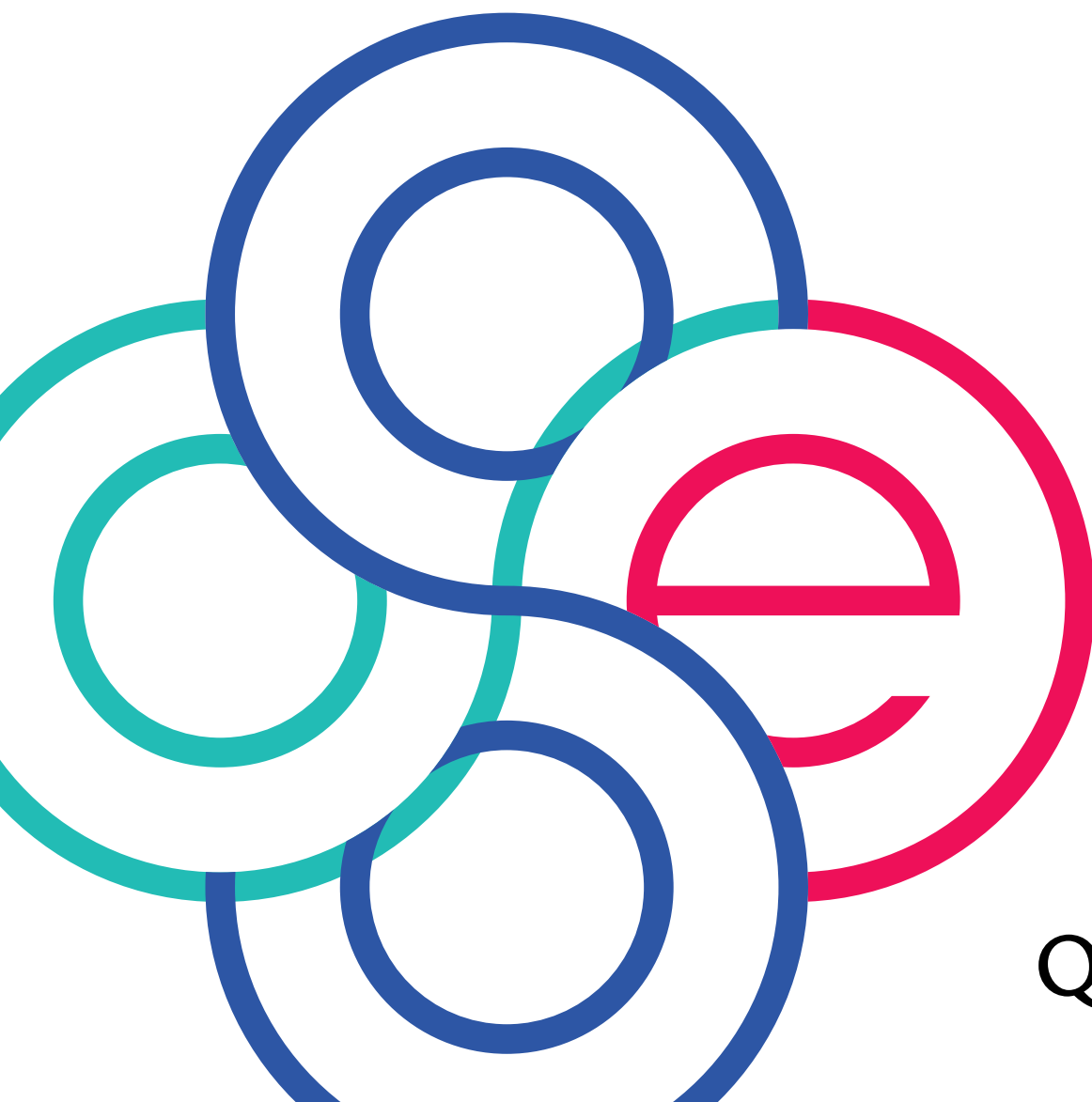


CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Le bien-être de l'enfant à l'école primaire
Un regard sur certains facteurs de risque
et de protection

Études et recherches

Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé
Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs



Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la coordination de la préparation et de la diffusion de ce document de recherche à la présidence du Conseil. Ce document et les positions qu'il peut contenir n'engagent pas le Conseil et ses instances consultatives.

Rédaction et recherche

Josianne Parent, doctorante en éducation, Université du Québec à Rimouski

Marina St-Louis, agente de recherche

Révision linguistique

Mélissa Guay

Comment citer cet ouvrage :

Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection: document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs »*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 93 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

ISBN : 978-2-550-86798-2 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2020

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épïcène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Avis aux lecteurs

Le Conseil supérieur de l'éducation peut, pour accomplir sa mission, effectuer ou faire effectuer des études et des recherches qu'il juge nécessaires à la préparation des avis ou des rapports qu'il produit sur l'état et les besoins de l'éducation. Le cas échéant, il peut décider de rendre publiques de telles productions s'il estime que la richesse et l'utilité potentielle des renseignements colligés le justifient. C'est dans cette perspective que le Conseil rend public le présent document.

Cette publication reprend les éléments d'une étude accomplie dans le cadre de la production de l'avis intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. L'objectif était de documenter des facteurs de protection et de risque précis relativement au bien-être de l'enfant à l'école. En ce sens, considérant le nombre important de facteurs impliqués dans le développement du bien-être de l'enfant en contexte scolaire, le but n'était pas d'en offrir une lecture exhaustive au lecteur. Une sélection a été réalisée afin de soutenir la réflexion des membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en tenant compte des facteurs sur lesquels l'école a un pouvoir d'agir et qui relèvent de pratiques universelles.

Table des matières

Avis aux lecteurs	3
1 Introduction	6
2 Le développement social et émotionnel des enfants	8
2.1 Les compétences sociales et émotionnelles	9
2.2 Des modèles explicatifs des compétences sociales et émotionnelles	10
2.3 Le lien entre les caractéristiques sociales et émotionnelles et les résultats scolaires	13
2.4 Le développement de compétences sociales et émotionnelles en contexte scolaire	14
3 Facteurs liés aux caractéristiques individuelles de l'enfant et ayant une incidence sur son bien-être	16
3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle	16
3.2 Le concept de soi	20
3.3 La gestion de la performance	24
3.4 La résilience	28
3.5 Les saines habitudes de vie	30
3.5.1 Le sommeil de l'enfant	31
3.5.2 L'activité physique	34
4 Facteurs liés à l'environnement pédagogique (la classe) et ayant une incidence sur le bien-être de l'enfant	37
4.1 La relation enseignant-élève positive	37
4.2 La sensibilité de l'enseignant	44
4.3 Une gestion positive des situations de classe	46
4.4 La conception de l'erreur véhiculée dans la classe	49
4.5 Les pratiques évaluatives	52
5 Facteurs liés à l'environnement scolaire et ayant une incidence sur le bien-être de l'enfant	56
5.1 Le climat scolaire	56
5.2 Le sentiment d'appartenance à l'école	60
5.3 Le sentiment de sécurité scolaire	63
5.4 Le sentiment de justice scolaire	65
5.5 La gestion des transitions	68
6 La mise en place de programmes d'intervention	72
7 Conclusion	74
Bibliographie	75

Liste des figures

Figure 1	Le bien-être de l'enfant à l'école	7
Figure 2	Modèle intégrateur des compétences sociales et émotionnelles (Rose-Krasnor et Denham, 2009)	11
Figure 3	Attitudes ou pratiques qui favorisent ou nuisent à la relation enseignant-élève et sphères influencées par une relation enseignant-élève positive (Fortin, Plante et Bradley, 2011).....	42
Figure 4	Les facteurs qui influencent la relation enseignant-élève (Fortin, Plante et Bradley, 2011)	43

Liste des tableaux

Tableau 1	Étapes pour instaurer et maintenir un système de gestion de classe efficace (Chouinard, 2001)	60
------------------	--	----

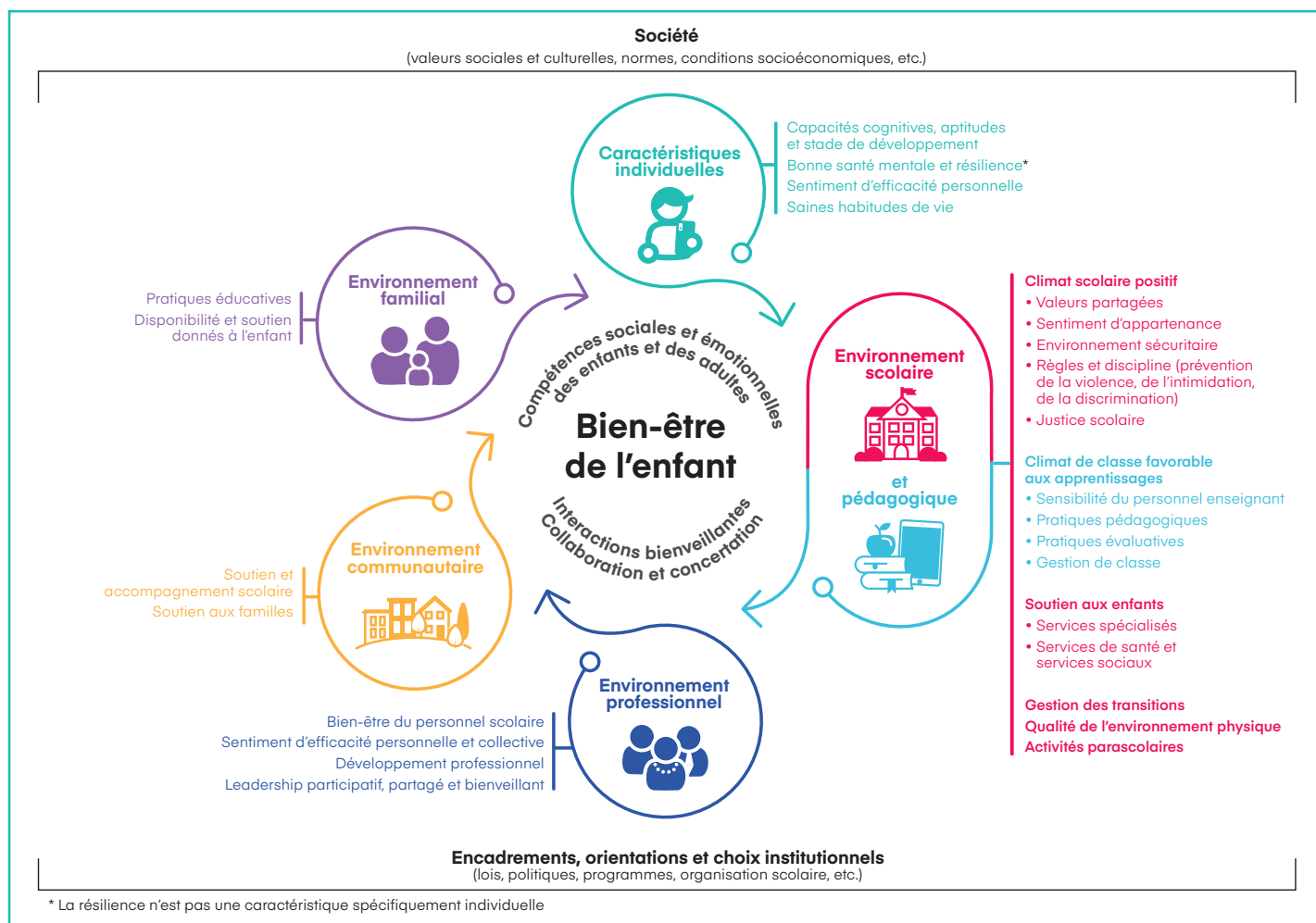
1 Introduction

L'école a un rôle important à jouer non seulement sur le développement cognitif des enfants, mais également sur leur développement social et émotionnel. En effet, en plus de viser le développement d'une myriade de compétences chez les enfants, l'école se doit également de veiller à leur épanouissement pour qu'ils puissent réaliser leur potentiel, vivre pleinement leur vie et participer activement, ultérieurement, à la vie sociale et économique (Guimard et autres, 2015). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) recommandait, en 2013, de placer le bien-être ainsi que son développement au centre des activités d'éducation et d'accueil (OCDE, 2013). Soutenir l'enfant à développer son plein potentiel dès la petite enfance, c'est également favoriser sa réussite éducative, son bien-être et les chances qu'il grandisse en santé (Institut de la statistique du Québec, 2018). En ce sens, de nombreux systèmes éducatifs considèrent que la réussite de l'élève ne se limite pas à sa seule réussite scolaire, mais qu'elle englobe également son bien-être dans tous les contextes de sa vie, dont l'école, plus particulièrement (Guimard et autres, 2015).

Cette publication s'inscrit dans le cadre des travaux inhérents à la production de l'avis intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. La figure suivante, tirée de l'avis, présente les facteurs qui, selon la littérature, ont un effet important sur le bien-être des enfants, qui relèvent de pratiques universelles et sur lesquels le système scolaire peut agir ou avoir une influence. Ces facteurs interagissent de manière dynamique avec les environnements où l'enfant évolue et s'inscrivent dans la perspective écosystémique adoptée dans l'avis, inspirée des travaux de Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner et Morris, 1998).

Figure 1

Le bien-être de l'enfant à l'école



S'inspirant de cette figure, ce document vise à décrire certains facteurs précis qui ont trait aux caractéristiques individuelles de l'élève ainsi qu'à son environnement scolaire et pédagogique. Bien que les compétences sociales et émotionnelles des enfants et des adultes soient toutes deux fondamentales pour le bien-être des enfants à l'école, comme illustré dans le schéma, cette publication se centre sur les premiers uniquement. Ainsi, la première section est consacrée au développement social et émotionnel des enfants. Par la suite, chaque facteur est défini, ses liens avec le bien-être sont exposés et des pistes d'intervention proposées par la recherche ou des conditions pour le favoriser sont explicitées. Enfin, il sera question de la mise en place de programmes d'intervention en tant que sujet de réflexion pour clore cette publication.



2 Le développement social et émotionnel des enfants

L'école est un lieu à forte potentialité émotionnelle, tant par la nature des activités scolaires qui y sont tenues, le sens que l'enfant y confère selon différents facteurs et les défis qu'elle soulève (Cuisinier et Pons, 2011). L'enfant est fréquemment confronté, en contexte scolaire, à des situations nouvelles qui lui font vivre une palette diversifiée d'émotions. Lorsque régulées, les émotions sont nécessaires au fonctionnement de plusieurs facultés humaines, ou encore à l'adaptation sociale d'une personne (Gendron, 2007a).

Ces dernières années, un essor de connaissances sur les plans empiriques, théoriques et sociaux a permis de mieux comprendre la place de l'enfance et de l'adolescence dans le cours du développement humain (Tarabulsky et autres, 2012). Si les enfants ont peur, sont anxieux, bouleversés, manquent de confiance en eux-mêmes, ont une faible estime d'eux-mêmes ou ne se sentent pas en sécurité, ces sentiments auront une incidence sur tous les autres domaines d'apprentissage (Broadhead et autres, 2010). Notamment, l'humeur agréable d'un enfant (bonne humeur) favoriserait la résolution de problème (trouver volontairement des solutions nouvelles et originales) et, au contraire, l'humeur désagréable (mauvaise humeur) serait défavorable pour la résolution de ce type de problème (Cuisinier et Pons, 2011). Il y a ainsi lieu de s'intéresser au développement social et émotionnel chez les enfants du préscolaire et du primaire et de mettre en place des actions pour le favoriser.

2.1 Les compétences sociales et émotionnelles

Plusieurs recherches ont permis de démontrer que la maîtrise d'un ensemble de compétences liées à l'expression, à la compréhension et au contrôle des émotions (compétences sociales et émotionnelles) est déterminante pour l'adaptation sociale et la réussite scolaire ultérieures de l'enfant (Coutu et autres, 2012; Ayers Denham, 2010; Broadhead et autres, 2010; Denham, 2006; Raver, 2003). Les compétences sociales et émotionnelles ne dépendent donc pas uniquement du patrimoine génétique d'une personne, mais essentiellement de capacités apprises à travers les expériences de vie (Gendron, 2007b), notamment celles que l'enfant vivra à l'école. **Les compétences sociales et émotionnelles constituent un important facteur de protection relevé par plusieurs chercheuses et chercheurs** (Coutu et autres, 2012; Durlak et autres, 2011; Laurent et Ensink, 2017; Rose-Krasnor et Denham, 2009).

Trois grandes composantes sont liées aux compétences sociales et émotionnelles, soit l'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions ou de celles d'autrui (Coutu et autres, 2012).

L'expression des émotions

Les émotions et, notamment, la capacité de pouvoir les exprimer ont une influence importante sur les rapports sociaux qu'entretient une personne (Coutu et autres, 2012). En effet, l'expression des sentiments assure une importante fonction de communication comme indices ou signes observables de l'état interne (Cuisinier et Pons, 2011). « Le fait de partager des intérêts communs, de s'engager dans des interactions positives et d'être au diapason avec certains pairs sur le plan de l'expressivité positive constitue un amalgame de conditions propices au développement de rapports harmonieux, durables et significatifs » (Coutu et autres, 2012, p.145).

La compréhension des émotions

La compréhension des émotions fait référence à « la capacité de l'enfant à percevoir, à décoder et à interpréter ses propres émotions et celles d'autrui » (Coutu et autres, 2012, p.145). En outre, l'enfant qui a une bonne compréhension de ses émotions est également en mesure de cibler les déclencheurs potentiels de ses réponses émotionnelles et ses causes (Coutu et autres, 2012). Aussi, en ayant une meilleure compréhension de ses émotions, l'enfant peut mieux fonctionner en société, car il peut reconnaître, prédire et expliquer avec succès ses émotions et celles des autres, lui permettant ainsi d'atteindre des buts sociaux (Laurent et Ensink, 2017).

La régulation des émotions

La régulation émotionnelle correspond aux «processus par lesquels l'[enfant] évalue et modifie l'intensité ou la durée de ses réponses émotionnelles spontanées, verbales ou non verbales, en vue d'accomplir ses buts» (Baurain et Nader-Grosbois, 2011, p.181-182). La capacité des enfants à réguler leurs réponses émotionnelles et comportementales contribuera à des interactions plus positives avec leurs pairs et à une meilleure adaptation sociale de façon générale (Baurain et Nader-Grosbois, 2011).

Ces trois composantes sont étroitement liées les unes aux autres et le comportement émotionnel de l'enfant découlera de l'interaction entre les mécanismes qui y sont associés (Coutu et autres, 2012). Par exemple, un enfant qui reçoit un résultat scolaire décevant pourrait reconnaître chez lui des signes de tristesse (compréhension). Il pourrait partager cette tristesse avec ses parents (expression). L'enfant pourrait, finalement, faire le choix d'aller se changer les idées en allant jouer dehors avec ses amis pour retrouver un sentiment de bonne humeur (régulation).

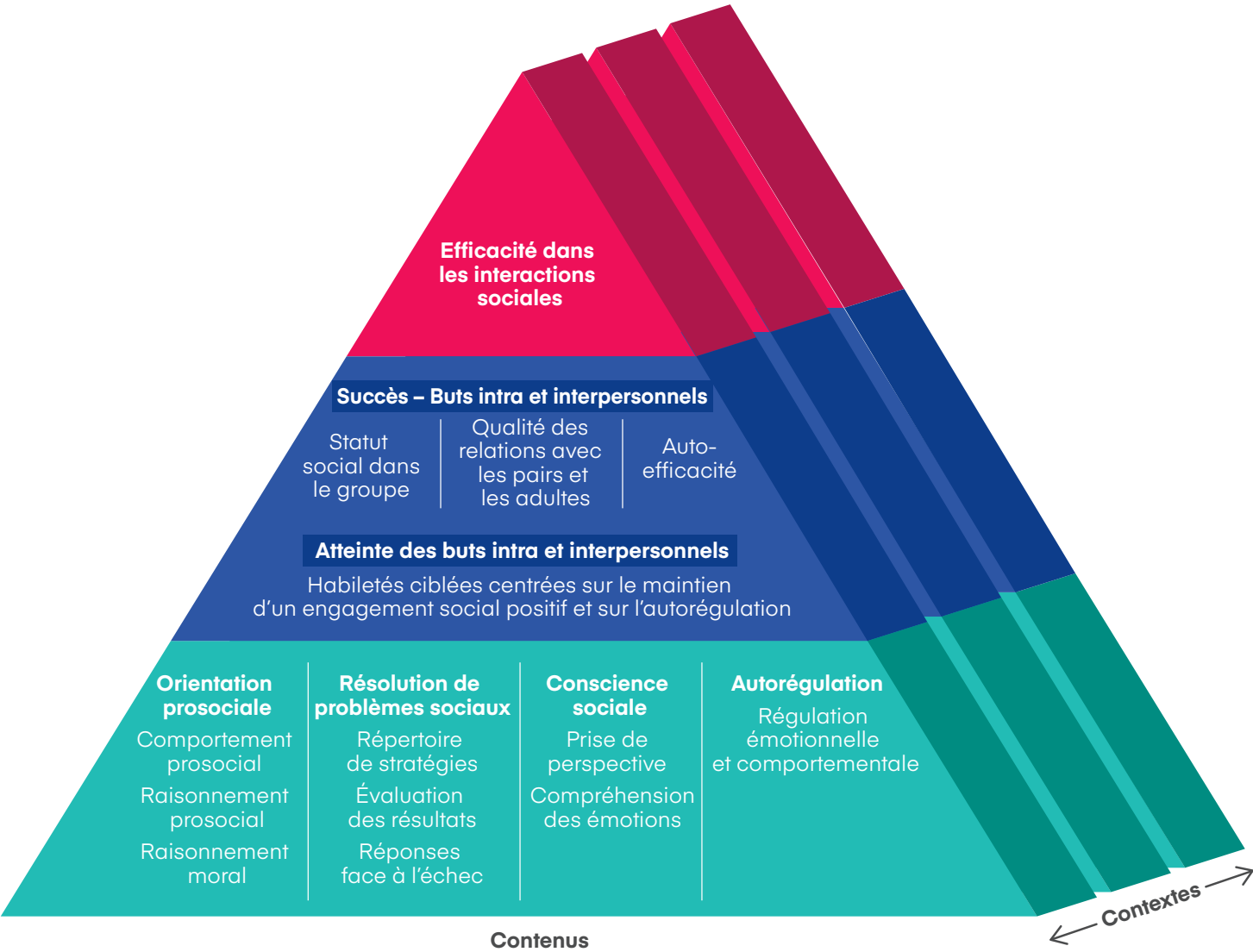
2.2 Des modèles explicatifs des compétences sociales et émotionnelles

Dans leurs travaux de recherche, des auteures et des auteurs ont créé des modèles permettant de décrire les compétences sociales et émotionnelles (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL], 2012; Head Start, 2010; Pellegrino et Hilton, 2012; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Bien que ces modèles diffèrent légèrement les uns des autres, nous y retrouvons les composantes de Coutu et autres (2012), soit la compréhension de ses émotions et de celles des autres, l'expression de ses émotions et leur (auto)régulation. La plupart des modèles intègrent également la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Trois modèles sont ici présentés, soit le modèle en prisme de Rose-Krasnor et Denham (repris notamment dans Coutu et autres, 2012), le modèle de Pellegrino et Hilton ainsi que le cadre développé par le CASEL.

