

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

Prédicteurs et conséquences différents selon dimensions

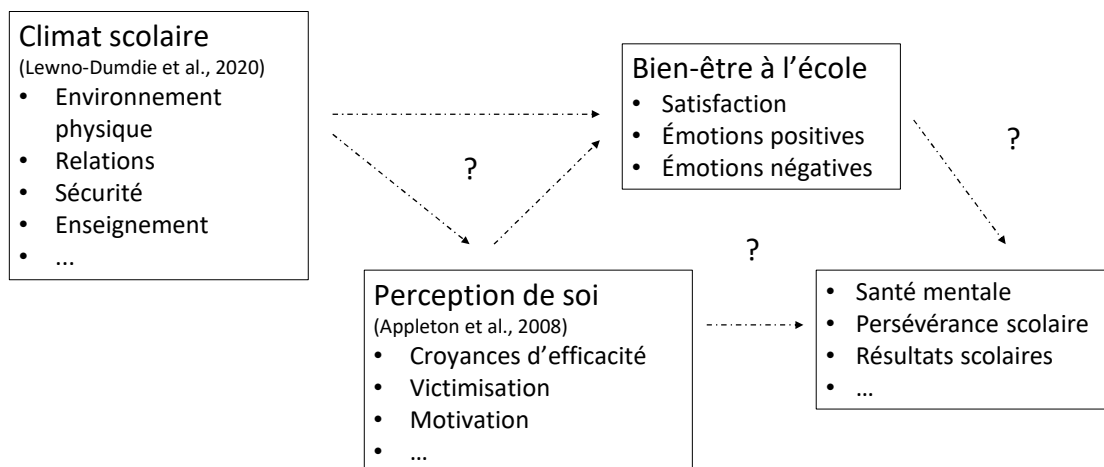
À l'école ou en général ?

Élèves / enseignants

7

7

Clarification conceptuelle et élaborations théoriques



8

8

Le bien-être au service de la réussite éducative ? (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 = -0.06 (Huang, 2015).

9

9

Le bien-être au service de la réussite éducative ? (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).

10

10

Bien-être à l'école : quelles variations ?

- Chez la plupart des élèves, la satisfaction, 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).
- La plupart des élèves et des enseignants ont un niveau de bien-être relativement élevé, peu importe l'école ou la classe > *Augmenter le niveau général de bien-être ou identifier et aider les personnes qui se sentent mal (Galand et al., 2023)?*

11

11

Améliorer le bien-être ou prévenir le mal-être ?

- Les événements négatifs ont plus d'impact que les événements positifs (Baumeister et al., 2001 ; ten Bokkel et al., 2022).
- La fréquence des événements est un élément important pour le bien-être émotionnel (effet dose-réponse). Leur intensité est d'avantage liée à la satisfaction (Kahneman, 2011).
- Rôle important des relations sociales, y compris à distance (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 victimisation subies, au rejet perçu et aux relations négatives avec les enseignants (Galand et al., 2004).

12

12

Le contexte d'apprentissage influence-t-il le bien-être ?

- 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 ?

13

13

Pratiques d'enseignement et bien-être

- Davantage d'anxiété, colère et honte parmi les élèves dans les classes où les enseignants comparent plus souvent les élèves entre eux, véhiculent des attentes négatives vis-à-vis de certains élèves et accordent plus d'attention aux élèves plus performants. Moins d'émotions négatives et plus de joie dans les classes où les enseignants donnent plus d'opportunités de choix, communiquent des attentes positives vis-à-vis des progrès réalisables par chaque élève, et considèrent l'erreur comme un élément à part entière du processus d'apprentissage (Baudoin & Galand, 2017, 2022).
- L'engagement cognitif et comportemental des élèves est surtout lié à la structure fournie par l'enseignant (Hospel & Galand, 2016 ; Olivier et al., 2021).

14

14

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.

15

15

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).

16

16

Faut-il choisir entre apprentissage et bien-être ?

- **Projet Follow Through (Watkins, 1997)**
 - Comparaison entre modèles pédagogiques, 3 clusters : basic-skills, cognitif-conceptuel, affectif
 - Meilleurs résultats en langue et en maths pour les modèles basic-skills ; les modèles affectifs font moins bien que l'enseignement « habituel ».
 - Concept de soi et estime de soi plus élevés avec les modèles basic-skills qu'avec les modèles affectifs.
- « Desirable difficulties » (Schmidt & Bjork, 1992; Soderstrom & Bjork, 2015)
 - Pratiques distribuées/espacées vs massées ; conditions d'exercices fixes ou variables ; feedbacks plus ou moins fréquents ; ...
 - Élèves et enseignants confondent fluidité et rapidité avec apprentissage !

17

17

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 (Kirschner & Hendrick, 2020).
- 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.

18

18

Conclusions et perspectives

- Bien-être à l'école = concept multidimensionnel, mais combien et jusqu'où ?
- Il ne suffit pas que les élèves se sentent bien pour bien apprendre > But en soi ? Arbitrage ? Plus de bien-être comme finalité éducative ? Effets à court terme et à long terme ?
- La minorité de personne qui va vraiment mal comme priorité ? Importance des relations enseignants-élèves et de la prévention du harcèlement à l'école.
- Attention aux coûts d'opportunité, ne prôtons pas trop vite des actions ! Faire des choses en plus ou changer de pédagogie ?
- 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

19

19

Merci pour votre attention !

Questions ? Réactions ?



Pour aller plus loin :

- 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/>

20

20

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.
- 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.
- 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.

21

21

- 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., Pascal, S., & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 95-115.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Kirschner, P., & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.

22

22

- 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.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.
- 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.