Selon le modèle en prisme des compétences sociales et émotionnelles de Rose-Krasnor et Denham (2009) (figure 2), les compétences sociales et émotionnelles sont des facteurs importants contribuant aux interactions positives et réussies (engagement positif avec les pairs caractérisé par des émotions positives régulées). En effet, en haut de la pyramide se retrouve «l'efficacité dans les interactions sociales» qui découle des comportements organisés permettant à l'enfant de faire l'expérience d'échanges positifs avec des pairs à court et long terme (Coutu et autres, 2012). Se retrouvent ensuite, au niveau intermédiaire, les succès de l'enfant à la suite de l'atteinte de ses buts intrapersonnels et interpersonnels (Coutu et autres, 2012). Finalement, à la base, se retrouve le niveau le plus

concret du modèle, soit « l'ensemble des habiletés sociocognitives, des compétences socioémotionnelles et des motivations qui contribuent au maintien d'un engagement social positif et à l'adaptation sociale » (Coutu et autres, 2012, p. 157).

Figure 2
Modèle intégrateur des compétences sociales et émotionnelles
(Rose-Krasnor et Denham, 2009)



Adaptée de Rose-Krasnor et Deham (2009, p. 172)

Quant à eux, Pellegrino et Hilton (2012) repèrent, dans le rapport du *National Research Council* (NRC), trois domaines qui s'apparentent aux catégories développées par Rose-Krasnor et Denham (2009). Ces trois domaines regroupent les compétences sociales et émotionnelles suivantes :

- Le **domaine cognitif** comprend trois composantes : les processus cognitifs et les stratégies; les connaissances; la créativité. Ce domaine est lié à des compétences telles que la pensée critique, la maîtrise de l'information, le raisonnement et l'argumentation ainsi que l'innovation.
- Le **domaine intrapersonnel** comprend trois composantes : l'ouverture intellectuelle; l'éthique de travail et la conscience professionnelle; l'autoévaluation positive de soi-même. Ce domaine est lié à des compétences telles que la flexibilité, l'initiative, la valorisation de la diversité et la métacognition¹.
- Le **domaine interpersonnel** comprend trois composantes : le travail d'équipe; la collaboration; le leadership. Ce domaine est lié à des compétences telles que la communication, la collaboration, la responsabilisation et la résolution de conflit.

En somme, le domaine cognitif fait référence au raisonnement et à la mémoire, le domaine intrapersonnel implique la capacité de gérer son comportement et ses émotions pour atteindre ses objectifs (y compris les objectifs d'apprentissage) et le domaine interpersonnel fait référence à la capacité d'exprimer ses idées, d'interpréter et de répondre aux messages des autres (Pellegrino et Hilton, 2012). Ces compétences, appelées par le NRC «compétences du 21^e siècle», vont dans le même sens que celles identifiées par le Head Start (2010) : le concept de soi et l'efficacité personnelle, l'autorégulation, les relations sociales ainsi que la santé émotionnelle et comportementale.

Enfin, un cadre légèrement plus détaillé a également été développé par le CASEL (2012). Selon ce modèle, on retrouve cinq ensembles de compétences sociales et émotionnelles :

- 1) **La conscience de soi** : La capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance.

Identification de ses émotions; perception juste de soi; reconnaissance de ses forces; estime de soi; autoefficacité

1 [La métacognition se rapporte à « la gestion des processus cognitifs ainsi qu'\[à\] la conscience des habiletés, des stratégies et des ressources nécessaires pour effectuer une tâche cognitive » \(Saint-Laurent, 2002, p. 152\).](#)

- 2) **L'autogestion**: La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver. La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels et scolaires.

Maîtrise de l'impulsivité; gestion du stress; autodiscipline; motivation personnelle; établissement d'objectifs; sens de l'organisation

- 3) **La conscience sociale** (ou sensibilisation sociale): La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant de divers milieux et cultures. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté.

Mise en perspective; empathie; ouverture à la diversité; respect des autres

- 4) **Les habiletés relationnelles** (ou compétences relationnelles): La capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes. La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin.

Communication; engagement social; établissement de relations; travail d'équipe

- 5) **La prise de décision responsable**: La capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres.

Reconnaissance des problèmes; analyse de la situation; résolution de problèmes; évaluation; réflexion; responsabilité éthique².

2.3 Le lien entre les caractéristiques sociales et émotionnelles et les résultats scolaires

Des études ont permis de mettre en exergue un lien existant entre les **caractéristiques** sociales et émotionnelles de l'enfant et la réussite scolaire (Berger et autres, 2011; Elias et Arnold, 2006; Murray-Harvey, 2010). Les résultats de l'étude de Berger et autres (2011) indiquent que les variables liées aux compétences sociales et émotionnelles, plus particulièrement l'évaluation que fait l'enseignante ou l'enseignant de l'estime de soi de

2 Adaptation et traduction libre de CASEL (2017; 2012, p. 9).

ses élèves, sont associées aux résultats scolaires. Cette étude, qui portait sur le lien entre les caractéristiques sociales et émotionnelles et les résultats scolaires des élèves de 3^e et de 4^e années, a permis de démontrer des corrélations significatives entre le bien-être social et émotionnel, l'estime de soi, l'intégration sociale et une perspective positive du climat scolaire, et la réussite scolaire. Cette étude permet de voir que les caractéristiques sociales et émotionnelles des enfants et leur environnement sont des facteurs importants pour la réussite scolaire. Elle permet également de reconnaître que le développement de ces compétences est un phénomène multidimensionnel et contextuel.

Qui plus est, en plus du lien existant entre la réussite scolaire et les compétences sociales et émotionnelles, des études ont également permis de démontrer l'**effet du développement social et émotionnel** sur les résultats scolaires et la réussite scolaire (Ashdown et Bernard, 2012; Durlak et autres, 2011; Elias et Haynes, 2008). L'étude de Ashdown et Bernard (2012) avait pour objectif d'évaluer les effets d'un programme comprenant un enseignement explicite des compétences sociales et émotionnelles sur le bien-être et les résultats scolaires de 99 enfants de maternelle et de 1^{re} année. Les résultats indiquent un effet positif sur les niveaux de compétences sociales et émotionnelles et le bien-être des élèves, une réduction des comportements problématiques et une augmentation du rendement en lecture. Les résultats d'une méta-analyse de 213 études impliquant 270 034 élèves de la maternelle à la fin du secondaire vont dans le même sens : les résultats scolaires des élèves s'améliorent lorsque l'éducation soutient le développement des compétences sociales et émotionnelles (Durlak et autres, 2011). Les élèves ayant participé à des programmes ciblant les compétences sociales et émotionnelles ont amélioré de façon significative ces dernières, mais également leur attitude, leur comportement et leurs performances scolaires.

2.4 Le développement de compétences sociales et émotionnelles en contexte scolaire

L'apprentissage social et émotionnel (*social-emotional learning*) est un processus permettant l'acquisition de compétences nécessaires pour reconnaître et gérer les émotions, développer le souci des autres, prendre des décisions responsables, établir des relations positives et gérer efficacement les situations difficiles (Konishi et Wong, 2018). C'est par un enseignement explicite et l'établissement d'un environnement sécuritaire, attentionné et encourageant où les enfants se sentent valorisés, respectés et actifs que les compétences sociales et émotionnelles seraient favorisées (Weissberg et autres, 2015).

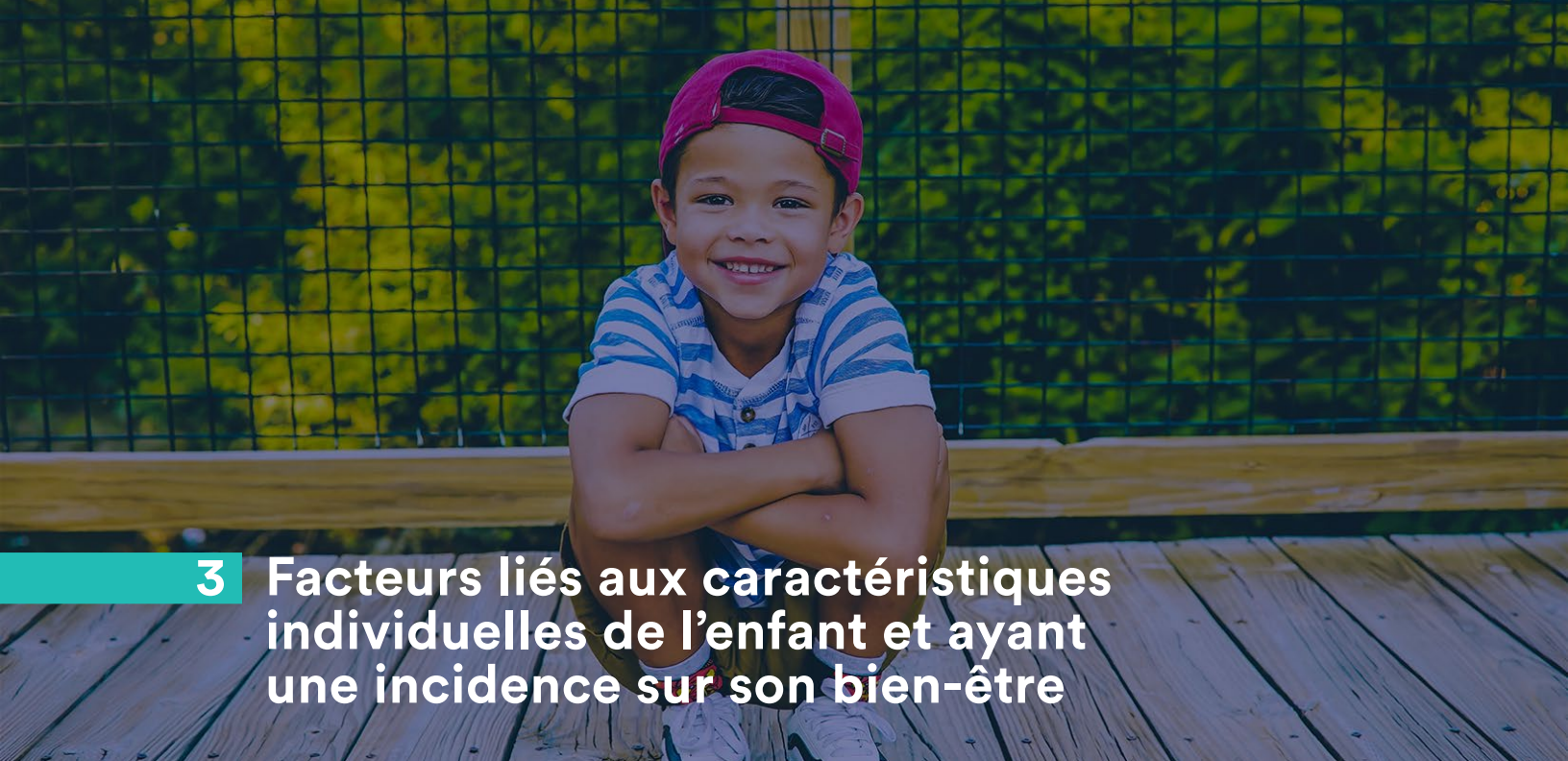
Konishi et Wong (2018) ont développé des étapes qui pourraient être suivies par le personnel enseignant pour favoriser le développement des compétences sociales et émotionnelles chez les enfants. La première étape consiste à informer et à modéliser

aux élèves les compétences sociales et émotionnelles, puis à leur donner la possibilité de les pratiquer et de les appliquer de manière appropriée dans différents contextes. La deuxième étape consiste à créer un environnement sûr et attentionné pour les enfants. À cette étape, les auteurs précisent que l'enseignante ou l'enseignant peut mettre à contribution les pairs et la famille. Par exemple, des activités visant le développement de relations entre les pairs peuvent être réalisées et les parents peuvent être invités en classe lors de celles-ci. En outre, selon ces auteurs, pour créer un environnement sûr et attentionné, il importe de mettre en place une gestion de classe efficace et d'utiliser des approches d'enseignement et des activités qui renforcent le sentiment d'appartenance à l'école.

Pour l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles, Konishi et Wong (2018) relèvent que les interventions mises en place doivent permettre de :

- 1) Promouvoir l'efficacité des élèves dans l'établissement et le maintien de relations saines par le biais d'une communication efficace, d'un engagement social, d'une relation durable et du travail d'équipe. En conséquence, ils seront plus aptes à créer des relations de confiance avec leurs pairs et leurs enseignants;
- 2) Mettre en place des approches pédagogiques qui soutiennent la communication claire des attentes, l'apprentissage coopératif et un climat de sécurité et de justice dans la classe;
- 3) Inviter la famille à collaborer et à participer à des activités promouvant le développement des compétences sociales et émotionnelles;
- 4) Mettre en place des ateliers de formation professionnelle pour aider les enseignants à réaliser des interventions de qualité pour améliorer les relations positives entre les pairs, leurs relations avec les élèves et pour établir des partenariats maison-école de façon bienveillante;
- 5) Mettre en place des programmes d'intervention qui ciblent les compétences sociales et émotionnelles du personnel enseignant. Si les enseignantes et les enseignants sont eux-mêmes compétents sur le plan social et émotionnel, ils tendent à être plus efficaces pour favoriser et maintenir des relations enseignant-élèves saines, pour instaurer une gestion de classe sécurisante et juste et pour mettre en œuvre des interventions efficaces liées au développement des compétences sociales et émotionnelles.

Les interventions mises en place doivent permettre de donner aux élèves la capacité de reconnaître et d'étiqueter les émotions en soi et chez les autres, de comprendre les causes et les conséquences potentielles des émotions et d'exprimer et de réguler les émotions de manière socialement adaptative (Konishi et Wong, 2018). **Ainsi, en apprenant à maîtriser ses émotions, un élève sera davantage en mesure d'interagir efficacement avec les autres et de gérer des situations émotionnelles difficiles.**



3 Facteurs liés aux caractéristiques individuelles de l'enfant et ayant une incidence sur son bien-être

Dans cette section, nous définissons chacun des facteurs associés au bien-être de l'enfant et qui se rapportent à ses caractéristiques individuelles. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle, du concept de soi, de la gestion de la performance, de la résilience et des saines habitudes de vie (le sommeil et l'activité physique). Les facteurs peuvent être, selon leur présence ou leur absence (ex.: présence/absence de saines habitudes de vie), ou le fait qu'ils soient positifs ou négatifs (ex.: concept de soi positif/négatif), des facteurs de protection ou des facteurs de risque. Pour chacun des facteurs, nous présentons leur définition, leur lien avec le bien-être et des pistes d'intervention ou des conditions d'efficacité proposées par la recherche.

3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Définition

Parmi les facteurs impliqués dans le bien-être de l'enfant en contexte scolaire, celui relié au fait de se sentir compétent dans un domaine donné et d'avoir le sentiment que l'on est capable de réussir ce que l'on entreprend est important. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle, soit le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à agir efficacement et à réussir les tâches auxquelles elle est confrontée (Martinot, 2006). Selon la perspective théorique adoptée, différents termes sont utilisés dans la littérature

pour parler du sentiment d'efficacité personnelle : sentiment de compétence, sentiment d'autoefficacité, attentes de réussite, concept de soi scolaire³, etc. (Martinot, 2006). Dans le présent contexte, il sera question du sentiment d'efficacité personnelle.

Les travaux fondateurs portant sur le sentiment d'efficacité personnelle prennent leurs racines dans la théorie sociale cognitive de l'efficacité de Bandura (1986). Le sentiment d'efficacité personnelle⁴ se définit comme le jugement que portent les individus quant à leur capacité à organiser et à réaliser des activités leur permettant d'atteindre des types de résultats déterminés (Bandura, 1986). Bandura (cité dans Vanlede, Philippot et Galand, 2006) a établi quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle :

- 1) les expériences actives de maîtrise⁵ (performances antérieures);
- 2) les expériences vicariantes (comparaison sociale, modelage);
- 3) la persuasion verbale (rétroaction, encouragements, avis de personnes significantes);
- 4) les états physiologiques et émotionnels.

Qui plus est, une importante dimension sociale est liée au sentiment d'efficacité personnelle. En effet, selon la théorie sociale cognitive de Bandura, les comportements de l'individu sont influencés par les scénarios qu'il se fait, lesquels sont à l'image de ses anticipations de réussites ou d'échecs. Puis, toujours selon cette théorie, c'est en réfléchissant à propos de leurs expériences variées et de ce qu'ils savent que les individus tirent des connaissances générales sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure.

Selon cette conception sociale cognitive, le sentiment d'efficacité personnelle est «un ensemble dynamique de croyances relatives à soi liées à des domaines particuliers de réalisations et d'activités» (Lent, 2008, p. 2). Ainsi, une personne pourrait avoir un très bon sentiment d'efficacité personnelle en sports, par exemple, mais pas en mathématiques. Lorsque les différentes sphères d'activités sont régies par des sous-compétences similaires, il existe une relation interdomaine de l'efficacité perçue (Bandura, 2006). La perception de compétence d'une personne n'est pas innée; elle se construit à travers ses différentes expériences de vie (environnement familial et environnement scolaire, notamment).

3 Également repéré dans la littérature comme le «concept de soi académique».

4 Dans les travaux de Bandura, le terme «autoefficacité» est utilisé.

5 Correspondent à «la réussite d'une performance complexe qui a demandé un certain nombre d'efforts. En contexte de classe, cela implique que l'élève doit maîtriser certaines tâches qui aboutissent à la réussite» (Puozzo Capron, 2012, p. 3).

De fait, le sentiment d'efficacité personnelle perçue ne dépend pas des compétences réelles d'une personne, mais plutôt du jugement qui est porté vis-à-vis de ce qu'elle peut faire avec les compétences qu'elle possède (Lent, 2008). Cosnefroy (2007) abonde dans le même sens. Il stipule que, « bien que ce soit davantage la perception du résultat que le résultat objectif qui importe, le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas indépendant de l'efficacité réelle, et donc du niveau scolaire de l'élève » (p.3). En effet, un élève aura plus de chance de percevoir sa compétence bonne en mathématiques, par exemple, s'il a de bons résultats scolaires dans ce domaine.

Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et le bien-être

L'illusion d'incompétence qu'entretient une personne peut entraîner plusieurs conséquences. Pour protéger son estime d'elle-même, une personne qui se sent incompétente dans un domaine aura tendance à réduire la valeur accordée à celui-ci (Bouffard et autres, 2006). Ainsi, pour cet élève qui se sent peu compétent à l'école, sa motivation pourrait être réduite, réduction qui peut s'accompagner d'une diminution de l'engagement à l'école et éventuellement, du rendement (Bouffard et autres, 2006). Il est donc prioritaire de mettre en place des interventions qui viseront à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des élèves relativement à l'école. Comme le stipulent Bouffard et autres (2006), il ne suffit pas de dépister les élèves qui entretiennent un sentiment d'incompétence; il est nécessaire de savoir sur quoi agir pour pouvoir mieux les aider.

L'élève ayant une illusion d'incompétence liée à l'école croira que ses capacités d'apprentissage sont limitées, aura tendance à avoir une faible estime de lui-même et éprouvera peu de plaisir, de fierté ou de satisfaction à l'égard de ses performances scolaires (Martinot, 2006). Au contraire, si l'élève se sent compétent et confiant envers la réalisation d'une tâche, il aura tendance à s'engager dans celle-ci (Martinot, 2006). Par ailleurs, les enfants en début de scolarité auraient des perceptions fort optimistes de leur compétence, ce que Bouffard et autres (2006) identifient comme étant un biais positif.

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour favoriser le sentiment d'efficacité personnelle

- **Amener les élèves à analyser de façon précise les aspects d'une situation scolaire risquant de les mettre en difficulté.** Les performances antérieures de l'apprenant seraient, de façon générale, la source qui influe davantage sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève (Puozzo Capron, 2012). C'est l'interprétation ou l'analyse que l'élève fera de son échec ou de sa réussite qui aura une répercussion sur sa confiance en soi (Bandura, 1986). En ce sens, Vanlede, Philippot et Galand

(2006) proposent de mettre en place des interventions liées à la mémoire autobiographique des élèves. Selon eux, l'enseignante ou l'enseignant peut aider les élèves à prendre confiance en eux en les incitant à analyser de manière précise chacun des aspects d'une situation scolaire qui risque de les mettre en difficulté.

- **Aider les élèves à interpréter les informations pertinentes à propos des quatre sources d'efficacité personnelle.** En aidant les élèves à interpréter les informations qui proviennent des quatre sources qui influent sur le sentiment d'efficacité personnelle à travers les différentes expériences vécues, ils peuvent devenir des agents de leur propre santé psychologique (Usher et Pajares, 2008). Par exemple, pour la source d'information de la maîtrise active des compétences, l'enseignante ou l'enseignant peut amener les élèves à interpréter positivement leurs compétences dans un domaine, par exemple, en français, en leur faisant voir toutes les connaissances et les compétences acquises dans ce domaine.
- **Croire en la compétence de ses élèves.** Comme le souligne Simard (2011), «les croyances des enseignants et la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves peuvent avoir une importante contribution sur l'autoefficacité scolaire de ces derniers» (p. 57). De fait, il importe, surtout pour les élèves à risque d'éprouver un piètre sentiment d'efficacité personnelle, que l'enseignante ou l'enseignant développe une relation positive avec eux, les encourage et croie en leurs capacités.
- **Amener les élèves à constater leur amélioration dans certains domaines.** Bien que des échecs puissent se produire périodiquement, si les élèves constatent une amélioration progressive de leurs compétences au fil du temps, leur sentiment de compétence se renforce (Usher et Pajares, 2008).
- **Encourager les élèves en faisant des liens avec des compétences ciblées.** Les encouragements des parents, du personnel enseignant et des pairs en qui les élèves ont confiance peuvent renforcer la confiance qu'ils ont en leurs propres capacités scolaires (Usher et Pajares, 2008). En outre, lorsque la rétroaction des parents et du personnel enseignant est axée sur les performances réelles de l'élève, en les aidant à mieux les comprendre, cela contribue à renforcer le sentiment d'efficacité plus que ne le feraient des éloges qui ne tiennent pas compte des efforts précis de l'élève (Joët, Usher et Bressoux, 2011). Ainsi, au lieu de dire: «Bravo, Mathias, tu es très bon!», l'enseignante ou l'enseignant pourrait lui dire: «Bravo, Mathias, tu as réussi à accorder correctement presque tous les verbes dans ton texte!» De cette façon, le renforcement est précisément orienté sur la compétence de l'élève.
- **Fournir régulièrement des chances de réussite.** Les enseignantes et les enseignants qui fournissent régulièrement des occasions où il y a des chances de réussite et qui veillent à ce que cette réussite soit réalisable pour tous contribuent à renforcer le sentiment de compétence chez leurs élèves (Joët, Usher et Bressoux, 2011).

- **Instaurer un environnement d'apprentissage affectif et agréable.** L'utilisation d'approches qui aident les élèves à orienter leurs ressources cognitives vers le développement de compétences plutôt que sur le doute de soi-même permettra d'apaiser leurs craintes et de favoriser un climat d'apprentissage favorable où l'efficacité peut croître (Joët, Usher et Bressoux, 2011). Les échecs à des examens, par exemple, peuvent être vus comme des occasions de croissance plutôt que comme un manque de capacité (Joët, Usher et Bressoux, 2011).

3.2 Le concept de soi

Définition

Dans la littérature, le concept de soi est souvent abordé de la même façon que celui d'estime de soi, ceux-ci entretenant effectivement d'étroites relations. Plusieurs auteurs les traitent toutefois séparément, puisque l'estime de soi comporterait une dimension évaluative contrairement au concept de soi (Galand et Grégoire, 2000; Martinot, 2001; Nader-Grosbois et Fiasse, 2016). En fait, c'est à partir du concept de soi, essentiellement descriptif, que s'élaborerait l'estime de soi, cette dernière impliquant un aspect évaluatif (Nader-Grosbois et Fiasse, 2016). Pour Fortes, Delignières et Ninot (2003), le concept de soi est « un ensemble multidimensionnel de perceptions de soi, hiérarchiquement organisées, et dont le sommet est représenté par le sentiment le plus général, c'est-à-dire l'estime globale de soi » (p. 1).

Pour Galand et Grégoire (2000), le concept de soi est multidimensionnel, car il se compose de plusieurs représentations de soi qui ne se ressemblent pas nécessairement. L'environnement (maison, école, communauté) va, notamment, venir influencer le développement du concept de soi de l'enfant (Mandelman et autres, 2010).

Selon Cadieux (2003), qui s'appuie, entre autres, sur les travaux de Staats (1975) et de Harter (1999), le concept de soi « se compose d'étiquettes autodescriptives, souvent teintées de fortes caractéristiques émotionnelles, qu'une personne donne à ses caractéristiques physiques, comportements, habiletés ou performances » (p. 122). Qui plus est, il rattache trois caractéristiques au concept de soi :

- 1) Il a un caractère multidimensionnel, car il regroupe plusieurs catégories d'autodescription;
- 2) Il implique une polarité se situant sur un continuum allant du positif au négatif;
- 3) Il peut être réaliste ou irréaliste selon le degré de correspondance déterminé par la comparaison entre le concept de soi de la personne et le jugement d'autrui à son égard dans un contexte donné.

Par ailleurs, le concept de soi scolaire se distingue du concept de soi général. Il « renvoie à la manière dont l'élève se perçoit dans un cadre scolaire ou dans une discipline scolaire donnée » (Dupont et Lafontaine, 2016, p.66). Le concept de soi dans les domaines scolaires serait lié à trois composantes : l'attitude (l'intérêt pour la matière), l'impression d'avoir des difficultés (en opposition à de la facilité) et le sentiment de compétence dans ce domaine (Galand et Grégoire, 2000). Puisque ce document traite du bien-être de l'enfant en contexte scolaire, il sera ici question du concept de soi scolaire. Le concept de soi peut entretenir des liens étroits avec d'autres facteurs liés au bien-être. En effet, l'enfant qui se connaît bien en tant qu'apprenant pourrait, par exemple, mieux gérer les attentes de performance liées à l'évaluation, mieux contrôler ses émotions lorsqu'il vit un échec, etc.

Liens entre le concept de soi scolaire et le bien-être

Le concept de soi a des conséquences sur le plan de la motivation et s'adapte en fonction des défis de l'environnement social. Comme le souligne Martinot (2001), « bien se connaître, c'est choisir des objectifs adaptés, donc réalisables » (p.483). De fait, l'élève qui se connaît bien en tant qu'apprenant, qui sait quels sont ses forces et ses défis, parviendra à mieux se fixer des objectifs qu'il pourra atteindre. Les jeunes qui ont des troubles d'apprentissage, mais qui ont réussi dans leurs études, « [...] se démarquent par la connaissance et la compréhension qu'ils ont de leurs difficultés, leur approche positive et leur créativité dans la résolution de problèmes quotidiens engendrés par leurs troubles, et leur persévérance malgré les embûches dans leur parcours » (Rousseau et autres, 2012, p.10-11). De fait, il apparaît très important que l'élève connaisse ses forces et ses difficultés et qu'il conserve une approche positive vis-à-vis des défis qui se présentent à lui. Par ailleurs, le concept de soi de l'élève et son estime de lui-même sont en étroite relation avec les efforts qu'il fera dans ses apprentissages et sa persistance face aux difficultés (Martinot, 2006).

Aussi, les buts poursuivis par un individu, par exemple, s'il poursuit un but d'apprentissage ou un but de performance, peuvent venir influencer le cadre de référence sur lequel il se base pour juger de sa compétence. En effet, Galand et Grégoire (2000) soulignent que si l'élève poursuit un but d'apprentissage, la compétence perçue est plus positive et moins vulnérable aux évaluations externes que s'il poursuit un but de performance avec un cadre normatif. Vaillancourt, Bouffard et Langlois-Mayer (2014) se sont intéressés aux biais d'évaluation de la compétence et leurs répercussions sur l'adaptation des jeunes en contexte scolaire. Si l'élève présente un biais négatif, il se perçoit moins compétent que ne l'indique une mesure objective de ses compétences réelles (illusion d'incompétence). S'il présente un biais positif, l'élève se perçoit plus compétent que ne l'indique sa compétence réelle (illusion de compétence). **C'est le traitement que l'élève fait de l'information qu'il reçoit de diverses sources (rétroaction des parents,**

de l'enseignante ou de l'enseignant, comparaison avec les résultats des autres) qui viendrait influencer son évaluation de sa compétence. Selon l'étude de Vaillancourt, Bouffard et Langlois-Mayer (2014), entretenir un biais négatif est susceptible d'être jumelé au fait d'entretenir des erreurs cognitives. Les erreurs cognitives lors du traitement de l'information signifient qu'une personne donne à un message un sens autre, négatif, que celui qu'il porte (Vaillancourt, Bouffard et Langlois-Mayer, 2014). Par exemple, si l'élève reçoit des félicitations de la part de son enseignant, il pourrait les rejeter, s'il les interprète de façon négative. Les conclusions de l'étude de Vaillancourt, Bouffard et Langlois-Mayer (2014) vont dans le même sens que plusieurs autres (Henriques et Leitenberg, 2002; Weems et autres, 2001): les erreurs cognitives seraient liées à des symptômes de dépression, à une faible estime de soi et à l'anxiété d'évaluation, démontrant ainsi des difficultés d'adaptation de la personne à son environnement.

En somme, la connaissance de ses forces et de ses difficultés en tant qu'apprenant (Mandelman et autres, 2010; Martinot, 2001; Noël et Cartier, 2016), la comparaison sociale pouvant être liée au contexte scolaire (Dupont et Lafontaine, 2016; Marsh et autres, 2014) et les buts motivationnels poursuivis (apprentissage ou performance) (Galand et Grégoire, 2000) peuvent venir influencer le bien-être de l'enfant. **L'élève qui entretient une illusion d'incompétence et qui entretient des erreurs cognitives est plus susceptible de vivre des difficultés d'adaptation à son environnement** (Henriques et Leitenberg, 2002; Vaillancourt, Bouffard et Langlois-Mayer, 2014; Weems et autres, 2001). En outre, **l'élève qui se connaît en tant qu'apprenant et qui poursuit des buts motivationnels d'apprentissage plutôt que de performance aura plus de chance de développer un concept de soi positif** (Martinot, 2001).

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour favoriser un concept de soi positif

L'étude de O'Mara et autres (2006), visant à évaluer les répercussions d'interventions sur le concept de soi d'élèves dans 145 écoles primaires, a permis de relever que les enfants bénéficient d'interventions liées à l'amélioration du concept de soi. Les interventions efficaces liées au développement du concept de soi doivent prendre en compte son caractère multidimensionnel. Par exemple, les interventions visant à développer le concept de soi d'un élève en mathématiques n'auront pas nécessairement d'incidence dans un autre domaine scolaire ou sur le concept de soi social, par exemple. Aussi, ces chercheurs ont relevé quelques stratégies d'intervention efficaces pour améliorer le concept de soi :

- Formuler des commentaires positifs aux élèves relativement au développement de leurs compétences et leur donner des rétroactions qui portent sur des objectifs d'apprentissage précis;

- Réaliser des interventions directes sur le concept de soi dans des domaines ciblés plutôt que des interventions indirectes;
- Intervenir auprès des populations à risque. Les interventions auprès d'élèves qui ont un concept de soi faible, des problèmes de comportement ou des troubles d'apprentissage sont plus efficaces;
- Viser l'amélioration du concept de soi dans plusieurs contextes, et ce, par l'entremise de différents intervenants et intervenantes.

Ainsi, il conviendrait de réaliser des interventions qui permettent aux élèves de développer une approche créative et positive de résolution de problèmes malgré les difficultés qu'ils rencontrent et à mieux gérer les obstacles qui se présentent dans leur vie (Rousseau et autres, 2012). De fait, **il ne s'agit pas de couper complètement l'enfant des expériences négatives qu'il pourrait vivre, mais plutôt de lui apprendre à développer des stratégies qui lui permettront de les affronter avec davantage de positivisme, et ce, en l'amenant à être conscient de ses forces et de ses difficultés comme apprenant.**

Nader-Grosbois et Fiasse (2016) ont relevé des attitudes favorables que pouvaient avoir les enseignantes et les enseignants pour renforcer quatre composantes du concept de soi et de l'estime de soi : la connaissance de soi, le sentiment de confiance en soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment d'autoévaluation, de motivation et de compétence.

- **Connaissance de soi :** Inviter l'élève à se décrire (Qui es-tu? Qu'est-ce qui te caractérise? Que sais-tu faire ou qu'est-ce qui t'intéresse?). On peut également l'amener à expliquer ce qu'il ressent et à identifier ses réactions et les façons dont il s'y est pris pour résoudre des problèmes ou comprendre des situations.
- **Confiance en soi :** Donner l'occasion à l'élève de se sentir important, digne d'attention et écouté. Il faut, de surcroît, éviter de le comparer à autrui.
- **Sentiment d'appartenance :** Favoriser les expériences où l'élève peut participer à l'organisation de la classe et mettre en place des activités d'apprentissage coopératives. Lorsque ses pairs énoncent leur avis, on peut l'inviter à s'y intéresser et, le plus possible, maximiser son engagement auprès de son groupe et de son école en organisant des activités diverses.
- **Autoévaluation, motivation, sentiment de compétence :** Favoriser les occasions où l'élève se sent compétent et proposer des situations d'apprentissage stimulantes et motivantes, lors desquelles il peut s'auto-observer et s'autoévaluer.

Nader-Grosbois et Fiasse (2016) relèvent également des dispositifs pédagogiques qui peuvent avoir un effet positif sur le développement du concept de soi et de l'estime de soi:

- Utiliser des dispositifs qui incitent la rétroaction d'attribution des échecs et des réussites, l'évaluation formative, ou qui soutiennent la motivation. Les rétroactions que recevra l'élève au cours de son parcours primaire lui permettront de se construire une série de stratégies propices à mener au succès et à limiter les échecs. Par conséquent, il augmentera sa confiance en ses capacités d'utiliser des stratégies efficaces;
- Utiliser des dispositifs où l'élève peut autoévaluer ses propres apprentissages ainsi que repérer les progrès qu'il réalise dans divers domaines;
- Utiliser des dispositifs de remédiation cognitive individualisés ou en petits groupes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage pour leur permettre d'améliorer leur compréhension et « redorer » leurs perceptions de soi;
- Utiliser des dispositifs associant à la fois la perception de soi et l'apprentissage de la lecture, et ce, en ayant recours à la littérature jeunesse. L'album de conte, par exemple, qui allie texte et illustrations, reflète un récit fictif qui peut permettre à l'enfant, dès 8 ans, de se projeter dans l'histoire et de s'identifier aux personnages du livre.

Aussi, des auteurs ont fait ressortir le lien qui existe entre la métacognition et les aspects affectifs liés aux apprentissages (Mandelman et autres, 2010; Noël et Cartier, 2016). Les élèves en échec n'auraient pas, selon Noël et Cartier (2016), un bon concept de soi, ne se connaîtraient pas et ne se feraient pas confiance. L'évaluation métacognitive que fait un élève de lui-même participerait ainsi au développement de son concept de soi (Mandelman et autres, 2010; Roebbers et autres, 2012).

3.3 La gestion de la performance

Définition

En milieu scolaire, des enfants peuvent avoir plus de difficulté à gérer les attentes qui émanent de l'extérieur relativement à la performance. En effet, à plusieurs moments dans leur parcours scolaire, les enfants peuvent vivre des situations pouvant susciter le désir de performer: des évaluations, des compétitions sportives, des concours, etc. Les émotions, faisant partie intégrante des expériences d'apprentissage des élèves, peuvent avoir une influence sur leur engagement cognitif et leurs

apprentissages (Pekrun, 2006). Certains enfants, confrontés à un environnement de performance, peuvent avoir de la difficulté à s'y adapter et cela peut créer, chez eux, des émotions négatives.

L'**anxiété de performance** se définit comme étant une réponse anxieuse survenant dans un contexte où l'individu croit que ses compétences, ses habiletés ou ses connaissances sont évaluées (Cocullo, 2014; Paterniti, 2007; Wren et Benson, 2004). En contexte scolaire, l'anxiété de performance peut donc survenir, par exemple, lorsque l'élève doit réaliser des évaluations. Du côté anglophone, le terme «test anxiety» est utilisé. Du côté francophone, on peut retrouver les termes «anxiété de performance» ou «anxiété d'évaluation». Dans le présent document, le terme «anxiété de performance» sera employé.

L'anxiété, selon Pekrun (2006), comprend des composantes telles qu'un malaise et des sentiments nerveux (composante affective), des soucis (composante cognitive), une motivation d'évitement (composante motivationnelle), une expression faciale anxieuse (composante expressive) et une activation physiologique périphérique (composante physiologique). L'anxiété de performance, cas particulier d'anxiété, serait donc, selon Bouffard, Marquis-Trudeau et Vezeau (2015), un état émotif désagréable qui surviendrait «dans une situation ou un contexte d'évaluation en réaction à l'inquiétude d'être évalué, aux conséquences possibles en cas d'échec ainsi qu'aux ressentis et réactions physiques activés par la situation» (p.117-118). L'anxiété de performance est donc un facteur de risque lié au bien-être de l'enfant à l'école primaire.

L'anxiété de performance est une construction complexe et multidimensionnelle qui comprend un ensemble de réponses phénoménologiques, physiologiques et comportementales, et ce, quelle que soit la situation évaluée (Gregor, 2005). Les individus faisant preuve d'anxiété peuvent réagir à des degrés variables (Gregor, 2005). Par ailleurs, les élèves ayant une anxiété de performance ont tendance à surestimer les conséquences liées à l'échec et à comparer leur performance à celle des autres (Cocullo, 2014).

Selon le modèle de l'anxiété compétitive de Martens, Vealey et Burton (1990) (repris dans plusieurs travaux plus récents, voir notamment Koehn, 2013; Pineschi et Di Pietro, 2013), lorsqu'une situation objective se présente, la perception que fera l'individu de la menace dépendra de deux représentations qui sont indépendantes: la perception de l'incertitude du résultat et la perception de l'importance du résultat. Ainsi, l'élève pourrait être anxieux, car il a un examen de mathématiques et il est incertain d'obtenir un bon résultat, puisque ce n'est pas une matière dans laquelle il performe habituellement. En outre, cet élève pourrait accorder une importance particulière à ce résultat en mathématiques, car il sait que ses parents considèrent qu'il s'agit d'une matière «importante». Il pourrait ainsi se sentir anxieux à l'idée de réaliser cet examen.

En somme, selon ces différentes définitions, l'anxiété de performance est multidimensionnelle, car elle comprend différentes composantes (affective, cognitive, motivationnelle, expressive et physiologique) (Bouffard, Marquis-Trudeau et Vezeau, 2015; Pekrun, 2006) et elle surviendrait dans les moments où l'individu est inquiet d'être évalué et des conséquences possibles en lien avec l'échec (Gregor, 2005). À ce moment, des ressentis et des réactions physiques seraient activés par la situation (Gregor, 2005; Pekrun, 2006).

Liens entre la gestion des attentes liées à la performance et le bien-être

Selon la théorie des émotions cognitives de Pekrun (2006), les émotions seraient étroitement et réciproquement liées à leurs antécédents cognitifs et motivationnels. De fait, «en situation d'apprentissage les croyances motivationnelles de l'élève contribuent à générer des émotions positives comme le plaisir et l'espoir ou négatives comme l'ennui, la frustration ou la peur de l'échec» (Bouffard, Marquis-Trudeau et Vezeau, 2015, p.116). Selon Pekrun (2006), l'anxiété de performance est l'émotion la plus perturbante sur le plan du fonctionnement scolaire. En effet, l'élève très perfectionniste qui se fixe des standards d'excellence élevés peut avoir l'impression, la plupart du temps, de ne pas être capable d'atteindre ces hauts standards, ce qui peut le conduire à des émotions négatives comme la honte ou la culpabilité (Bouffard et autres, 2006). Il est donc primordial de se préoccuper de l'anxiété que peuvent générer les situations d'évaluation chez les élèves, car elles peuvent entraîner chez eux des émotions négatives et, par conséquent, nuire à leur bien-être.

Lorsqu'un élève éprouve de l'anxiété de performance, cela peut l'empêcher d'adopter une méthode de travail efficace; à la seule évocation d'avoir à passer un examen, il peut être assailli de distorsions cognitives et d'inquiétudes, peut songer à abandonner si un échec est probable, ne pas réussir à intégrer les notions et ne pas avoir de plaisir à étudier (Cocullo, 2014). L'anxiété de performance est une émotion négative qui peut provoquer plusieurs conséquences. Par exemple, l'élève peut se sentir inefficace à l'école, il peut développer des attitudes négatives à son égard ou, même, développer un état de démotivation et de frustration (Rousseau et autres, 2012).

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour la gestion des attentes liées à la performance

Tazouti, Portenseigne et Luxembourger (2018), dans leur étude portant sur les relations entre l'anxiété parentale et l'anxiété de l'enfant face à la scolarisation, ont démontré qu'il pouvait exister une relation entre l'anxiété de la mère et celle de l'enfant. En effet, les conclusions de l'étude nous permettent de voir que, plus la mère éprouverait de l'anxiété vis-à-vis la scolarité de l'enfant, plus ce dernier exprimerait de l'anxiété face à ses résultats scolaires, à ses relations avec les autres et à la sanction. Dans cette

optique, les chercheurs soulignent l'importance de « l'éducation à l'anxiété », idée qui avait antérieurement été émise par Van Brakel et autres (2006). En ce sens, en contexte scolaire, les intervenantes et les intervenants peuvent faire prendre conscience aux parents de l'effet qu'ils peuvent avoir sur l'anxiété de performance de leur enfant. Des stratégies et des conseils peuvent donc leur être donnés.

Selon Gregor (2005), les approches comportementales cognitives combinées à des approches de relaxation pourraient être efficaces pour diminuer l'anxiété des élèves causée par les évaluations. Les élèves réussiraient à mieux gérer leur anxiété lorsqu'ils peuvent faire un choix parmi un éventail de stratégies à utiliser. Gregor (2005) souligne également que les croyances affectives négatives chez l'individu peuvent amener une réaction de panique. Le fait d'intervenir pour modifier les pensées erronées entraînerait une attitude plus calme et positive (Gregor, 2005). Une intervention de type cognitivo-comportementale ne vise pas à éliminer les situations anxiogènes que pourrait vivre l'enfant, mais plutôt à développer des habiletés qui lui permettront d'y réagir de manière appropriée (Lambert-Samson, 2016). Il s'agirait ainsi de doter l'élève de stratégies lui permettant de mieux gérer les situations qui lui causent de l'anxiété, comme les situations d'évaluation.

Par ailleurs, il semblerait que les enseignantes et les enseignants n'aient pas tous de bonnes connaissances relatives à l'anxiété de performance (ses causes, ses conséquences, ses manifestations) (Lambert-Samson, 2016). Il conviendrait, en ce sens, de mieux former le personnel enseignant (formation initiale et continue) relativement aux facteurs de risque liés à l'anxiété et les aspects sur lesquels ils peuvent avoir un pouvoir d'action pour peut-être améliorer leur sentiment de compétence à agir face à l'anxiété de leurs élèves (Lambert-Samson, 2016).

Aussi, les résultats de l'étude de Galand et Grégoire (2000) permettent de voir que, lorsque l'orientation motivationnelle des élèves est dirigée vers l'apprentissage plutôt que vers la performance, cela est associé positivement à toutes les dimensions du concept de soi, notamment. Ils relèvent quelques actions pouvant être mises en place dans l'environnement scolaire pour influencer les orientations motivationnelles et les concepts de soi des élèves. Les auteurs proposent :

- d'adopter une pédagogie orientée sur le dialogue et la coopération plutôt qu'une pédagogie traditionnelle;
- de confronter l'élève à des tâches qui lui offrent un défi modéré qu'il peut surmonter;
- d'adopter des pratiques évaluatives centrées sur des buts d'apprentissage plutôt que des buts de performance.

3.4 La résilience

Définition

Il n'y a pas de réel consensus qui existe quant à la définition de la résilience (Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick [CSNB], 2015), elle serait même « floue » (Sameroff, 2013). Cependant, le CSNB (2015) a repéré certains éléments communs dans les définitions, soit la présence de facteurs de risque et de facteurs de protection et le caractère multidimensionnel de ce concept. En effet, bien que certaines caractéristiques personnelles contribuent à la résilience, il serait trompeur d'envisager le seul point de vue d'une qualité immuable selon Fergus et Zimmerman (2005, cités dans CSNB, 2015), car il reviendrait à mettre un quelconque échec sur le compte unique de la personne, perçue comme « insuffisante ». Ces auteurs ajoutent qu'envisager la résilience comme une caractéristique immuable remettrait également en question la possibilité de prévention. Ainsi, les facteurs de risque et les facteurs de protection issus des domaines personnel, familial et environnemental (dont l'école) sont à prendre en considération.

Pour Mannoni (cité dans Cyrulnick et Pourtois [dir.], 2007), la résilience, sans qu'elle soit associée à l'invulnérabilité, est essentiellement « la capacité à réussir, à vivre, à se développer en dépit de l'adversité » (p.135). Cette définition rejoint le constat de Larose et autres (2004) qui privilégient l'« adaptation réussie » à l'« invulnérabilité », car ce dernier terme impliquerait un état inné et statique, alors qu'il y a, selon eux, des « interactions complexes, dynamiques et évolutives entre les facteurs de protection et les facteurs de risque présents chez l'individu et dans son environnement » (p.67). Ils définissent donc la résilience comme « la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement (social, scolaire, professionnel...) malgré des conditions défavorables » (Larose et autres, 2004, p.67). Anaut (2006) parle, quant à elle, d'un « processus dynamique par lequel l'enfant va faire preuve d'habiletés lui permettant de s'ajuster adéquatement, de se développer normalement et de se construire en dépit des risques et de l'adversité » (p.31).

Enfin, Sameroff (2013) souligne que l'adaptation réussie ne se limite pas qu'aux événements extrêmes; elle concerne aussi les défis quotidiens d'ordre social, physique et intellectuel auxquels certains enfants sont confrontés.

Liens entre la résilience et le bien-être

La résilience est mise en relation avec la santé mentale à divers endroits dans la littérature, notamment par son rôle de prévention (Association canadienne pour la santé mentale [ACSM], 2017; CSNB, 2015; Armstrong, 2018). Pour Armstrong (2018), « l'offre d'un soutien constructif à la résilience aide les enfants à développer les habiletés d'adaptation qui contribueront à leur santé mentale et à leur bien-être tout au long de leur vie » (p.2). Dans la même optique, la résilience serait liée au bien-être des enfants par la capacité de faire face au stress et aux défis quotidiens (Early Years Learning Framework, cité dans Kimelman, 2013). La résilience permettrait en fait à certains élèves de se développer normalement.

De plus, la résilience a été relevée comme l'un des facteurs qui influent sur la santé mentale par l'ACSM (2017) : en étant résilients, les enfants acquièrent des aptitudes qui leur permettent d'affronter les difficultés qu'ils rencontrent et de se relever. Elle permettrait de retrouver un état de bien-être. Ce propos est supporté par le *Resilience Research Centre* (RRC) (s.d.) qui campe sa définition de la résilience à l'intérieur d'une compréhension socioécologique du bien-être. Pour le RRC, la résilience demande à l'individu d'avoir la capacité de recourir aux ressources qui vont soutenir son bien-être, entendu que ces ressources soient rendues disponibles par l'environnement (famille, école, communauté, gouvernement).

Il importe cependant de mentionner que les réactions des enfants peuvent être multiples, ce que les programmes d'intervention encourageant la résilience doivent prendre en compte; tous les enfants ne sont pas susceptibles de réagir négativement face à l'adversité et positivement face aux interactions (*Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants*, 2013). Anaut (2006) met aussi en garde contre le risque de surestimer les capacités de certains enfants à intégrer les traumatismes.

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour développer la résilience

À l'échelle globale, l'école permet de développer diverses compétences d'ordre cognitif, social et psychoaffectif chez les élèves. Cependant, pour certains d'entre eux, l'école va plus loin et peut avoir « une fonction de suppléance face aux inadéquations familiales, aux carences ou aux maltraitements » et devenir un « lieu de reconstruction et de revalorisation » (Anaut, 2006, p.33). L'école offre, notamment, la possibilité de développer des compétences sociales par des relations positives avec les adultes et les pairs. Aussi, parmi ces relations positives peut se trouver un « tuteur de résilience⁶ », selon l'expression de Cyrulnik (cité dans Théorêt et Leroux, 2014). Cette personne de confiance pour l'élève, généralement une enseignante ou un enseignant (mais aussi une surveillante ou

6 Aussi appelé « tuteur de développement ».

un surveillant, un autre membre du personnel, un pair, etc.), accompagne l'élève et l'aide à surmonter ses difficultés, que ce soit par des encouragements, de la revalorisation, en lui permettant de vivre des expériences positives, etc. Ces tutrices ou ces tuteurs font office de figures d'attachement de substitution, et ce, souvent à leur insu (Anaut, 2006). Le concept de tuteur de développement, tout comme le modèle de résilience, permettrait de sortir des visions déterministes associées, notamment, à la fatalité des défaillances familiales et socioculturelles (Anaut, 2006).

Il apparaît également que les environnements favorisant un « état d'esprit axé sur le sens » renforcent la résilience des enfants (Armstrong, 2018). Il s'agit « d'aider les enfants à choisir des pensées et des actions saines en cas de difficulté, à les encourager à donner aux autres, à susciter la gratitude, à les faire participer à des activités qu'ils valorisent, à établir des liens positifs avec les autres et à développer les habiletés pour maintenir ces relations » (Armstrong, 2018, p. 9-10).

D'autres facteurs sont favorables à l'émergence d'un processus résilient comme le développement d'un sentiment d'autoefficacité et une estime de soi positive (Anaut, 2006), l'humour (Jourdan-Ionescu, 2010) et l'autorégulation (Sameroff, 2013).

3.5 Les saines habitudes de vie

Pour que les enfants et les adolescents puissent profiter pleinement de leur scolarité, l'adoption de saines habitudes de vie occupe une place d'importance. Par ailleurs, le Programme de formation de l'école québécoise met en évidence l'importance du rôle joué par l'école en ce qui concerne « la compréhension des enjeux liés à la santé et au bien-être et à l'adoption de saines habitudes de vie » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.44).

Selon l'étude de Meunier (2017), menée auprès de 624 responsables des services de garde en milieu scolaire, des interventions planifiées devraient avoir lieu pour que ce milieu, plus précisément, devienne propice à l'adoption de saines habitudes de vie. En effet, considérant que le service de garde en milieu scolaire est un milieu de vie fréquenté quotidiennement par une majorité d'enfants, notamment pour le repas du midi, celui-ci devient un milieu important où des actions peuvent être entreprises, en collaboration avec les responsables des services, les directions d'école et les parents, relativement aux saines habitudes de vie (Meunier, 2017).

En milieu scolaire, l'approche École en santé, une approche d'intervention globale et concertée de promotion et de prévention, a été mise en place pour favoriser l'acquisition de compétences et de comportements favorisant la réussite scolaire, la santé et le

bien-être (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2010). Selon l'Institut national de santé publique (INSPQ) (2009), l'école constitue un milieu privilégié d'intervention, de promotion de la santé et de prévention.

Relativement à la mise en place de l'approche École en santé, l'étude de Rivard, Deslandes et Collet (2010) visait à examiner plus précisément les perceptions de parents à l'égard de la santé à l'école et leur rôle en matière de la promotion de la santé. En tout, 74 parents ont pris part à l'étude. Une majorité d'entre eux (70,3 %) se perçoivent comme des acteurs clés et souhaitent plus d'activités parents-enfants liées aux saines habitudes de vie.

Nous documentons ici, plus particulièrement, deux facteurs ayant trait aux saines habitudes de vie, le sommeil de l'enfant et l'activité physique.

3.5.1 Le sommeil de l'enfant

Définition

Le sommeil est un besoin essentiel de l'organisme. Les besoins en sommeil varient avec l'âge, les plus jeunes enfants pouvant dormir entre 10 et 12 heures par nuit alors qu'à la puberté, un sommeil d'une durée de 9 heures peut suffire (Ribeiro et Stickgold, 2014). Par ailleurs, le passage à l'adolescence se caractérise par des modifications marquées en ce qui concerne le sommeil (Lemos, Weissheimer et Ribeiro, 2014). Notamment, le syndrome de retard de phase du sommeil (SRPS) est un trouble fréquent chez l'adolescent, celui-ci se caractérisant par un décalage permanent de l'heure d'endormissement et de réveil, retardée de plus de deux heures par rapport aux horaires conventionnels (Royant-Parola, 2005).

Un manque de sommeil peut entraîner une baisse de concentration, des difficultés de mémorisation, une diminution des performances, une nervosité ainsi qu'une mauvaise humeur et une irritabilité (Léger et Ogrizek, 2008). En effet, le sommeil joue un rôle bénéfique à la fois sur l'encodage et la consolidation des informations en mémoire, deux principales étapes de la mémorisation (Ribeiro et Stickgold, 2014). Ainsi, en milieu scolaire, le succès de l'apprentissage peut dépendre de la qualité et de la quantité du sommeil de l'enfant, puisqu'une privation du sommeil peut altérer les fonctions cognitives et émotionnelles (Ribeiro et Stickgold, 2014). Par ailleurs, un tiers des enfants qui sont d'âge scolaire présenteraient des troubles du sommeil, ces derniers étant, par ailleurs, souvent associés à des difficultés d'apprentissage (Rey et autres, 2019).

Liens entre le sommeil et le bien-être

Une revue systématique des écrits a été réalisée par Chaput et autres (2016) pour examiner les relations entre la durée du sommeil, mesurée de manière objective et subjective, et divers indicateurs de santé chez les jeunes de 5 à 17 ans. De façon générale, une plus longue durée de sommeil est associée, entre autres, à une meilleure régulation émotionnelle, à de meilleurs résultats scolaires et à une meilleure qualité de vie et de bien-être (Chaput et autres, 2016). Les résultats de la méta-analyse de Dewald et autres (2010) vont dans le même sens; les trois variables de sommeil observées (sommolence, qualité du sommeil et durée du sommeil) sont liées au rendement scolaire, la somnolence étant celle présentant la relation la plus forte avec la performance scolaire suivie de la qualité du sommeil et de sa durée. En outre, il existe un lien significatif important entre la capacité d'attention des élèves et les habitudes de sommeil (Cremone, McDermott et Spencer, 2017; Van Dongen et autres, 2003).

Qui plus est, des études ont permis de démontrer que le sommeil peut avoir un effet positif sur les processus de consolidation des apprentissages scolaires des enfants (Cabral et autres, 2018; Lemos, Weissheimer et Ribeiro, 2014). En effet, dans l'étude de Cabral et autres (2018), l'effet des siestes après les cours a été mesuré auprès de 24 élèves de la cinquième année relativement à la rétention de notions enseignées en sciences et en histoire. Les élèves qui effectuaient de longues siestes (de 30 minutes à 60 minutes) retenant mieux les notions enseignées, ce qui a permis aux chercheurs de conclure qu'il peut être pertinent, pour les élèves, de faire des siestes après les cours suivis en matinée. Les longues siestes auraient permis d'améliorer de 10 % la rétention des contenus enseignés. Les courtes siestes (moins de 30 minutes), toutefois, n'auraient pas d'effet notable sur la rétention. Une étude similaire a été réalisée par Lemos, Weissheimer et Ribeiro (2014) auprès de 584 élèves de sixième année. Les élèves étaient invités à effectuer une sieste de 50 minutes après que de nouveaux contenus ne faisant pas partie du programme leur aient été enseignés. Un gain significatif de 10 % a été remarqué après une journée tant chez le groupe ayant fait une sieste que chez le groupe n'ayant pas fait de sieste. Ce gain disparaît toutefois après 5 jours chez les élèves n'ayant pas fait de sieste contrairement aux élèves ayant fait une sieste. De fait, les chercheurs concluent que le sommeil peut permettre d'améliorer la conservation en mémoire à long terme des apprentissages réalisés.

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour favoriser les bonnes habitudes liées au sommeil

Le sommeil est une variable pédagogique particulièrement efficace, puisqu'il est possible de mettre en place des moyens concrets pour le favoriser (Ribeiro et Stickgold, 2014). Quelques pistes d'intervention ont été repérées dans la littérature scientifique pour favoriser les bonnes habitudes de sommeil chez les enfants :

- **Des programmes pédagogiques axés sur l'éducation au sommeil.** La mise en place de programmes d'éducation au sommeil visant à conscientiser les enfants à de saines habitudes de sommeil peut avoir des retombées intéressantes (Bei et autres, 2013; Blunden et autres, 2012; Rey et autres, 2019). Dans l'étude de Bei et autres (2013), neuf jeunes filles âgées de 13 à 15 ans ont suivi un programme lié à la pleine conscience, à l'hygiène du sommeil, à la planification du sommeil et à la gestion des tracas au moment du coucher. Les chercheurs remarquent des améliorations pour la qualité objective et subjective du sommeil chez les adolescentes ayant effectué le programme. Ainsi, il peut être intéressant de sensibiliser les élèves et de leur enseigner des techniques visant à changer leur comportement pour leur permettre d'améliorer la qualité de leur sommeil. Le programme mis en place dans l'étude de Rey et autres (2019), pour sa part, était composé de bandes dessinées, de dessins animés et d'exercices. Il était articulé autour de quatre thèmes : les rythmes de sommeil, les rôles du sommeil, les besoins en sommeil et les amis et les ennemis du sommeil. Les chercheurs concluent que le programme a permis une amélioration du sommeil des enfants ainsi qu'une augmentation de leurs performances scolaires.
- **Aménager le temps scolaire de sorte à prévoir des moments de sieste.** De courts épisodes de sommeil diurne (siestes) peuvent jouer un rôle important pour la mémorisation (Giganti et autres, 2014). En ce sens, Ribeiro et Stickgold (2014) soulignent que le sommeil peut être vu comme un outil pédagogique. De fait, les siestes à l'école peuvent être utilisées comme un moyen mnémotechnique. Ces chercheurs émettent l'idée de « sieste sur demande », c'est-à-dire que les élèves, lorsqu'ils se sentent trop fatigués pour apprendre davantage, pourraient demander de faire une sieste. Or, ce moyen peut présenter des inconvénients, dont celui lié à la flexibilité pédagogique qu'il demande pour l'enseignant. Les résultats de l'étude de Cremone, McDermott et Spencer (2017) indiquent que les enfants du préscolaire présentent des capacités attentionnelles plus élevées lorsqu'ils peuvent faire une sieste en après-midi et qu'ils parviennent réellement à dormir. Ils soulignent que les siestes en milieu de journée soutiennent le développement cognitif de l'enfant. Il importe donc, selon eux, d'accorder un temps suffisant aux siestes en milieu préscolaire pour que les enfants puissent dormir.

3.5.2 L'activité physique

Définition

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (2010), pour les enfants âgés de 5 à 17 ans, « l'activité physique englobe notamment le jeu, les sports, les déplacements, les activités récréatives, l'éducation physique ou l'exercice planifié, dans le contexte familial, scolaire ou communautaire » (p. 7). Dans ses recommandations, l'OMS recommande que les enfants dans cette tranche d'âge devraient accumuler au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue. En effet, pratiquer une activité physique pendant plus de 60 minutes par jour pourrait apporter un bénéfice supplémentaire pour la santé (OMS, 2010). Dugas et Point (2012) soutiennent qu'« il est crucial de donner aux enfants un départ actif grâce au jeu et à une variété d'activités » (p. 7). L'école représente, en ce sens, un important vecteur de prévention et d'éducation pour un mode de vie sain et actif.

Par ailleurs, plusieurs actions gouvernementales ont été mises de l'avant, ces dernières années, pour promouvoir un mode de vie actif chez l'enfant en contexte scolaire. Notamment, la Politique de l'activité, du sport et du loisir *Au Québec, on bouge!* (MEES, 2017) reconnaît les bénéfices de l'activité physique sur la santé physique et mentale. Par cette politique, le gouvernement du Québec entend faire la promotion d'un mode de vie actif, particulièrement chez les jeunes. En effet, « chez les enfants de six à onze ans, ce sont quatre sur dix qui ne sont pas assez actifs. Pour les adolescentes et les adolescents, ce sont six sur dix » (MEES, 2017, p. 5). On y note également, chez les filles, un processus de désengagement de la pratique d'activités physiques dès la fin du primaire. Bien qu'il n'y ait pas de statistiques précises sur l'activité physique pour les 5 ans et moins dans la politique, elle souligne l'importance du jeu actif et du jeu extérieur pour le développement des habiletés motrices des enfants de cet âge.

Liens entre l'activité physique et le bien-être

L'activité physique comporte manifestement des bienfaits sur la santé physique, mais il est désormais reconnu et documenté qu'elle inclut aussi des bienfaits psychologiques. Pour Poirel (2017), elle est en fait « le moyen naturel qui semble faire le plus consensus, tant dans la population générale que dans la communauté scientifique pour son impact sur le bien-être et la santé mentale » (p. 150). L'activité physique joue, entre autres, un rôle préventif important face à plusieurs problèmes de santé physique et mentale, d'autant que le contexte actuel des pays développés porte à la sédentarisation, qui touche également les enfants (Bourdon, 2018; Dugas, 2017).

Deux courants principaux ressortent des études traitant des bienfaits psychologiques de l'activité physique : les effets immédiats ou temporaires d'une séance et les effets de la pratique régulière de l'activité physique. Dans une revue de littérature, Poirel (2017) résume ainsi les bienfaits de l'activité physique sur la santé mentale qui sont communs aux deux courants :

L'activité physique améliore différentes dimensions en lien avec la santé mentale (humeur, anxiété, stress, dépression, épuisement, estime de soi, sentiment d'efficacité), les performances cognitives (mémoire, concentration, résolution de problème), la réaction du corps à des stressseurs psychosociaux (fréquence cardiaque, pression artérielle, temps de récupération physiologique après un stress) et la performance au travail (diminution de l'épuisement et de l'absentéisme) (p.153).

Certains de ces constats ressortent plus particulièrement dans des études portant sur des enfants. En effet, il apparaît que l'activité physique participe au développement de comportements prosociaux et d'une estime de soi positive en plus d'améliorer les fonctions cognitives comme la concentration (Iancu et autres, 2012; Lamb et Gulliford, 2011; Miehl et Haggerty, 2015; Smedegaard et autres, 2016). En outre, Dugas et Point (2012) soulignent que « le jeu actif avec les autres enfants est une grande opportunité pour développer les aptitudes sociales » (p.27). Cependant, Smedegaard et autres (2016) rapportent que la contribution de l'activité physique au bien-être dépend, notamment, du climat social généré par le contexte d'enseignement. Les expériences (positives ou négatives) que l'élève a vécues au regard de l'activité physique ont une influence importante en ce sens.

Quant aux répercussions de l'activité physique sur le rendement scolaire, il n'y a pas de consensus établi. De façon générale, la littérature scientifique sur le sujet montre qu'« une augmentation du temps consacré à l'éducation physique est bénéfique ou n'a pas d'effet sur le rendement académique⁷ » (Iancu et autres, 2012, p.122). En fait, l'influence de l'activité physique sur le rendement scolaire s'expliquerait davantage par l'effet positif qu'il produit sur l'estime de soi de l'enfant (Tremblay, Inman et Willms, 2000) et par le lien d'attachement de l'enfant envers son école (Trudeau et Shephard, 2008). Ainsi, l'estime de soi et l'attachement envers l'école agiraient comme des facteurs indirects, mais néanmoins importants pour la réussite scolaire (Trudeau et Shephard, 2008).

7 Un petit nombre d'études montrent tout de même un effet négatif sur le rendement scolaire (Iancu et autres, 2012).

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour favoriser un mode de vie actif chez l'enfant

Relativement à l'activité physique en milieu scolaire, la question de la contribution de la récréation au bien-être de l'élève peut être soulevée. Pour Goudreau et Guimond (2017), il convient de rappeler que « la récréation est un droit et non un privilège » selon la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (p.7). Selon ces auteures, ce temps de pause a des effets bénéfiques du point de vue cognitif (concentration) en plus de permettre aux élèves de socialiser dans un contexte différent de celui de la classe. En donnant aux élèves l'occasion de bouger, la récréation contribue, notamment, à diminuer les comportements dérangeants. Depuis 2019, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire stipule que les périodes de détente dont l'enfant du primaire doit bénéficier le matin et l'après-midi doivent être d'un minimum de 20 minutes.

Dugas et Point (2012) énoncent, dans leur rapport *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*, des actions pouvant être mises en place pour favoriser un mode de vie actif chez les enfants en contexte scolaire. D'abord, selon eux, il conviendrait, dans la mesure du possible, de **permettre l'accès aux enfants du préscolaire à des espaces de jeu aménagés à l'intérieur et à l'extérieur de l'école**. En ce sens, ils soulignent que l'aménagement des espaces extérieurs devrait être repensé de sorte à offrir aux enfants un maximum d'occasions de bouger (variation du terrain, du matériel offert et des défis que peuvent relever les enfants).

Par ailleurs, selon l'étude de Timmons, Naylor et Pfeiffer (2007), l'activité physique d'enfants d'âge préscolaire devrait inclure les éléments suivants : **des activités spontanées, des activités de jeux de motricité globale amusants, l'interaction de parents et d'adultes pour donner l'exemple et offrir une rétroaction et des jeux extérieurs**.

Dans l'étude de Simar et Jourdan (2010), l'objectif était de cerner les principaux déterminants conduisant les enseignantes et les enseignants à prendre en compte les questions d'éducation à la santé dans leur pratique. Ils ont ciblé que les principaux déterminants sont l'intérêt personnel lié à l'éducation à la santé ainsi que la formation et l'inclusion du travail en éducation à la santé à la suite d'une réflexion collective à l'échelle de l'école. L'une des conclusions importantes de cette étude est que, **plus le personnel enseignant bénéficie de formation, plus il a tendance à mettre en œuvre des pratiques visant le développement de l'éducation à la santé**. L'accompagnement offert au personnel enseignant serait également important.



4 Facteurs liés à l'environnement pédagogique (la classe) et ayant une incidence sur le bien-être de l'enfant

Dans cette section, nous abordons les facteurs de risque ou de protection liés à l'environnement pédagogique (la classe) et qui peuvent avoir une incidence sur le bien-être de l'enfant à l'école primaire. La relation enseignant-élève positive, la sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant, la gestion positive des situations de classe, la conception de l'erreur véhiculée dans la classe et les pratiques évaluatives sont les facteurs ayant été documentés dans cette section. Nous définissons chacun des facteurs, faisons des liens avec le bien-être et présentons des pistes d'intervention documentées par la recherche pour favoriser le bien-être de l'enfant à l'école primaire.

4.1 La relation enseignant-élève positive

Définition et principaux constats

Incontournable de la réalité scolaire, la relation qu'un élève entretient avec son enseignante ou son enseignant peut avoir une incidence importante (positive ou négative) sur sa capacité à réussir à l'école. La relation enseignant-élève constitue un processus dynamique, interactif et évolutif selon le temps et les situations, et comporte de multiples sources d'influence (Pianta, Hamre et Allen, 2012). Afin d'avoir une meilleure compréhension de ce concept et de pouvoir élaborer sa définition, Davis (2003) conceptualise la relation enseignant-élève selon trois perspectives : la perspective de l'attachement, la perspective motivationnelle et la perspective socioculturelle. De prime abord, toutes reconnaissent l'influence durable et continue de cette relation sur les habiletés sociales et cognitives de l'enfant dès le préscolaire et son incidence sur le développement cognitif et social durant l'enfance et l'adolescence (Davis, 2003; Fortin, Plante et Bradley, 2011).

La première perspective, celle de l'attachement, envisage la relation enseignant-élève comme «une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales» (Fortin, Plante et Bradley, 2011, p.6) qui serait directement liée à la qualité de la relation parent-enfant. Cette relation enseignant-élève peut être influencée par les croyances que l'enfant possède à propos des adultes, de lui-même, des enseignants en général et comment il perçoit les interactions adulte-enfant. Selon cette perspective, une bonne relation enseignant-élève est caractérisée par une proximité (affective), une absence de conflits et le fait de favoriser l'autonomie de l'enfant (Venet et autres 2009). Il s'agit d'une relation marquée par la sécurité, la confiance, la communication et le soutien, où l'enseignante ou l'enseignant est attentif aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux de l'enfant (Nur et autres 2018). Ce serait la perspective la plus souvent évoquée dans la littérature (Venet et autres, 2009).

La perspective motivationnelle prend plus précisément en compte le contexte pédagogique. Une bonne relation enseignant-élève soutient la motivation et l'apprentissage en classe, par l'entremise, notamment, des pratiques pédagogiques et des habiletés interpersonnelles de l'enseignante ou de l'enseignant (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Enfin, la perspective socioculturelle vise les différents systèmes (classe, école, communauté) et leur dynamique. La qualité de la relation enseignant-élève refléterait, par exemple, la culture interpersonnelle de la classe et de l'école (Fortin, Plante et Bradley, 2011).

Hormis la perspective encourue, il demeure que la qualité de la relation qu'entretiennent élève et enseignant est tributaire à la fois des caractéristiques personnelles de l'enfant et de celles de l'adulte (Venet et autres, 2009; Sameroff, 2010, cité dans Desrosiers et autres, 2012). Certaines caractéristiques chez l'enfant font l'objet de constats généraux dans la littérature ou ont été observées dans plusieurs études. Elles sont de plus relevées dans l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) (Desrosiers et autres, 2012). Ces constats et résultats sont :

- «[...] les filles entretiennent de meilleures relations que les garçons avec leurs enseignantes» (p.16);
- «[...] les enseignantes entretiennent de moins bonnes relations avec les enfants issus de milieux socioéconomiques moins favorisés [...]» (p.17)⁸;
- «[...] les élèves affichant plus de comportements extériorisés ou intériorisés ont de moins bonnes relations avec leurs enseignantes» (p.17).

8 Cela pourrait en partie s'expliquer par le fait que les enfants issus de milieux socioéconomiques moins favorisés sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés sur le plan scolaire (Brooks-Gunn et Duncan, 1997, cités dans Desrosiers et autres, 2012).

Ces résultats s'avèrent « préoccupants » pour l'ISQ sachant que l'expérience de relations bienveillantes et chaleureuses avec les enseignantes et les enseignants, tôt dans le parcours scolaire, amène les élèves de milieux défavorisés à percevoir plus positivement l'environnement scolaire (Baker, 1999, cité dans Desrosiers et autres, 2012) et les élèves éprouvant des problèmes de comportement à démontrer une meilleure capacité d'adaptation et à obtenir de meilleurs résultats scolaires (Hamre et Pianta, 2001; Hughes, Cavel et Jackson, 1999, cités dans Desrosiers et autres, 2012). Les données de l'ÉLDEQ montrent également que, du point de vue des enseignants, ces derniers estiment avoir des relations plus positives et chaleureuses avec les élèves ayant un meilleur rendement scolaire⁹. Cette situation pourrait être en partie attribuable au sentiment d'efficacité de l'enseignante ou de l'enseignant (Desrosiers et autres, 2012).

Il est enfin pertinent de mentionner, toujours selon les résultats de l'ÉLDEQ, que la majorité des élèves font une évaluation « très favorable » de la relation qu'ils ont avec leur enseignante, particulièrement à l'âge de 7 et 8 ans. Une appréciation moins positive est constatée vers l'âge de 10 ans. Une partie de l'explication tiendrait, selon l'ISQ, à « l'évolution des besoins affectifs et des capacités cognitives de l'enfant » (Desrosiers et autres, 2012, p. 16). À titre d'exemple, au début primaire, les enfants se représentent souvent l'enseignante comme un substitut d'une figure parentale d'attachement. Aussi, avec le temps, les élèves développent leur capacité d'évaluation et peuvent comparer les relations qu'ils ont avec différents enseignants (Desrosiers et autres, 2012).

Liens entre la relation enseignant-élève et le bien-être

De façon générale, dans la littérature, une relation enseignant-élève positive est, notamment, associée à une meilleure participation de l'élève en classe, au développement du sentiment d'appartenance, à une motivation accrue, à une meilleure vision de l'école, à moins de problèmes de comportement, à une meilleure estime de soi et à un engagement plus important à l'égard de l'école (Nur et autres, 2018; Fortin, Plante et Bradley, 2011; Desrosiers et autres, 2012, Davis, 2003; Espinosa, 2016; OCDE, 2015; 2018). Elle fournirait, de plus, un soutien et une sécurité affective. Mason et autres (2017) rapportent aussi son influence sur la réussite scolaire par l'entremise de l'engagement de l'élève qu'elle favorise. Selon l'OCDE (2015), les relations enseignants-élèves positives et constructives « peuvent être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des élèves » (p. 2).

⁹ Les données concernent les enfants de 1^{re}, 2^e et 4^e années du primaire. Aucune donnée n'est disponible pour la 3^e année. Du point de vue des enfants, ce lien est observé à partir de l'âge de 10 ans.

Cette relation positive contribuerait aussi à une meilleure adaptation scolaire (dont sociale) des élèves¹⁰. D'ailleurs, Nur et autres (2018) rapportent que « *[c]hildren's relationships with their teachers contribute to their relationships with their peers, social capabilities, and academic skills, or in short, to their school adjustment skills*¹¹ » (p.204). Cette contribution à l'adaptation scolaire, de même qu'à la régulation émotionnelle et sociale, est également mise de l'avant par Pianta et Stuhlman (2004). En somme, la relation enseignant-élève joue un rôle important dans la capacité des enfants à développer les habiletés nécessaires à la réussite à l'école (Pianta et Stuhlman, 2004). Pour certains élèves, elle préviendrait aussi les effets négatifs d'une carence affective dans le milieu familial (Nur et autres, 2018; Fredriksen et Rhodes, 2004, cités dans Fortin, Plante et Bradley, 2011).

De plus, les bénéfices issus d'une relation positive seraient encore plus importants chez les élèves en difficulté que chez les élèves ne présentant pas de problématique (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Il semblerait toutefois que « la relation maître-élève positive est plus rare lorsqu'il s'agit d'élève en difficulté » (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009, p.194). Ce constat a été observé dès la maternelle (Potvin et Paradis, 2000, cités dans Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). À ce titre, il est pertinent de préciser que la période du préscolaire et du début primaire s'avère particulièrement sensible, non seulement parce que la relation avec l'enseignante ou l'enseignant peut avoir un effet continu et durable, mais aussi parce qu'il s'agit d'un moment charnière du point de vue du développement affectif, social et cognitif et du rapport à l'école en tant que nouveau lieu d'apprentissage.

Par ailleurs, la portée d'une relation conflictuelle avec l'enseignante ou l'enseignant peut se faire sentir dès le début du parcours scolaire et se poursuivre dans les années subséquentes (Pianta et Stuhlman, 2004). Elle peut, par exemple, avoir une influence négative sur la motivation, la participation en classe, la vision de l'école, la réussite scolaire, le développement de comportements prosociaux et le niveau d'engagement (Pianta et Stuhlman, 2004; Fortin, Plante et Bradley, 2011). Concernant la réussite scolaire, certains auteurs notent plutôt un effet indirect de la relation enseignant-élève sur la réussite scolaire qui passerait plutôt par le bien-être à l'école et l'engagement (Zimmer-Gembeck et autres, 2006, cités dans Fortin, Plante et Bradley, 2011).

10 L'adaptation scolaire est définie par « l'attitude face à l'école et face aux enseignants » selon Demaray et Malecki (2002, cités dans Fortin, Plante et Bradley, 2011, p. 11).

11 « Les relations que les enfants entretiennent avec leurs enseignants favorisent non seulement leurs relations avec les autres élèves, mais également leurs capacités sociales et leurs compétences scolaires; autrement dit, elles contribuent à leur capacité d'adaptation à l'école » (traduction libre, Nur et autres, 2018, p.204).

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour favoriser la relation enseignant-élève positive

Même si les recommandations de Fortin, Plante et Bradley (2011) ciblent le contexte du secondaire, celles-ci peuvent être pertinentes pour le contexte préscolaire et primaire. Ces auteurs recommandent de sensibiliser le personnel enseignant aux effets d'une relation positive avec leurs élèves sur leur réussite et aux aspects susceptibles d'influencer cette relation, notamment au regard des élèves en difficulté. Dans la même optique, l'ISQ propose « d'aider les enseignantes à développer des stratégies variées et adaptées aux défis que posent certains enfants » (Desrosiers et autres, 2012, p.17). Il y est également suggéré de soutenir les enfants en ayant recours à différents moyens pour les aider à autoréguler leurs émotions et leurs comportements, de même qu'à développer des compétences sociales et cognitives.

Certaines attitudes de l'enseignante ou de l'enseignant, ou des pratiques utilisées, peuvent favoriser ou nuire à la relation avec les élèves. Par exemple, le fait d'offrir aux élèves un soutien émotionnel lorsque ceux-ci vivent des difficultés peut favoriser la relation. Le fait de leur laisser un certain niveau d'autonomie, d'offrir une relation humaine et chaleureuse et d'effectuer un traitement équitable entre tous les élèves peut également la favoriser. Au contraire, le favoritisme, l'utilisation de pratiques coercitives et la froideur et la sévérité peuvent nuire à la relation. Plusieurs sphères seront influencées par une relation enseignant-élève positive : l'engagement et la réussite scolaire de l'élève, son bien-être psychologique et émotionnel, son comportement et ses habiletés sociales ainsi que ses transitions scolaires. La figure 3 présente les attitudes ou les pratiques qui favorisent ou nuisent à la relation enseignant-élève et les sphères influencées par une relation enseignant-élève positive.

Figure 3

Attitudes ou pratiques qui favorisent ou nuisent à la relation enseignant-élève et sphères influencées par une relation enseignant-élève positive (Fortin, Plante et Bradley, 2011)

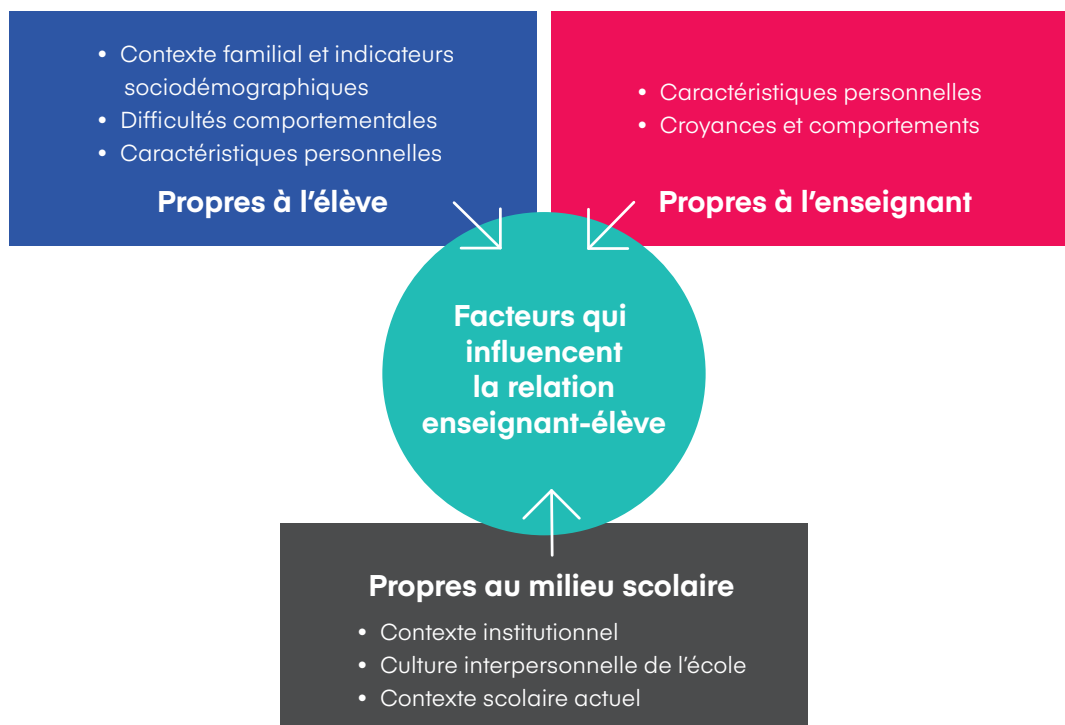


Adaptée de Fortin, Plante et Bradley (2011, p. 4)

En complément, le sommaire des résultats de la recension des écrits de Fortin, Plante et Bradley (2011) est pertinent pour saisir le caractère multidimensionnel de la relation enseignant-élève, bien que cette recension concerne plus précisément les élèves du secondaire. La figure 4 présente un résumé des facteurs qui influencent la relation enseignant-élève. D'abord, elle est influencée par des facteurs qui sont propres à l'élève. Le contexte familial de celui-ci et les indicateurs sociodémographiques, les difficultés comportementales et ses caractéristiques personnelles peuvent influencer sa relation avec son enseignant. Par exemple, le cumul de facteurs de risque dans l'environnement familial peut faire en sorte que l'élève perçoive plus faiblement le niveau de soutien de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, ce qui aura un effet négatif sur son engagement et son rendement. Aussi, la relation enseignant-élève est influencée par des facteurs propres à l'enseignante ou à l'enseignant, plus précisément par ses caractéristiques personnelles, ses croyances et ses comportements. Par exemple, l'image que l'enseignante ou l'enseignant va avoir de sa propre personne relativement à son sentiment d'efficacité va avoir une influence sur ses relations avec ses élèves. Finalement, des facteurs propres au milieu scolaire peuvent également influencer la relation enseignant-élève, plus précisément le contexte institutionnel, la culture interpersonnelle de l'école et le contexte scolaire actuel. Par exemple, la taille de la classe, sa composition, le climat de l'école, etc., peuvent influencer la relation enseignant-élève.

Figure 4

Les facteurs qui influencent la relation enseignant-élève (Fortin, Plante et Bradley, 2011)



Adaptée de Fortin, Plante et Bradley (2011, p. 3)

4.2 La sensibilité de l'enseignant

Définition

Selon Thomas (2012), l'enseignante ou l'enseignant qui fait preuve de sensibilité est, d'une part, conscient des sentiments, des souhaits et des valeurs de ses élèves puis, d'autre part, les fait participer activement aux dynamiques de l'éducation. Pianta, Hamre et Allen (2012) ajoutent qu'un enseignant sensible, par ses interventions cohérentes et proactives, crée des environnements dans lesquels les élèves se sentent en sécurité et libres d'explorer et d'apprendre. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit traiter simultanément différentes informations. Une enseignante ou un enseignant faisant preuve de sensibilité pourrait remarquer de subtils signaux provenant de ses élèves et répondre aux problèmes perçus en utilisant divers moyens (Pianta, Hamre et Allen, 2012). Il pourrait, par exemple, remarquer la mine basse d'un élève, pourtant habituellement souriant, alors qu'il donne une explication à toute la classe. À ce moment, il pourrait lui faire un signe discret, lui sourire ou aller lui demander, un peu plus tard, s'il a besoin d'aide. Au contraire, une enseignante ou un enseignant qui ne fait pas preuve de sensibilité ne remarquera pas ces signaux et aura tendance à réagir de manière à exacerber les problèmes au lieu de les atténuer (Pianta, Hamre et Allen, 2012).

La définition apportée par Gerber, Whitebook et Weinstein (2007) pour décrire la sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant corrobore les définitions précédentes. Ils stipulent que l'enseignant sensible est celui qui est capable de reconnaître les besoins individuels des élèves et d'y réagir avec une approche positive, laquelle permet de les faire progresser tant du point de vue de leur développement émotionnel que de celui de leurs apprentissages scolaires.

Lien entre la sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant et le bien-être

Une enseignante ou un enseignant qui fait preuve de sensibilité peut modifier les modèles relationnels de l'enfant ainsi que ses comportements (Sabol et Pianta, 2012). Elle ou il crée, dans sa classe, un climat de soutien émotionnel qui favorise le développement de relations dyadiques plus positives (Ahnert, Pinquart et Lamb, 2006; Buyse et autres, 2008). Les enseignants qui apportent un soutien émotionnel approprié aux élèves qui présentent des difficultés comportementales intériorisées ou extériorisées risquent moins de développer des relations conflictuelles avec eux et inversement (Buyse et autres, 2008). En outre, les enfants du préscolaire qui présentent des difficultés comportementales auraient moins de difficultés dans la suite de leur parcours scolaire si, au début de leur scolarisation, l'enseignante ou l'enseignant s'est révélé sensible à leurs besoins et leur a offert des rétroactions à la fois positives et

fréquentes (Hamre et Pianta, 2001). Ainsi, la sensibilité des enseignants, à l'intérieur de relations enseignant-élève positives, est un facteur important pour la prévention et l'intervention précoce auprès des enfants.

La qualité de la relation enseignant-élève ne serait donc pas uniquement prédite par l'historique d'attachement des enfants à la maison, par exemple, mais également par le comportement actuel de l'enseignante ou de l'enseignant et, plus particulièrement, liée à la sensibilité démontrée (Bear et Minke, 2006; Buyse et autres, 2008). En effet, Helm (2007) précise que les élèves, même s'ils ne bénéficient pas du soutien de leurs parents à la maison, peuvent bien réussir à l'école si leurs enseignants s'engagent et s'investissent auprès d'eux, notamment en faisant preuve de sensibilité, d'éthique et de positivisme. Dans l'étude de Buyse et autres (2008), pour évaluer la sensibilité des enseignants envers leurs élèves, les chercheurs ont pris en compte la réactivité de l'enseignante ou de l'enseignant vis-à-vis des enfants, ce qui inclut la mesure dans laquelle celui-ci apporte un réconfort et des encouragements tant d'un point de vue scolaire qu'émotionnel. Les chercheurs concluent, au terme de leur recherche, que lorsque les enfants se trouvent dans une classe où il y a des interactions chaleureuses et sensibles de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, cela peut contribuer à protéger les enfants à risque qui présentent des difficultés d'attachement et favoriser des relations enseignant-élèves positives.

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour développer la sensibilité du personnel enseignant

L'étude de Spilt et autres (2012) nous permet de voir que des enseignantes et des enseignants peuvent, après avoir participé à un programme de réflexion axé sur le développement de la sensibilité et leurs perceptions quant aux relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves, être plus sensibles dans leurs pratiques pédagogiques. Aussi, des interventions visant à outiller le personnel scolaire en général pourraient également avoir des résultats positifs (Sabol et Pianta, 2012). En effet, établir une relation positive avec un adulte de l'école, autre que l'enseignant, peut également favoriser le développement des élèves.

Comme le précisent Pianta, Hamre et Allen (2012), des interventions centrées sur le personnel enseignant et le soutien émotionnel qu'il apporte aux élèves peuvent améliorer les relations au sein de la classe. Par exemple, **lorsque les enseignantes et les enseignants vivent des activités de développement professionnel liées aux interactions enseignant-élèves**, cela peut favoriser des interactions positives au sein de la classe. Pianta, Hamre et Allen (2012) citent l'étude de Pianta et autres (2008), menée

au préscolaire, dans laquelle les enseignants qui ont filmé leurs interactions en classe ont ensuite reçu le soutien de consultants qui ont pu les guider dans leur réflexion sur leurs pratiques pédagogiques.

Buyse et autres (2008) soulignent qu'en plus de réaliser des interventions axées sur la modification de comportements agressifs des enfants, il serait important de mettre également l'accent sur la qualité de la relation enseignant-élève en augmentant le niveau de sensibilité des enseignantes et des enseignants. En outre, ils précisent que les interventions ne devraient pas cibler uniquement le comportement des enseignants, mais aussi **cibler la compréhension qu'ils ont du comportement des enfants**. De fait, il pourrait être judicieux d'outiller les enseignantes et les enseignants pour que ceux-ci puissent être davantage en mesure de repérer les causes relationnelles du comportement problématique des élèves et de les sensibiliser à l'importance des relations enseignant-élèves positives.

4.3 Une gestion positive des situations de classe

Définition

Au quotidien, le personnel enseignant est amené à devoir gérer plusieurs situations, certaines pouvant être jugées plus difficiles que d'autres. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut faire face à des dynamiques de groupe plus difficiles, à un climat d'apprentissage difficile à instaurer, à des élèves qui présentent diverses problématiques, etc. (Gaudreau et autres, 2012a). Certains enseignants peuvent parvenir plus facilement que d'autres à gérer des situations jugées difficiles vécues en classe et à créer un climat propice aux apprentissages (Archambault et Chouinard, 2009). Ainsi, des chercheurs ont mené des travaux afin de mieux comprendre pourquoi certains enseignants pouvaient avoir plus de facilité que d'autres à mettre en place une gestion positive des situations de classe.

Les caractéristiques personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant, mais aussi la perception des relations qu'elle ou il entretient avec ses élèves, sont jugées importantes (Pianta, Hamre et Stuhlman, 2003), tout comme son sentiment d'efficacité personnelle (Gaudreau et autres, 2012a).

Liens entre une gestion positive des situations de classe et le bien-être

Les interventions et l'attitude du personnel scolaire envers les élèves constituent l'un des facteurs les plus influents sur la réussite scolaire de ces derniers (Beaumont, Frenette et Leclerc, 2016; Poulin et autres, 2015b). Lorsque les enseignants ont une attitude positive et que les interventions qu'ils font sont de qualité, cela permettrait de prévenir la violence scolaire et la victimisation (Poulin et autres, 2015b). Lorsque les enseignants ont trop souvent recours à des méthodes punitives pour gérer les comportements difficiles, cela a pour effet de nuire aux relations enseignant-élèves et crée un cercle vicieux de coercition qui mène au développement de problèmes de comportements plus importants (Walker, Colvin et Ramsey, 2004).

Qui plus est, les comportements agressifs du personnel enseignant peuvent avoir des répercussions négatives sur l'estime de soi des élèves, ce qui peut engendrer de l'anxiété et des problèmes psychosomatiques (Riley, 2009; Sava, 2002; Tsouloupas et autres, 2010). Selon l'étude de Beaumont, Frenette et Leclerc (2016), près d'un élève sur sept au primaire mentionne avoir subi au moins une fois, au cours de l'année scolaire, un mauvais traitement de la part d'un adulte de l'école. En outre, plus les pratiques éducatives dans l'école sont perçues positivement, moins les individus rapportent être témoins ou victimes de violence (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009).

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour favoriser une gestion positive des situations de classe

Des pistes d'intervention ont été relevées à travers la littérature scientifique pour favoriser une gestion positive des situations de classe. Il est proposé, entre autres, de :

- **Développer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants.** Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a une influence sur leurs pratiques collaboratives et éducatives et sur leurs perceptions des élèves qui présentent des difficultés comportementales (Gaudreau et autres, 2012b). Plusieurs recherches ont porté sur les croyances d'efficacité personnelle d'un enseignant et sa capacité à instaurer un climat de classe positif et une saine gestion des comportements (Collie, Shapka et Perry, 2012; Dixon et autres, 2014; Gaudreau et autres, 2012a, 2012b). « Les croyances d'efficacité personnelle des enseignants affectent leur conception de la pédagogie aussi bien que leurs pratiques éducatives » (Gaudreau et autres, 2012a, p.87). Le bien-être et la satisfaction au travail des enseignants seraient également liés à leur capacité de gérer efficacement les situations difficiles qui surviennent en classe (Perkins et Leadbetter, 2002).

Pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, l'étude de Dixon et autres (2014) rapporte que le fait d'allouer au personnel enseignant un plus grand nombre d'heures de perfectionnement, notamment à propos de la différenciation pédagogique, est associé positivement à son sentiment d'efficacité. L'étude de Beaumont, Frenette et Leclerc (2016) va dans le même sens; un programme de formation qui comprend à la fois le développement de compétences visant à prévenir et à gérer les comportements difficiles des élèves et la mise en œuvre de pratiques d'animation et de suivi visant le développement du sentiment d'efficacité personnelle du personnel enseignant s'avère intéressant. Pour ce faire, un accompagnement peut être offert au personnel enseignant. Cet accompagnement peut prendre la forme d'une analyse réflexive en permettant une prise de conscience de la personne accompagnée (l'enseignante ou l'enseignant) et de son vécu (Gaudreau et Frenette, 2014).

- **Les compétences sociales et émotionnelles de l'enseignante ou de l'enseignant auraient une incidence positive sur les relations enseignant-élèves, la gestion de classe, le climat de classe et la mise en place d'interventions visant l'enseignement de compétences sociales et émotionnelles chez les élèves** (Collie, Shapka et Perry, 2012). En effet, selon ces chercheurs, les enseignants qui ont eux-mêmes des compétences sociales et émotionnelles développées pourraient probablement mieux accompagner les élèves dans le développement de leurs propres compétences sociales et émotionnelles. De fait, ces propos rejoignent ceux de Pianta, Hamre et Stuhlman (2003) lorsqu'ils mentionnent que les relations enseignant-élèves ne seront pas uniquement déterminées par les caractéristiques propres à l'enfant, telles que le tempérament, l'intelligence ou les compétences de communication de l'enfant. Comme mentionné précédemment, elles sont dynamiques et multidimensionnelles et elles requièrent des interventions adaptées aux besoins des élèves.
- **Amener les enseignantes et les enseignants à réfléchir sur leurs propres histoires relationnelles et sur celles qu'ils ont avec les enfants.** Selon Pianta, Hamre et Stuhlman (2003), la réflexion que l'enseignante ou l'enseignant a sur ses propres histoires relationnelles avec les autres, mais aussi celles avec ses élèves, est liée aux comportements et aux attitudes qu'elle ou il adoptera envers ceux-ci. Il convient ainsi de susciter cette réflexion en l'amenant à porter une attention sur la relation qu'elle ou il entretient avec les élèves plutôt que sur le comportement de ces derniers.
- **Offrir au personnel scolaire de la formation continue à propos de la gestion positive des comportements** (Gaudreau, 2011; Gaudreau et autres, 2012b). Dans une étude conduite par Bonvin et Gaudreau (2015), une grande majorité d'enseignants québécois disent se sentir peu outillés pour l'accueil d'élèves

présentant des difficultés comportementales dans leur classe. Comme le stipulent Gaudreau et autres (2012b), « la formation continue des enseignants devient donc un moyen privilégié pour développer leur sentiment de compétence en gestion des comportements difficiles en classe » (p. 89).

- **Favoriser le travail en collaboration entre les intervenants scolaires** (Gaudreau, 2011). Il convient, en outre, d'**agir de manière préventive**, dès l'apparition des premiers comportements difficiles, ce qui peut être fait en effectuant un dépistage précoce des troubles émergents du comportement (Gaudreau, 2011).

4.4 La conception de l'erreur véhiculée dans la classe

Définition

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le concept de l'erreur et sur la relation affective que l'apprenant pouvait développer avec celle-ci (Astolfi, 2017; Reuter, 2013). Brunette (2013) définit le rapport à l'erreur comme « le sens que les élèves donnent aux erreurs commises dans diverses situations d'apprentissage ainsi que les émotions qui y sont liées » (p. 69).

Lien entre la conception de l'erreur et le bien-être

Pour Favre (2003), « l'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage va dépendre de la relation affective que l'apprenant va entretenir avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs » (p. 3). Cet auteur soutient, en outre, que l'apprentissage est une déstabilisation cognitive et affective et que, pendant cette phase de déstabilisation, l'apprenant est particulièrement vulnérable. Il est donc important que le personnel enseignant y soit sensibilisé et réfléchisse au statut qu'il accorde aux erreurs et à l'effet que celles-ci peuvent avoir sur le bien-être de l'enfant. Selon les résultats de l'étude de Brunette (2013), les élèves sont plus vulnérables émotionnellement en contexte d'évaluation sommative qu'en contexte d'évaluation formative.

Reuter (2013) souligne que l'erreur est souvent associée à une anomalie qu'il faut éviter, comme si l'élève devait en faire le moins possible (les « bons » élèves n'en faisant pas ou très peu); l'école et les bons enseignants devraient donc, selon cette perception, viser l'absence d'erreur. D'ailleurs, il mentionne que l'erreur a principalement deux fonctions, soit celle d'évaluer et de confirmer. Les erreurs servent à évaluer les élèves d'une façon souvent négative (en privilégiant ce qui ne va pas) et de manière sommative. Or, puisqu'on ne peut apprendre sans commettre d'erreurs, il conviendrait plutôt de la considérer comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

« Les erreurs ne se résument pas à une absence de savoir, elles manifestent la présence de connaissances élaborées, même si celles-ci méritent d'être affinées » (Reuter, 2013, p.74).

Selon Astolfi (2017), à l'école, l'erreur peut être source d'angoisse et de stress. Il souligne que, lorsque les enseignantes et les enseignants se retrouvent confrontés à l'erreur (malgré eux), ils réagissent souvent selon deux attitudes symétriques : 1) ils réagissent par la sanction, car ils considèrent l'erreur comme une « faute » ; 2) ils réagissent par un effort de réécriture de la progression, car ils considèrent l'erreur comme un bogue. Dans le premier cas, l'erreur est prise dans un statut négatif et elle est mise à la charge de l'élève alors que, dans le deuxième, l'erreur est mise sur la charge du programme scolaire et du fait qu'il n'est pas adapté au niveau réel des élèves. Dans les deux cas, ces réactions sont empreintes d'émotions négatives tant de la part de l'enseignante ou de l'enseignant que pour les élèves. Certains enseignants choisissent, pour leur part, de voir l'erreur comme étant un point de départ pour de nouveaux apprentissages. Selon cette perspective, Reuter (2013) stipule que les enseignants choisissent de se pencher à écouter les explications des élèves concernant leurs erreurs pour saisir ce qu'ils comprennent (ou ne comprennent pas). Par conséquent, il peut proposer des interventions adaptées aux besoins des élèves pour les amener à réaliser de nouveaux apprentissages. De fait, selon Reuter, l'erreur occupe un statut d'étude, n'étant ni positive ni négative, mais plutôt autorisée dans le sens où elle devient le moteur de nouveaux apprentissages. Cela permet donc de valoriser le processus et le raisonnement qui mène à l'erreur et de la déculpabiliser, puisqu'elle n'est plus considérée comme étant « stupide ou illogique » (Haas et Maurel, 2009). L'enseignante ou l'enseignant qui conçoit l'erreur dans un statut d'étude permet aux élèves d'être moins angoissés avec la production d'erreurs.

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour changer le statut de l'erreur

Quelques pistes d'intervention sont proposées dans la littérature pour faire évoluer la perception que les enseignantes et les enseignants peuvent avoir de l'erreur et la perception qui est projetée aux élèves. Il est proposé, entre autres, de :

- **Concevoir l'erreur comme étant partie intégrante du processus d'apprentissage.** Selon Astolfi (2017), les enseignantes et les enseignants devraient percevoir l'erreur dans un statut positif. Ils devraient les laisser apparaître, voire, dans certaines situations, les provoquer, car elles sont des illustrations d'obstacles auxquels la pensée des élèves peut faire face;
- **Opter pour des pratiques actives de l'enseignement-apprentissage**, c'est-à-dire qui permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de comprendre les procédures utilisées par l'élève et qui permettent à l'élève de comprendre les processus mis en œuvre (métacognition), comme les entretiens métacognitifs (Perraudon et Pagoni, 2010);
- **Considérer les erreurs comme des traces de cheminement quant aux processus des élèves et des outils de guidage** pour réaliser des interventions encore plus ciblées (Reuter, 2013). Les traces de cheminement correspondent aux processus et aux stratégies qui ont été mobilisés par un élève lors de la réalisation d'une tâche. Le fait de s'attarder à son cheminement, donc au processus qu'il a suivi et qui l'a mené à l'erreur, permet par la suite de proposer des interventions qui sont adaptées à ses besoins;
- **Considérer l'erreur dans un statut de réflexion** plutôt que comme étant une anomalie devant expressément être corrigée (Reuter, 2013). Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant peut amener les élèves à parler ou à écrire sur les problèmes rencontrés, à organiser des situations de réflexion et de débats sur les solutions ou les problèmes rencontrés, etc.

4.5 Les pratiques évaluatives

Définition

L'évaluation, omniprésente dans plusieurs domaines de la vie, comporte une importante dimension sociale (Morrisette et Legendre, 2012). L'évaluation est définie, dans la Politique d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation, 2003), comme un « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (p.4). Même si l'enseignante ou l'enseignant enseigne et qu'il utilise des méthodes pédagogiques efficaces, il est difficile pour lui de prévoir ce que les élèves auront réellement appris (William, 2011). En ce sens, l'évaluation occupe une place importante, car elle permet de cerner ce que les élèves ont appris et ce qu'ils n'ont pas appris à la suite de l'enseignement, puis de prévoir les interventions qui permettront d'améliorer les apprentissages.

Penser que l'évaluation consiste à attribuer une note est une idée réductrice selon De Ketele (2010), car on l'associe à « une seule fonction ("sanctionner"), une seule démarche ("faire une somme"), et une seule finalité ("porter un jugement") » (p.26). Or, des travaux effectués dans le domaine de l'évaluation rapportent qu'elle est associée à plus d'une fonction, plus d'une démarche et plus d'une finalité. En effet, l'évaluation peut être associée à au moins trois fonctions : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre; évaluer pour améliorer une action en cours; évaluer pour certifier socialement une activité considérée comme terminée (De Ketele, 2010).

L'évaluation prend une place importante dans le curriculum scolaire. Fourez (2003) souligne d'ailleurs que, lorsque des innovations pédagogiques sont proposées à des enseignantes et des enseignants, ceux-ci posent bien souvent la question : « Comment procédera-t-on pour l'évaluation? »

Liens entre l'évaluation et le bien-être

Le fait de vivre constamment des échecs en milieu scolaire peut affecter le bien-être social et émotionnel de l'élève. Celui-ci peut sentir qu'il a failli dans son rôle d'élève. En effet, « il est logique de croire que lorsque l'élève perçoit un rejet de la part du milieu scolaire ou qu'il associe le contexte de vie d'une école à celui d'une prison, il devient inadéquat dans son rôle social; il perd, en quelque sorte, ses repères, son moyen d'existence » (Rousseau et autres, 2012, p. 9).

Selon Hadji (2012), l'activité évaluative peut être exposée à trois dérives, soit l'obsession génératrice de stress, l'impérialisme de la quantification et celle de l'endoctrinement idéologique. En premier lieu, cet auteur souligne que l'école peut prendre un caractère

anxiogène si un climat de stress et une pression sont mis sur l'élève relativement aux notes qu'il obtient dans ses évaluations. « Une école anxiogène est une école où les remarques et les notes blessantes sont privilégiées; où les mauvais élèves sont rabaissés et humiliés; où se développe la peur, paralysante, de se tromper » (Hadji, 2012, p.11). En deuxième lieu, une obsession de l'évaluation peut être présente si le préjugé selon lequel tout doit être quantifié et mesuré prévaut. Finalement, cet auteur stipule qu'il y a un risque que l'évaluation soit utilisée pour sélectionner les meilleurs, marquée par le culte de la concurrence, de la performance, de l'excellence. Or, « le travail scolaire ne peut se réduire à la compétition concurrentielle ni la réussite à la performance » (Hadji, 2012, p.12). Au contraire, lorsque les rétroactions offertes à l'élève sont adéquates et qu'elles lui permettent de poursuivre des buts d'apprentissage plutôt que des buts de performance, l'évaluation peut aussi être positive. Selon Galand et Grégoire (2000), les pratiques évaluatives des enseignants ont un effet sur le style motivationnel et le concept de soi des élèves. **Ils ajoutent également qu'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants sont conscients que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas optimales, mais qu'ils se sentent parfois contraints de les appliquer.** Ainsi, la solution serait, selon eux, de les aider à mieux gérer ces contraintes qui pèsent sur eux, que celles-ci soient situationnelles (ex.: planification des actions) ou sociales (ex.: travail d'équipe).

Pistes d'intervention proposées par la recherche afin de réduire les effets négatifs de l'évaluation sur le bien-être des enfants

- **Utiliser régulièrement l'évaluation à fonction formative.** L'évaluation formative, aussi appelée évaluation de régulation, permet de repérer ce qui est déjà acquis et ce qui ne l'est pas à un moment donné d'un apprentissage non terminé, afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours (De Ketele, 2010). Selon Hadji (2012), l'évaluation formative devrait être privilégiée, car elle est effectuée dans le but précis de faciliter les apprentissages. En ce sens, si l'on garde en tête que le but premier de l'enseignement à l'école est que les élèves réalisent des apprentissages, la fonction formative devrait, a priori, être utilisée (De Ketele, 2010). Trois conditions, selon Hadji (2012), sont toutefois à privilégier. D'abord, l'évaluation doit respecter sa fonction naturelle et devenir vraiment informative. De fait, elle doit permettre d'informer à propos des apprentissages réalisés et de ceux qu'il reste à faire. L'évaluation formative doit ainsi permettre de cibler les acquis et les lacunes. La deuxième condition que doit respecter l'enseignante ou l'enseignant est d'inscrire le travail évaluatif dans une perspective de réussite. Puis, la troisième condition est que l'enseignante ou l'enseignant doit se délivrer de l'impérialisme de la notation et de la quantification. Comme le souligne cet auteur, « l'évaluation, opération bonne en son principe, peut devenir la meilleure ou la pire des choses selon l'usage social qui en est fait » (p.13). Selon le rapport *Évaluer*

pour que ça compte vraiment, déposé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018), certaines pratiques peuvent perpétuer une logique de classement et de compétition (ex.: note chiffrée liée à une moyenne de groupe, communication que prend le résultat dans le bulletin, etc.).

Selon De Ketele (2010), c'est dans sa visée formative que le professionnalisme de l'enseignante ou de l'enseignant est le plus sollicité; il doit être capable de repérer les erreurs et de faire des hypothèses sur leurs sources, d'anticiper les actions pour y remédier, etc. La fonction certificative serait trop souvent utilisée par les enseignants ou employée à mauvais escient, puisque l'on devrait y avoir recours uniquement lorsque les élèves ont terminé leurs apprentissages (De Ketele, 2010). En effet, selon le CSE (2018), l'évaluation certificative ne devrait intervenir qu'à des moments précis: quand il est nécessaire de savoir si une personne a les acquis pour passer à l'étape suivante ou pour obtenir son diplôme. Pour De Ketele (2010), «[t]rop souvent, on cherche à mettre une note alors qu'une démarche descriptive ou herméneutique serait bien plus pertinente» (p.36). Selon cet auteur, une démarche descriptive consiste, par exemple, à décrire ce que l'élève a bien réussi et ce qui lui reste à améliorer pour atteindre un objectif ciblé. Puis, une démarche herméneutique consisterait, par exemple, à rassembler plusieurs exercices de l'élève dans un portfolio pour constater les progrès et les éléments qui restent à améliorer.

- **Aider les enseignantes et les enseignants à mieux gérer les attentes quant aux évaluations certificatives.** Il peut être difficile, pour les enseignantes et les enseignants, d'avoir recours à l'évaluation formative même s'ils reconnaissent sa valeur pour orienter leurs actions pédagogiques, car les tâches d'évaluation formelles sont bien connues des parents et elles servent, en quelque sorte, de langage commun permettant de faire le pont entre l'école et la maison (Morrisette, 2009). En ce sens, Morrisette (2009) souligne que le personnel enseignant peut ressentir une forte pression à utiliser des tâches d'évaluation formelles. «L'ensemble de la société a tendance à se focaliser sur les notes et à perdre de vue que l'évaluation des apprentissages doit aussi, voire surtout, **permettre le développement du plein potentiel de chacun**» (CSE, 2018, p.13). Il importe de ne pas réduire l'évaluation à la notation, puisque la note ne dit rien des forces et des faiblesses de la personne et sur ce qui peut être fait pour aider l'élève dans ses apprentissages (CSE, 2018).

- **Offrir un soutien aux enseignantes et aux enseignants en ce qui a trait à la différenciation pédagogique.** Malgré les injonctions à une mise en œuvre de pratiques de différenciation, il semblerait que peu d'enseignants mobilisent cette compétence (Rousseau et autres, 2012). Même si les enseignantes et les enseignants sont enclins à différencier dans leur classe, bien souvent, ils n'y arrivent pas faute de moyens ou de connaissances. En effet, les enseignants reconnaissent l'importance d'ajuster leur enseignement selon les caractéristiques individuelles de chacun, mais ils soulignent qu'ils se sentent souvent démunis pour y arriver, car il y a un manque de ressources humaines et matérielles, un retard pour l'accessibilité des ressources, une lourdeur liée à la tâche et un manque d'expertise et d'informations pour faire face aux cas complexes et difficiles (Boutin, Bessette et Dridi, 2015). Aussi, l'étude de Paré (2011) démontre qu'une majorité d'enseignants ne distingue pas le concept de différenciation de celui de l'accommodation ou de la modification. Aussi, cette étude met en lumière que les enseignantes et les enseignants ayant reçu une formation sur la différenciation ont davantage recours à des pratiques de différenciation.



5 Facteurs liés à l'environnement scolaire et ayant une incidence sur le bien-être de l'enfant

De façon plus générale, l'école et les caractéristiques lui étant inhérentes peuvent avoir une incidence sur le bien-être de l'enfant à l'école primaire. Dans cette section, les facteurs retenus et documentés sont le climat scolaire, le sentiment d'appartenance à l'école, le sentiment de sécurité scolaire, le sentiment de justice scolaire et la gestion des transitions.

5.1 Le climat scolaire

Définition

Depuis un peu plus d'un siècle, plusieurs chercheurs s'intéressent au concept de climat scolaire tant du côté anglophone (Ice, Thapa et Cohen, 2015; Thapa et autres, 2013) que francophone (Debarbieux et autres, 2012; Poulin et autres, 2015a).

Il n'existe, à ce jour, aucune définition qui soit univoque et consensuelle autour du concept de climat scolaire (Debarbieux et autres, 2012). L'une des définitions largement utilisées dans les écrits scientifiques est celle du *National School Climate Center* (2007), qui souligne que le climat scolaire se rapporte à la qualité et au caractère de la vie scolaire et qu'il reflète le jugement qu'ont les parents, le personnel éducateur, et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Thapa et autres (2013), pour leur part, stipulent qu'il fait référence aux normes, aux valeurs et aux attentes qui aident les élèves à se sentir en sécurité sur les plans social, émotionnel et physique et où toutes les parties travaillent ensemble pour développer, vivre et contribuer à une vision commune de l'école.

Ce concept comprend, par ailleurs, plusieurs dimensions, lesquelles sont assez variables selon les écrits scientifiques. Thapa et autres (2013) rattachent quatre dimensions au climat scolaire : la sécurité, les relations, l'enseignement-apprentissage et l'environnement institutionnel. Poulin et autres (2015a) établissent, pour leur part, cinq composantes du climat scolaire, lesquelles peuvent influencer la victimisation par les pairs et la réussite scolaire : le leadership de la direction, le sentiment de sécurité et de justice ressenti, la présence de relations enseignant-élèves chaleureuses et soutenantes, la participation et la collaboration des élèves dans leur milieu, ainsi que la présence et l'implication des parents au sein du milieu scolaire de leur enfant.

Le climat scolaire, qui repose sur une expérience subjective de la personne, outrepassé les élèves uniquement ; il s'étend à tous les membres de la communauté scolaire : la sécurité des enseignantes et des enseignants et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership, l'interaction entre la perception de ce climat chez les parents, les élèves et le personnel enseignant (Debarbieux et autres, 2012).

Liens entre le climat scolaire et le bien-être

Selon Thapa et autres (2013), un climat scolaire positif favorise le développement des élèves et est nécessaire à une vie productive, contributive et satisfaisante dans une société démocratique. Un climat scolaire positif aurait une incidence sur la motivation à apprendre (Blaya et Fortin, 2011). Il atténuerait l'effet négatif du contexte socioéconomique sur la réussite scolaire (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009) et contribuerait au développement et au bien-être des élèves (Haahr et autres, 2005).

Selon la recension des écrits réalisée par Poulin et autres (2015a), un climat scolaire positif peut agir favorablement pour prévenir la victimisation par les pairs et favoriser la réussite scolaire des élèves. Les écrits scientifiques semblent par ailleurs démontrer que les interventions centrées sur l'environnement scolaire sont celles qui contribuent le plus à prévenir la violence à l'école (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009; Debarbieux et autres, 2012; Gottfredson et Gottfredson, 2002).

Concernant les règles instaurées en classe, une majorité d'enseignants utilisent des systèmes d'émulation pour établir un climat propice aux apprentissages (Hoffmann et autres, 2009; Rawlings, 2007). Or, le fait d'offrir des récompenses pour inciter les élèves à effectuer des tâches scolaires pourrait être contre-productif, surtout lorsque les récompenses sont octroyées de manière prévisible et lorsqu'elles sont accordées sur la base de l'engagement et de la qualité de la performance (Deci, Koestner et Ryan, 1999). Fortin (2016) ajoute que certains enseignants et enseignantes peuvent avoir des connaissances minimales sur le fonctionnement d'un système d'émulation, faisant en sorte que leur utilisation pourrait avoir des effets néfastes sur les apprentissages et

la socialisation des élèves. Conséquemment, il est important que les enseignants qui souhaitent implanter un système d'émulation en classe tiennent compte de toutes les étapes d'application recommandées (Fortin, Prud'homme et Gaudreau, 2016). Il ne s'agit pas d'éliminer complètement les récompenses en classe, selon Archambault et Chouinard (2006), mais plutôt d'être à l'affût de certains écueils pouvant nuire à l'engagement des élèves et au climat de la classe. D'abord, selon ces auteurs, il importe d'éviter d'associer la récompense à l'exécution de tâches scolaires ou d'en priver les élèves sur la base de l'engagement dans les tâches ou de la performance. En outre, il conviendrait de ne pas les annoncer à l'avance et de les distribuer dans le but de faire plaisir, de créer un climat de classe agréable ou de souligner le progrès des élèves. Ainsi, les récompenses pourraient être données dans l'optique de souligner les progrès des élèves après-coup, et non dans le but de contrôler ou « d'acheter » les élèves (Archambault et Chouinard, 2006).

Pistes d'intervention proposées par la recherche afin d'améliorer le climat scolaire

Poulin et autres (2015a, p. 12-13) mettent en exergue des composantes du climat scolaire, énoncées précédemment, pouvant agir favorablement pour prévenir la victimisation par les pairs et favoriser la réussite scolaire des élèves :

- Le leadership de la direction;
- Le sentiment de sécurité et de justice ressenti;
- La présence de relations enseignant-élèves chaleureuses et soutenantes;
- La participation et la collaboration des élèves dans leur milieu;
- La présence et l'implication des parents au sein du milieu scolaire de leur enfant.

L'amélioration du climat scolaire consiste, selon Ice, Thapa et Cohen (2015) à renforcer les environnements d'apprentissage scolaire dans un effort qui soit intentionnel, stratégique, collaboratif, transparent et coordonné. Pour favoriser un climat scolaire positif, les pistes d'intervention suivantes ont été répertoriées :

- Une structure scolaire exprimée en normes bien définies et en attentes comportementales pour le corps professoral, l'administration et les élèves (Brown et Elias, 2012);
- Des méthodes pédagogiques qui visent à promouvoir l'apprentissage social et prosocial et liées à des résultats mesurables (Brown et Elias, 2012);
- Toutes les parties (élèves, membres de la communauté, personnel scolaire) s'engagent dans le processus décisionnel, lesquelles ont des rôles variés à travers ces décisions (Ice, Thapa et Cohen, 2015);

- Des données qualitatives et quantitatives sont collectées pour mesurer le climat scolaire en vue de l'améliorer et les objectifs d'amélioration sont ciblés en fonction des besoins précis de l'école. Le processus d'amélioration renforce les politiques et les procédures relatives aux environnements d'apprentissage et l'infrastructure opérationnelle pour faciliter la collecte de données, la planification, la mise en œuvre, l'évaluation et la durabilité (Ice, Thapa et Cohen, 2015);
- Les capacités du personnel de l'école sont renforcées afin de promouvoir l'efficacité collective, par le biais, entre autres, de communautés d'apprentissage (Ice, Thapa et Cohen, 2015);
- Des programmes d'étude, d'enseignement et de soutien aux élèves qui se basent sur des recherches scientifiques et qui reposent sur des théories cognitives, sociales, émotionnelles et écologiques sont mis en place (Ice, Thapa et Cohen, 2015).

En outre, concernant la gestion des comportements, Chouinard (2001) propose la mise en place d'un modèle de gestion de classe pluraliste-analytique qui consiste à moduler les composantes du profil de gestion de classe selon une analyse rigoureuse de la situation et des contingences. Ainsi, le fonctionnement de ce modèle de gestion de classe repose sur une analyse de la situation au préalable; il ne s'agit donc pas d'appliquer machinalement des trucs et des recettes. Les étapes pour instaurer et maintenir un système de gestion de classe efficace sont décrites dans le tableau 1. Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) ajoutent également qu'il importe de réaliser un enseignement explicite des comportements attendus chez les élèves en leur précisant ce qui est attendu d'eux, en leur montrant (modelage) et en les guidant (rétroaction immédiate).

Tableau 1 Étapes pour instaurer et maintenir un système de gestion de classe efficace (Chouinard, 2001)

Étape	Description
1	Expliciter aux élèves les conditions idéales à instaurer en classe. L'enseignante ou l'enseignant doit s'interroger sur ses propres valeurs, se demander ce qui est important pour lui dans sa classe. Il ne s'agit donc pas de s'appuyer sur des standards de comportement généralement admis, mais bien sur les conceptions personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant.
2	Analyser, de façon continue, les conditions environnementales particulières de la classe. L'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les conditions qu'il souhaite mettre en place correspondent bien aux besoins de ses élèves et aux caractéristiques de l'environnement. De fait, l'enseignant doit, de prime abord, déterminer les défis de ses élèves au regard de ce qui entrave un climat favorable aux apprentissages.
3	Choisir, selon les besoins identifiés chez les élèves et les caractéristiques de l'environnement, des pratiques appropriées de gestion de classe en fonction de ses convictions personnelles.
4	Évaluer l'efficacité des pratiques retenues et procéder à des ajustements, si nécessaire.

Adapté de Chouinard (2001, p. 27).

5.2 Le sentiment d'appartenance à l'école

Définition

Le sentiment d'appartenance est entendu comme « le fait d'avoir l'impression d'être membre d'une communauté, de s'y sentir accepté et apprécié par les autres membres, et d'être en phase avec eux » (OCDE, 2018, p. 118). Il fait partie des besoins fondamentaux établis par Maslow (1954, cité dans Greenwood et Kelly, 2018).

Concernant plus précisément le sentiment d'appartenance à l'école, l'une des définitions partagées dans la littérature est celle de Goodenow et Grady, où le sentiment d'appartenance à l'école se définit « *as the extend to which student feel personally accepted, respected, included, and supported in the school social environment*¹² » (Goodenow et Grady, cités dans Ma, 2003, p. 340).

Quant à eux, St-Amand et autres (2017) vont plus loin et dégagent, à partir d'une recension de la littérature, quatre attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école pour en soutenir la compréhension. Il apparaît que l'élève doit :

¹² Le sentiment d'appartenance se définit « par la mesure à travers laquelle un élève se sent personnellement accepté, respecté et soutenu par les autres au sein de l'environnement social de son école » (traduction libre de Ma, 2003, p. 340).

- ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire (comme un sentiment de fierté à fréquenter l'établissement);
- entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire (celles-ci doivent être empreintes d'encouragement, d'acceptation, de soutien, de respect, de valorisation et d'amitié);
- s'impliquer activement (en classe et dans l'école [ex.: activités parascolaires]);
- percevoir une certaine synergie (harmonisation), voire une similarité, avec les membres de son groupe (y adopter les normes et les valeurs, par exemple).

L'importance des relations sociales positives est également mise en lumière par Allen et autres (2016) pour qui le soutien du personnel enseignant, des parents et des pairs serait fortement lié au sentiment d'appartenance à l'école. Un milieu porteur de sens pour les individus qui assure leur protection (leur sécurité) ferait également partie des facteurs qui contribuent au développement du sentiment d'appartenance (Janoz, Georges et Parent, 1998, cités dans St-Amand et autres, 2017). D'autres ajoutent que les caractéristiques de l'école, comme sa taille, pourraient avoir une influence sur le rapport que l'élève entretient avec cette dernière (Scheerens, Hendriks et Luyten, 2014).

Liens entre le sentiment d'appartenance et le bien-être

Le sentiment d'appartenance a été identifié par Baumeister et Leary (1995, cités dans Cemalcilar, 2010) comme étant un besoin fondamental pour la santé et le bien-être de l'individu. L'OCDE (2018) précise qu'il « donne aux élèves l'impression d'être en sécurité, d'avoir une identité et d'être membres d'une communauté, ce qui favorise à son tour leur développement cognitif, psychologique et social » (p.118). Il aurait un effet positif sur l'épanouissement personnel et l'adaptation à l'école (St-Amand et autres, 2017).

De façon plus précise, une « association positive significative » a été établie entre le sentiment d'appartenance à l'école et le rendement scolaire, la participation aux activités parascolaires, la diminution de l'absentéisme, la motivation scolaire et les relations sociales positives (St-Amand et autres, 2017). À l'inverse, un faible sentiment d'appartenance à l'école constituerait un facteur de risque et « un indicateur important marquant les processus de désengagement des élèves à l'école » (St-Amand et autres, 2017, p.5). Dans une revue de littérature, Cemalcilar (2010) ajoute que les élèves ayant un fort sentiment d'appartenance envers l'école seraient moins anxieux, moins isolés, plus autonomes, plus motivés intrinsèquement qu'extrinsèquement, auraient de meilleures relations avec le personnel enseignant et leurs pairs et bénéficieraient d'une meilleure estime de soi. Ils seraient, de façon générale, plus satisfaits de leur vie.

Pistes d'intervention proposées par la recherche afin de développer un sentiment d'appartenance à l'école

Le modèle des trois C de l'appartenance (*Cs of belonging*) d'Albert (cité dans Edwards et Mullis, 2001; Ma, 2003) apparaît comme l'une des façons efficaces pour conceptualiser des pistes de développement d'un sentiment d'appartenance à l'école. Les trois C sont :

Connecter (*Connect*)

- il s'agit ici d'offrir des occasions aux élèves de se connaître et d'échanger entre eux, mais aussi avec les enseignantes et les enseignants;

Être capable (*Capable*)

- les enfants doivent se sentir capables d'accomplir des choses. Il est ici suggéré de mettre à profit les forces de chacun, que ce soit par les arts, l'éducation physique, etc.;

Contribuer (*Contribute*)

- les élèves ont besoin de contribuer à leur école et de s'y sentir utiles. Leur donner, par exemple, des responsabilités dans la classe peut leur permettre de contribuer.

L'aspect « connecter » peut être lié au rôle des relations sociales dans le développement d'un sentiment d'appartenance. Il s'avère en fait que les relations sociales positives sont fortement liées au sentiment d'appartenance. Il n'y a toutefois pas de consensus à savoir si ce sont les enseignantes ou les enseignants ou les pairs qui ont la plus forte incidence (Allen et autres, 2016). Cemalcilar (2010) estime néanmoins que la direction et les enseignants peuvent intervenir en ce sens en offrant, notamment, un environnement coopératif, où l'élève a la possibilité de s'impliquer et se sent soutenu et respecté. L'implication des parents est également à encourager par les écoles (Greenwood et Kelly, 2018; Allen et autres, 2016). La recension de Cemalcilar (2010) montre que les facteurs structurels (perception de la qualité de l'environnement physique, accessibilité aux ressources, sentiment de sécurité) peuvent à leur tour influencer le sentiment d'appartenance à l'école. L'effet d'un environnement sécuritaire à l'école est également soutenu par Edwards et Mullis (2001). De plus, l'offre d'activités complémentaires et parascolaires serait également à privilégier (MELS, 2011).

Enfin, la création d'un climat scolaire positif pour **tous** n'est pas à négliger, car il apparaît que le sentiment d'appartenance du personnel enseignant facilite, en retour, celui des élèves (Ma, 2003).

5.3 Le sentiment de sécurité scolaire

Définition

Le sentiment de sécurité est un concept complexe et variable qui ne se résume pas qu'à être « physiquement » en sécurité. Certains auteurs rapportent que ce sentiment concerne une absence de danger, de préjudice ou de perte et d'autres auteurs, le fait de se sentir considéré et respecté (*valued and respected*) ainsi que protégé (Flaherty, 2001, cité dans Twemlow et autres, 2002; Yablon et Addington, 2018). Ce sentiment touche tout autant aux aspects social, émotionnel et intellectuel qu'à l'aspect physique (Zhang et autres, 2016). Tout comme le besoin d'appartenance, le besoin de sécurité est fondamental, voire primordial. En fait, le besoin d'appartenance, par exemple, ne pourrait être satisfait avant le besoin de sécurité.

Dans le cadre scolaire, nombre d'études mettent en lien le sentiment de sécurité avec le climat scolaire (Bosworth et autres, 2011). Il semblerait, par exemple, que « *students view the school as a safer place when the school provides a positive climate in which appropriate behaviors are known and enforced, there is open communication, norms are known, and rewards and sanctions are given in an equitable way*¹³ » (Yablon et Addington, 2018, p.402). La perception que les adultes sont présents et attentifs aux élèves favoriserait également ce sentiment (Bosworth et autres, 2011).

Liens entre le sentiment de sécurité scolaire et le bien-être

Le sentiment de sécurité apparaît comme l'un des indicateurs les plus importants du bien-être (Yablon et Addington, 2018). L'Association canadienne pour la santé mentale (ACSM) (2017) précise à ce titre que « [l]e bien-être est une condition qu'on ne peut atteindre lorsqu'on craint pour notre sécurité physique et qu'on n'a pas de lieu sûr où se réfugier et parler à quelqu'un qui nous connaît, nous apprécie et nous comprend » (p.5). De plus, un besoin de sécurité non comblé empêcherait un élève d'être pleinement impliqué dans son apprentissage (Diaz-Vicario et Sallan, 2017). Ce manque « draine une part importante des ressources intellectuelles, émotive et physiques » (MELS, 2011, p.69). En d'autres mots, le sentiment de sécurité apparaît comme une condition à respecter pour réaliser des apprentissages.

13 « Les élèves se sentent plus en sûreté dans une école qui offre un climat positif où les comportements appropriés sont connus et encadrés, la communication est ouverte, les normes sont connues, les récompenses et les sanctions sont données de manière équitable » (traduction libre, Yablon et Addington, 2018, p. 402).

Par ailleurs, un sentiment d'insécurité à l'école serait lié à de moins bons résultats scolaires, à un moindre engagement, à de l'absentéisme et pourrait contribuer au développement de comportements agressifs, anxieux et dépressifs (Côté-Lussier et Fitzpatrick, 2016).

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour améliorer le sentiment de sécurité scolaire

Pour le sentiment de sécurité, comme pour d'autres facteurs de protection, certains aspects sont indépendants de l'école, par exemple sa localisation géographique ou la qualité du milieu familial de l'élève. Néanmoins, la littérature expose différentes orientations pour favoriser le sentiment de sécurité de l'élève. Diaz-Vicario et Sallan (2017) recommandent l'adoption d'une approche globale en matière de sécurité à l'école (*comprehensive approach to school safety*) qui implique la prise en compte des dimensions physique, émotionnelle et sociale de la sécurité. Ici, la sécurité est inhérente à toute activité dans l'école et concerne tous les acteurs. Elle touche à la gestion de l'école, à l'environnement scolaire, aux contenus à transmettre (ex.: éducation aux comportements prosociaux), etc. La prévention de la violence et l'intervention constituent une part importante de cette approche globale (Kutsyuruba et autres, 2015).

Quant à elle, l'ACSM (2017) suggère de «veiller à ce que l'environnement social et physique soit sécurisé, propice aux relations interconnectées, et qu'on s'y sente bien» (p.29). Cela implique de la prévention en matière de discrimination et d'intimidation. Dans cette optique, la présence des adultes et l'application cohérente des règles par l'ensemble du personnel est à promouvoir. Pour Twemlow et autres (2002), «*[c]hildren feel safer when they can see and feel their protectors and when their protectors effectively combat negative influences that lead to bullying¹⁴*» (p.306).

Afin d'instaurer un climat sécurisant pour les élèves, les écoles doivent en faire la promotion et appliquer des mesures qui le soutiennent, ce qui inclut d'offrir des occasions de créer des liens entre les enfants et avec les enseignants pour qu'ils apprennent à se connaître.

14 «Les enfants se sentent plus en sécurité quand ils peuvent voir et sentir leurs protecteurs et quand ceux-ci parviennent à gérer efficacement les influences négatives qui mènent à l'intimidation» (traduction libre, Twemlow et autres, 2002, p. 306).

5.4 Le sentiment de justice scolaire

Définition

Pour le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2014a), la justice en milieu scolaire « comprend l'ensemble des situations au travers desquelles un ou des membres de la communauté scolaire vont vivre ou faire vivre à autrui un sentiment de justice ou d'injustice à partir de leurs actes, de leurs propos, de leurs décisions, etc. » (p.27). Elle est considérée comme l'un des facteurs essentiels du climat scolaire et s'inscrit en prévention de la violence à l'école (MENESR, 2014; Debarbieux, 2015).

Étant également un concept complexe et multidimensionnel, le sentiment de justice scolaire est tributaire de ce qui est perçu comme étant « juste ». Selon Dubet (2006, cité dans Desvignes et Meuret, 2009; Friant, Laloua et Demeuse, 2008), les critères sous lesquels les élèves perçoivent la justice scolaire sont l'égalité, le mérite et le respect. Le premier renvoie au principe selon lequel tous les individus sont traités de la même façon. Le deuxième critère, le mérite, suggère que l'individu obtient des « récompenses proportionnelles à sa performance » (Desvignes et Meuret, 2009, p.193). Enfin, le respect veut que « le jugement scolaire n'atteigne pas la dignité de l'élève en tant que personne » (Friant, Laloua et Demeuse, 2008, p.9). D'autres considèrent également le critère du besoin, c'est-à-dire que les rétributions soient données en fonction des besoins des élèves (Sabbagh et autres, 2006, cités dans Friant, Laloua et Demeuse, 2008). Il apparaît que ces critères de justice diffèrent selon les catégories sociodémographiques et scolaires de même que selon la situation à laquelle les élèves font face. En effet, certains résultats de recherche montrent que dans l'importance respective de ces critères chez les élèves, le respect se positionne en premier, suivi de l'égalité et enfin du mérite, mettant en lumière l'importance d'une « relation avec les enseignants où l'élève se sent traité comme une personne » (Desvignes et Meuret, 2009, p.195). D'autres soulignent plutôt que c'est l'égalité de traitement qui serait surtout valorisée par les élèves, particulièrement au primaire (Friant, Laloua et Demeuse, 2008).

Liens entre la justice scolaire et le bien-être

De prime abord, la justice scolaire fait partie des éléments qui répondent à la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), entendu que tout enfant a droit à ce que sa parole soit écoutée et prise en compte (MENESR, 2014).

Resh et Sabbagh (2017) identifient des recherches rapportant que le sentiment de justice affecte la motivation de l'élève et son bien-être, son sentiment d'appartenance à l'école et son identification à celle-ci, sa perception de l'école comme étant un endroit juste, sa confiance envers le personnel enseignant et même envers les personnes en

général, ses attitudes démocratiques, sa volonté d'aider les autres et son engagement envers l'école et la communauté. Friant (2009) ajoute que les élèves se sentant traités justement ont une meilleure image d'eux-mêmes et une meilleure vision de l'avenir que ceux se sentant traités injustement. Le bien-être général serait ici renforcé par un besoin implicite de justice (Dalbert, 2009).

Le sentiment de justice scolaire a aussi un effet sur la violence à l'école. En fait, il apparaît que les élèves (comme tout individu) ont un besoin de justice et que l'injustice amènerait une souffrance et un besoin inhérent de « rétablir la justice » (Dalbert, 2009). Certains élèves traduisent leur sentiment d'injustice par des formes de violence (ex. : opposition à l'adulte, non-respect des règles). Ils voient en ces manifestations le seul moyen pour obtenir « réparation » ou « le respect » auquel ils veulent accéder (MENESR, 2014). Pour d'autres, le sentiment d'injustice prendra une forme plus passive, comme le repli sur soi. Lorsqu'il est dégradé, le sentiment de justice est l'« un des principaux facteurs de risque corrélé à une augmentation des victimations » (MENESR, 2014, p. 27).

Dans un autre ordre d'idées, Dubet (2009) suggère que l'expérience de l'injustice permet aux enfants de « grandir » dans la mesure où cette expérience n'est pas généralisée (que l'enfant se sente la plupart du temps traité avec justice), mais qu'elle ait été au moins vécue. Dans le cadre scolaire, elle permettrait aux élèves de faire émerger des principes relatifs à l'égalité et au mérite et de « distinguer la justice de celui qui est censé l'incarner » (p. 49). Les élèves peuvent constater que l'enseignante ou l'enseignant n'est pas « parfait ».

Pistes d'intervention proposées par la recherche afin d'améliorer la justice scolaire

La recherche de Soule et Gottfredson (2003, cités dans MENESR, 2014) énonce certains aspects pouvant influencer le sentiment de justice de l'élève et des pistes pour les traiter. Il s'agit de :

- « **[I]évaluation** : Elle est favorable au sentiment de justice de l'élève lorsqu'elle lui permet de comprendre ses erreurs pour les corriger, lorsqu'elle est encourageante et justifiée, lorsqu'elle est explicitée, lorsque l'élève ne [se] sent pas dévalorisé par rapport à un classement ou par des remarques humiliantes;
- **[I]a relation aux élèves** : il s'agit de la manière dont les adultes traitent les élèves. Il est nécessaire de témoigner de la bienveillance, du respect et de l'intérêt à l'égard des élèves, sans différenciation et sans [les] priver de [leur] droit d'être pris en compte et [protégés];

- **[I]’attitude des adultes**: il s’agit du comportement des adultes que les élèves observent. L’attitude de l’adulte doit figurer comme un modèle à suivre par les élèves. Rien ne doit laisser penser que l’élève est inférieur à l’adulte. Il faut aussi éviter d’agir de façon contradictoire en se permettant des choses pour lesquelles les élèves peuvent être punis (comme le manque de respect des autres ou des horaires par exemple);
- **[I]e système de régulation**: il s’agit de l’ensemble des réponses apportées auprès d’un élève qui a manqué de respect à autrui ou qui a transgressé une règle de l’établissement scolaire. Qu’ils s’agissent de procédures disciplinaires ou d’autres mesures de prise en charge, elles doivent être éducatives et favorables au sentiment d’être considéré avec justice et respect» (MENESR, 2014, p.27).

Pour Gottfredson et autres (2005, cités dans Poulin et autres, 2015), le sentiment de justice scolaire, tout comme le sentiment de sécurité, peut être généré « par la présence de règles claires et connues de tous, appliquées de manière cohérente, juste et équitable [...], par une surveillance et un encadrement disciplinaire rigoureux assurés par l’équipe éducative et par un établissement ou une classe physiquement bien structurés et propres » (p.7).

Certains mettent davantage l’accent sur la sensibilisation aux règles du vivre-ensemble pour en favoriser l’adhésion. Deux pratiques complémentaires ont été repérées, soit celle de l’autorité éducative et de la justice réparatrice. La justice réparatrice, de plus en plus populaire en Ontario, s’éloigne de la discipline traditionnelle et vise à rétablir les relations à travers la discussion entre les parties où chacun peut s’exprimer librement (McCullough, 2007). Le but est, notamment, de responsabiliser les élèves face à leurs actes et aux conséquences engendrées. Les solutions proposées sont en cohérence avec le geste posé. Dans la même optique, la pratique de l’autorité éducative vise à enseigner le respect de l’autre (MENESR, 2014). En fait, elle se bâtit autour d’un respect réciproque entre l’enseignant et l’élève. Elle se distingue de l’autorité oppressante qui nuirait au sentiment de justice scolaire.

Selon Archambault et Harnois (2009) un apprentissage socialement juste « devrait reposer sur la notion d’équité dans l’affirmation des diversités, dans l’apprentissage et la réussite de tous les élèves, dans leur développement personnel et dans leur développement sociopolitique, c’est-à-dire leur capacité de comprendre et d’aborder les questions sociales au-delà des frontières » (p.3).

5.5 La gestion des transitions

Définition

Le parcours scolaire des élèves, de la maternelle aux études supérieures, est jalonné d'étapes et de moments charnières, communément appelés, dans les écrits scientifiques, «transitions scolaires» (Jacques [dir.], 2016). La transition scolaire se définit comme «une période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement social, physique et humain» (Legendre, 2005, p.1404). Dans le contexte scolaire québécois, quatre périodes de transition formelles sont prévues: celle du préscolaire, celle du primaire, celle du secondaire et du professionnel et celle du postsecondaire, de l'éducation des adultes et du marché du travail (CTREQ, 2018). Les trois premières périodes seront discutées dans cette section.

Liens entre la gestion des transitions et le bien-être

Même si les transitions ne sont pas vécues de façon uniforme chez tous les élèves, elles demeurent des moments marquants, voire de vulnérabilité (MELS, 2010). Pour la plupart des élèves, leur capacité d'adaptation leur permettra de vivre des transitions harmonieuses. Pour certains, toutefois, le cumul de facteurs de risque les rendra plus exigeantes et difficiles à traverser (MELS, 2010; 2012). Il est également entendu que tous profitent des effets positifs d'une transition de qualité (MELS, 2010; 2012). Celle-ci est caractérisée par une transition harmonieuse pour l'enfant, sa famille et les adultes qui l'entourent et implique «un ajustement mutuel des différents milieux concernés afin de favoriser une continuité dans la démarche du jeune, tout en profitant pleinement de l'ouverture que la transition suppose en matière de découvertes et de nouveautés» (CTREQ, 2018, p.6). Pour le MELS (2010; 2012), la transition vers le préscolaire et celle vers le secondaire se planifie sur une période de douze mois¹⁵. Il est en effet important qu'elle s'inscrive dans la durée (CSE, 2012).

Ainsi, une transition de qualité permet à l'enfant et à l'adolescent de:

- ressentir un état de bien-être et de sécurité face à son nouveau milieu de vie qu'est l'école [secondaire dans le cas des adolescents];
- développer [ou maintenir] des attitudes et des émotions positives envers l'école et les apprentissages;
- développer [ou conserver] un sentiment de confiance face à sa réussite scolaire (MELS, 2010, p.3; MELS, 2012, p.3).

¹⁵ Le ministère met à disposition deux guides pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le préscolaire et vers le secondaire. Il n'existe pas de guide ministériel concernant la transition du préscolaire vers la première année.

La transition de qualité donne aussi à l'adolescent la possibilité de « reconnaître ses forces et ses défis » et d'« établir rapidement des relations interpersonnelles de qualité dans son nouvel environnement » (MELS, 2012, p.13).

Pistes d'intervention proposées par la recherche pour favoriser une gestion harmonieuse des transitions

L'entrée à la maternelle

Chaque période de transition formelle comporte des caractéristiques qui lui sont propres. D'abord, en tant que porte d'entrée du monde scolaire, le passage à la maternelle est une étape cruciale pour l'élève comme pour sa famille (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012). En plus des diverses attentes des parents envers l'école (et vice versa), l'enfant doit s'adapter à un nouvel environnement pour lequel son bagage d'expériences peut l'avoir préparé à plus ou moins grande importance (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012). Le Conseil (2012, p.52) note à ce propos :

Même quand elle est choisie ou prévisible et bien qu'elle présente des occasions de croissance, la transition peut engendrer du stress. Des chercheurs ont montré que l'augmentation du niveau de cortisol, l'indicateur physiologique du stress, dans la semaine qui suit l'entrée à la maternelle est plus marquée chez les enfants qui vivent le plus de changements dans leur routine et qui ont peu d'expériences éducatives en groupe (Quas et autres, 2002). Il est important de tenter de limiter le stress et de répondre aux besoins développementaux des enfants dans les périodes de transition (besoin de sécurité, connexité, estime de soi, etc.) (Chouinard, 2009).

Une attention particulière devrait également être accordée aux enfants vulnérables et aux nouveaux arrivants, notamment ceux pour qui le français n'est pas la langue maternelle (CSE, 2012). Lorsque vécue de façon harmonieuse, la transition vers le préscolaire contribue à réduire le stress des enfants et des parents et servira d'assise pour celles à venir. Pour ce faire, il est de mise de concevoir cette transition comme une continuité dans les expériences et les apprentissages des enfants (CTREQ, 2018). **La collaboration avec les autres intervenantes ou intervenants et les parents, premiers responsables de l'éducation de leur enfant, s'avère essentielle.**

Du préscolaire vers la première année

Ensuite, même si la maternelle est considérée en soi comme une période de transition vers le primaire, le passage formel à la première année demeure un moment charnière qui mériterait davantage d'attention (CSE, 2012). Pour l'élève, il s'agit d'un changement d'environnement pédagogique important, passant d'un contexte d'apprentissage misant sur le jeu à un mode d'apprentissage plus structuré axé sur l'enseignement disciplinaire (Duval et Bouchard, 2013a). D'autres éléments tels que l'aménagement des lieux, les activités, le ratio enseignant-élèves, le matériel ou encore les occasions de bouger et les consignes diffèrent en première année. Les élèves doivent, entre autres, apprendre à rester assis et à écouter pendant de plus longues périodes. Du côté parental, le passage en première année implique notamment une adaptation pour les devoirs et les leçons et les évaluations plus formelles (CSE, 2012; Duval et Bouchard, 2013a).

Pour certains élèves, ce passage peut être « rude » et constituer un « choc » (Duval et Bouchard, 2013b). Une transition difficile vers le primaire pourrait avoir des effets négatifs sur l'estime de soi et sur les apprentissages futurs (Fabian et Dunlop, 2006, cités dans CTREQ, 2018). Le Conseil (2012) relève, à cet égard, que « [l]a discontinuité vécue par les enfants lors du passage en première année serait principalement due à la rupture entre les méthodes pédagogiques et au peu d'importance accordée à l'aspect socioaffectif au primaire (Gagnon, 2000) » (p.61). **Dans cette optique, une plus grande continuité entre le préscolaire et le primaire apparaît souhaitable.** Celle-ci passe, notamment, par une connaissance réciproque de ces deux niveaux d'enseignement, une plus grande collaboration entre les acteurs, une clarification des attentes entre les enseignants et les parents de même que le recours à des activités et du matériel familiers aux élèves au début de la première année (CSE, 2012).

Du primaire vers le secondaire

Enfin, quant à la transition du primaire vers le secondaire, elle serait la période la plus déterminante en matière de persévérance scolaire (CTREQ, 2018). L'adaptation requise par le jeune est d'autant plus intense qu'elle coïncide avec le passage de l'enfance à l'adolescence. Des défis tant du point de vue physique, psychologique, social qu'environnemental sont alors présents (MELS, 2012). Certains estiment d'ailleurs que le début de l'adolescence ne serait pas la meilleure période pour assurer une transition entre le primaire et le secondaire (Cloutier, 1996, dans CSE, 2009). Ce changement d'environnement couperait les références du jeune au moment où il éprouve particulièrement le besoin d'être reconnu, écouté et valorisé en tant qu'individu ayant son identité propre (Cloutier, 1996, cité dans CSE, 2009). Durant cette période, les jeunes doivent composer avec des changements marquants dans l'environnement qui touchent le rapport aux enseignants, le cercle d'amis, l'horaire, l'organisation scolaire, le fonctionnement de la nouvelle école, etc. Parmi les effets négatifs possibles de la transition, le plus nuisible

est la rupture des liens sociaux. On parle également d'une augmentation du risque de décrochage scolaire, d'un plus grand isolement et d'une plus grande anxiété de performance (CTREQ, 2018). Il importe toutefois de mentionner que, pour la grande majorité des jeunes, cette transition s'effectuerait sans difficultés majeures (Laveault, 2006, cité dans Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016).

L'arrimage des pratiques pédagogiques, le soutien parental, le soutien à l'autonomie, l'appartenance à un groupe sont autant d'exemples de facteurs qui contribuent à une transition de qualité vers le secondaire (CSE, 2009; MELS, 2012). L'accompagnement individualisé, pour les élèves à risque, serait la démarche la plus pertinente pour prévenir les difficultés d'adaptation pendant cette période de transition (Larose et autres, 2007, cités dans CTREQ, 2018).

Malgré ces trois périodes de transition formelle, certains auteurs ne sont pas sans mentionner d'autres moments également susceptibles de provoquer une transition plus difficile pour certains élèves, comme le redoublement, le passage à une classe spécialisée ou simplement le passage d'un degré à l'autre (Bonvin, 2012).



6 La mise en place de programmes d'intervention

Il convient, selon des auteurs (Bélanger et autres, 2012; Reuter, 2013), de demeurer prudents lorsque l'on souhaite mettre en place des programmes d'intervention en milieu scolaire. Selon eux, ces programmes, qui regroupent souvent un ensemble d'interventions à mettre systématiquement et exhaustivement en place pour prévenir ou régler un problème, peuvent parfois être pris comme une recette de succès, une liste de prescriptions.

Bélanger et autres (2012) soulèvent les nombreuses difficultés auxquelles se heurtent des écoles pour maintenir ce type de programmes. D'ailleurs, des programmes, parfois considérés comme étant novateurs et efficaces, peuvent parfois être appliqués de manière non fidèle aux programmes reconnus pour être efficaces, faisant en sorte que leur efficacité et l'évaluation de leurs effets en soient affectées (Joly, Tourigny et Thibaudeau, 2005). Les causes de leur insuccès peuvent être diverses : manque de formation et de supervision des intervenants qui mettent en place le programme, complexité de sa mise en œuvre, soutien de la direction, manque de ressources, attitude des intervenants vis-à-vis du programme, etc. (Joly, Tourigny et Thibaudeau, 2005). L'introduction de nouvelles pratiques est « un processus complexe et dynamique, se réalisant rarement à court terme » (Bélanger et autres, 2012, p. 59). De fait, ces auteurs mettent en doute, à l'instar de Reuter (2013), l'efficacité à long terme de stratégies d'instauration de nouvelles pratiques dont les étapes de mise en œuvre sont prescrites et structurées sous la forme de programmation, puisque cela fait en sorte qu'on ne tienne pas compte du bagage des acteurs, de la culture du milieu et des règles de vie collective.

Pour sa part, Reuter (2013) va préférer le terme d'implication à celui d'intervention. En effet, le terme « intervention » peut tendre parfois vers la prescription. En ce sens, il peut être judicieux, plutôt que de proposer des programmes d'intervention à mettre en place de façon systématique, peu importe le milieu, de proposer une banque d'interventions à mettre en place selon les besoins du milieu par les intervenants scolaires. Selon Reuter, le fait d'émettre des propositions d'intervention permet à l'enseignante ou à l'enseignant de contribuer à la diversification des moyens d'action et à la réflexion sur ceux-ci. « [L]a pratique réflexive fondée sur les recherches et les théories, les discussions entre collègues, le modelage à travers les observations des collègues ainsi que la rétroaction de ces derniers constituent des moyens essentiels pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques » (Bélanger et autres, 2012, p.60).

Debarbieux et Blaya (2009) émettent eux aussi une mise en garde concernant la mise en place de programmes d'intervention. En fait, peu importe le programme d'intervention retenu, c'est d'abord et avant tout les conditions d'implantation qui importeraient davantage que le programme lui-même (Debarbieux et Blaya, 2009). En outre, malgré le fait que des programmes soient reconnus comme étant efficaces, ceux-ci sont parfois difficilement généralisables (Debarbieux et Blaya, 2009). Beaumont (2009), dans les conclusions de l'une de ses recherches, souligne qu'il « convient de considérer l'implication du personnel et le travail de concertation comme étant des éléments clés pour l'atteinte des objectifs ciblés par le programme » (p.128). En somme, pour la mise en place de programmes d'intervention, il importe de considérer les conditions dans lesquelles ils sont mis en place. Il importe également de susciter la pratique réflexive et critique des acteurs du milieu lorsque sont mises en place de nouvelles pratiques.

L'INSPQ (2009) soulignait d'ailleurs qu'il « ne suffit pas d'atteindre une liste de critères pour dégager un répertoire d'interventions à promouvoir ou à proscrire, qui pourrait s'implanter uniformément dans tous les contextes » (p. 168). L'une des recommandations dans ce rapport, notamment, était d'aider les acteurs du milieu à apporter un regard réflexif plus global, non pas centré sur la simple analyse d'une intervention, mais plutôt sur l'ensemble d'une programmation organisée autour d'une ou de plusieurs situations préoccupantes.

7 Conclusion

Le bien-être et le développement personnel des élèves sont au cœur des préoccupations de tous. L'objectif du présent document était d'enrichir et de soutenir la réflexion déjà amorcée en ce qui a trait au bien-être de l'enfant à l'école primaire en rapportant les principaux travaux de recherche ayant été réalisés dans ce domaine au cours des dernières années. Considérant la multiplicité des facteurs ayant une incidence sur le bien-être de l'enfant à l'école, il était impossible de les traiter tous de façon intégrale; une sélection a donc été réalisée. Ainsi, il importe de considérer ce document non pas comme étant une recension exhaustive de tous les facteurs ayant un effet sur le bien-être de l'enfant au préscolaire et au primaire, mais plutôt comme une recension qui apporte une documentation précise à propos de certains facteurs qui touchent aux caractéristiques individuelles de l'élève ainsi qu'à l'environnement scolaire et pédagogique.

Cette publication, au-delà de son utilité pour l'avis en préparation, peut intéresser les acteurs du milieu qui souhaitent agir pour favoriser le bien-être de l'enfant en contexte scolaire. En effet, elle peut apporter un éclairage intéressant sur des facteurs de risque et de protection et peut contribuer à enrichir la réflexion de tous quant à l'amélioration du bien-être de l'enfant à l'école. Elle donne un aperçu des différents facteurs en précisant leur lien avec le bien-être. Enfin, les pistes d'intervention avancées peuvent aider les acteurs du milieu scolaire à porter un regard réflexif sur l'ensemble des actions déjà mises en place dans leur école pour les ajuster, au besoin, en tenant compte de leur réalité.

Bibliographie

Ahnert, Lieselotte, Martin Pinquart et Michael E. Lamb (2006). « Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis », *Child development*, vol. 77, n° 3, p. 664-679.

Allen, Kelly, Margaret L. Kern, Dianne Vella-Brodrick, John Hattie et Lea Waters (2016). « What Schools Need to Know About Fostering School belonging: a Meta-analysis », *Educational psychology review*, vol. 30, n° 1, p. 1-34.

Anaut, Marie (2006). « L'école peut-elle être facteur de résilience? », *EMPAN*, vol. 3, n° 63, p. 30-39, réf. de janvier 2020, <https://www.cairn.info/revue-empan-2006-3-p-30.htm>.

Archambault, Jean et Roch Chouinard (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 333 p.

Archambault, Jean et Roch Chouinard (2006). « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre? », dans Benoît Galand, Étienne Bourgeois et Jean Archambault, *(Se) motiver à apprendre*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France, p. 135-144.

Archambault, Jean et Li Harnois (2009). « Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé », *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, p. 1-10.

Armstrong, Laura (2018). *Favoriser la résilience et la santé mentale des enfants*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario, 11 p., réf. de novembre 2019, http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/brief_3_resilience_fr.pdf.

Ashdown, Daniela Maree et Michael E. Bernard (2012). « Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? », *Early Childhood Education Journal*, vol. 39, n° 6, p. 397-405.

Association canadienne pour la santé mentale et The Alberta Teachers' Association (2017). *Empathie et bienveillance à l'école*, [s. l.], The Alberta Teachers Association; Canadian Mental Health Association; Global, 40 p., réf. de janvier 2020, <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Human-Rights-Issues/COOR-79eF%20Empathie%20et%20bienveillance%20a%20l%27ecole%202017%2002.pdf>.

Astolfi, Jean-Pierre (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner*, 12^e éd., Paris, ESF éditeur, 117 p.

Astor, Ron Avi, Rami Benbenishty et Jose Nuñez Estrada (2009). « School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools », *American Educational Research Journal*, vol. 46, n° 2, p.423-461.

Ayers Denham, Susanne (2010). « Emotion regulation: now you see it, now you don't », *Emotion review*, vol. 2, n° 3, p.297-299.

Bandura, Albert (2006). « Guide for constructing self-efficacy scales », *Self-efficacy beliefs of adolescents*, vol. 5, n° 1, p.307-337.

Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall, 617 p.

Baurain, Céline et Nathalie Nader-Grosbois (2011). « Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant », *Enfance*, n° 2, p.179-211.

Bear, George G. et Kathleen M. Minke (2006). « Attachment », dans G. G. Bear et K. M. Minke, *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, Washington (DC), National Association of School Psychologists, p.379-389.

Beaumont, Claire (2009). « Trois années d'évaluation d'un programme de réduction des conduites agressives auprès d'élèves de 12 à 17 ans présentant de graves problèmes de comportement », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 31, n° 1, p.117-134.

Beaumont, Claire, Eric Frenette et Danielle Leclerc (2016). « Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement », *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, n° 1, juillet, p.65-95.

Bei, Bei, Michelle L. Byrne, Clare Ivens, Joanna Waloszek, Michael J. Woods, Paul Dudgeon, Greg Murray, Christian L. Nicholas, John Trinder et Nicholas B. Allen (2013). « Pilot study of a mindfulness-based, multi-component, in-school group sleep intervention in adolescent girls », *Early intervention in psychiatry*, vol. 7, n° 2, p.213-220.

Bélanger, Jean, François Bowen, Sylvie Cartier, Nadia Desbiens, Isabelle Montésinos-Gelet et Louis Turcotte (2012). « L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur », *Éducation et francophonie*, vol. 40, n° 1, p.56-75.

Berger, Christian, Lidia Alcalay, Alejandra Torretti et Neva Milicic (2011). « Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach », *Psicologia: reflexao e critica*, vol. 24, n° 2, p.344-351.

Bergeron, Léna, Nadia Rousseau et Martine Leclerc (2011). « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p.87-104.

Bissonnette, Steve, Clermont Gauthier et Mireille Castonguay (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*, Québec, Chenelière éducation, 272 p.

Blaya, Catherine et Laurier Fortin (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 40/1, p.1-26.

Blunden, Sarah, Geoff Kira, Michelle Hull et Ralph Maddison (2012). « Does sleep education change sleep parameters? Comparing sleep education trials for middle school students in Australia and New Zealand », *Open sleep journal*, vol. 5, p.12-18.

Bonvin, Patrick (2012). « Une rupture dans la trajectoire scolaire : le cas du redoublement », dans Pierre Curchod, Pierre-André Doudin et Louise Lafortune (dir.), *Les transitions scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 195-218.

Bonvin, Patrick et Nancy Gaudreau (2015). « Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 37, n° 3, p.480-500.

Bosworth, Kris, Lysbeth Ford et Diley Hernandaz (2011). « School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools », *Journal of School Health*, vol. 81, n° 4, p.194-201.

Bouffard, Thérèse, Audrey Marquis-Trudeau et Carole Vezeau (2015). « Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 2, p.113-134.

Bouffard, Thérèse, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte (2006). « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin, p. 9-20.

Bourdon, Marie-Claude (2018). « Un antidépresseur naturel », *Actualités UQAM*, 27 septembre 2018, réf. de janvier 2020, <https://www.actualites.uqam.ca/2018/active-physique-antidepresseur-naturel>.

Boutin, Gérald, Lise Bessette et Houssine Dridi (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*, Rapport de recherche 2013-2015 déposé le 21 décembre 2015 à la Fédération autonome de l'enseignement, Montréal, Université du Québec   Montréal, 128 p.

Broadhead, Pat, Jane Johnston, Caroline Tobbell et Richard Woolley (2010). *Personal, social and emotional development*, London; New York, Continuum.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and desing*, Cambridge (Massachussets), Harvard University Press, 330 p.

Bronfenbrenner, Urie et Pamela A. Morris (1998). «The ecology of developemental processes», dans W. Damon & M. Lerner (dir.), *Handbook of Child psychology: Vol 1. — Theoretical modes of human developement*, 5  édition, New York, Wiley, p.993-1028.

Brown, Philip M. et Maurice J. Elias (2012). «Prosocial education: Weaving a tapestry to support policy and practice», dans PM Brown, W. Corrigan et Ann Higgins-D'Alessandro, *The handbook of prosocial education*, Blue Ridge Summit (Pa.), Rowman and Littlefield Publishing Group, p.767-800.

Brunette, Marie-Michelle (2013). *Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en  ducation, Montréal, Université du Québec   Montréal, 124 p.

Buyse, Evelien, Karine Verschueren, Sarah Doumen, Jan Van Damme et Frederik Maes (2008). «Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate», *Journal of School Psychology*, vol. 46, n  4, p.367-391.

Cabral, Thiago, Nat lia B. Mota, Lucia Fraga, Mauro Copelli, Mark A. McDaniel et Sidarta Ribeiro (2018). «Post-class naps boost declarative learning in a naturalistic school setting», *NPJ science of learning*, vol. 3, n  1, p.14.

Cadieux, Alain (2003). «Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une d fici nce intellectuelle: une étude longitudinale», *Revue francophone de la d fici nce intellectuelle*, vol. 14, n  2, p. 121-137.

Cemalcilar, Zeynep (2010). «Schools as socialisation contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging», *Applied Psychology*, vol. 59, n  2, p. 243-272.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*, Québec, CTREQ, 53 p., réf. de janvier 2020, <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2010). *Approche École en santé*, réf. de janvier 2020, http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/850_ApprocheA-coleensantA.pdf.

Chaput, Jean-Philippe, Casey E. Gray, Veronica J. Poitras, Valerie Carson, Reut Gruber, Timothy Olds, Shelly K. Weiss, Sarah Connor Gorber, Michelle E. Kho et Margaret Sampson (2016). « Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth », *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, vol. 41, n° 6, p. S266-S282.

Chouinard, Roch (2001). « Les pratiques en gestion de classe: une affaire de profil personnel et de réflexivité », *Vie pédagogique*, n° 119, p. 25-27.

Cocullo, Marie-Léa (2014). *Performer... sans anxiété: programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire*, Rapport d'intervention présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade maître ès sciences (M. Sc.) en psychoéducation (Psed.), Montréal, Université de Montréal, 119 p.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs — Preschool and elementary school edition*, Chicago, KSA-Plus Communications, 75 p.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (2017). *Social and emotional learning (SEL) competencies*, réf. de novembre 2019, <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>.

Collie, Rebecca J., Jennifer D. Shapka et Nancy E. Perry (2012). « School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of educational psychology*, vol. 104, n° 4, p. 1189.

Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2015). *Favoriser la résilience dans les écoles et les collectivités du Nouveau-Brunswick*, Moncton, Le Conseil, 53 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 141 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, Le Conseil, 80 p.

Cosnefroy, Laurent (2007). « Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36/3, p.357-378.

Côté-Lussier, Carolyn et Caroline Fitzpatrick (2016). « Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement », *Journal of Adolescent Health*, vol. 58, n° 5, p.543-550.

Coutu, Sylvain, Caroline Bouchard, Marie-Josée Émard et Gilles Cantin (2012). « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans Jean-Pascal Lemelin, Marc A. Provost, George M. Tarabulsy, André Plamondon et Caroline Dufresne, *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent: tome 1: les bases du développement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.139-183.

Cremone, Amanda, Jennifer M. McDermott et Rebecca M. C. Spencer (2017). « Naps enhance executive attention in preschool-aged children », *Journal of pediatric psychology*, vol. 42, n° 8, p.837-845.

Cuisinier, Frédérique et Francisco Pons (2011). « Émotions et cognition en classe », *Archives-ouvertes.fr*, p.1-13, réf. de décembre 2019, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/file/Cuisinier_Pons_2011_Les_emotions_et_cognition_en_classe.pdf.

Curchod-Ruedi, Denise et Christiane Chessex-Viguet (2012). « De la famille au cycle initial de la scolarité : rupture ou transition? », dans Pierre Curchod, Pierre-André Doudin et Louise Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.13-31.

Cyrlunick, Boris et Jean-Pierre Pourtois (dir.) (2007). *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, 441 p.

Dalbert, Claudia (2009). « Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors », dans Marie Duru-Bellat et Denis Meuret (dir.), *Le sentiment de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, p.57-71.

Davis, Heather A. (2003). « Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development », *Educational Psychologist*, vol. 38, n° 4, p.207-234.

De Ketele, Jean-Marie (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, n° 1, p.25-37.

Debarbieux, Eric (2015). *Climat scolaire et prévention de la violence*, réf. de novembre 2018, <https://www.universitedepaix.org/climat-scolaire-et-prevention-de-la-violence>.

Debarbieux, E., N. Anton, R. A. Astor, R. Benbenishty, C. Bisson-Vaivre, J. Cohen, A. Giordan, B. Hugonnier, N. Neulat et R. Ortega Ruiz (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale — MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 25 p.

Debarbieux, Eric et Catherine Blaya (2009). « Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par "l'évidence" ? », *Criminologie*, vol. 42, n° 1, p.13-31.

Deci, Edward L., Richard Koestner et Richard M. Ryan (1999). « A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation », *Psychological bulletin*, vol. 125, n° 6, p. 627.

Denham, Susanne A. (2006). « Emotional Competence: Implications for Social Functioning », dans J. L. Luby, *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders, and Treatment*, New York, Guilford Press, p.23-44.

Desrosiers, Hélène, Christa Japel, Pooja R. P. Singh et Karine Tétreault (2012). « La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire », *L'ELDEQ 1998-2010 en bref*, vol. 6, n° 2, juin, p.1-31, réf. de janvier 2020, http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2.pdf.

Desrosiers, Hélène, Virginie Nanhon et Luc Belleau (2016). « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *L'ELDEQ 1998-2015 en bref*, vol. 8, n° 2, mai, p.1-32, réf. de janvier 2020, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/passage-secondaire.pdf>.

Desvignes, Sophie et Denis Meuret (2009). « Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi », dans Marie Duru-Bellat et Denis Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, p.187-199.

Dewald, Julia F., Anne M. Meijer, Frans J. Oort, Gerard A. Kerkhof et Susan M. Bögels (2010), «The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review», *Sleep medicine reviews*, vol. 14, n° 3, p.179-189.

Diaz-Vicario, Anna et Joaquin Gairin Sallàn (2017). «A comprehensive approach to managing school safety: case studies in Catalonia, Spain», *Educational Research*, vol. 59, n° 1, p.89-106.

Dixon, Felicia A., Nina Yssel, John M. McConnell et Travis Hardin (2014). « Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy », *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 37, n° 2, p.111-127.

Dubet, François (2009). « Conflits de justice à l'école et au-delà », dans Marie Duru-Bellat et Denis Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, p.43-55.

Dugas, Claude (2017). « Chez les 4-5 ans, bilan de l'intervention "Bouger pour bien se développer" » dans « *Sédentarité, inactivité physique et santé: vers une nouvelle approche?* », 21^{es} Journées annuelles de santé publique (2017).

Dugas, Claude et Mathieu Point (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*, Rapport de recherche, 77 p., réf. de novembre 2019, https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf.

Dupont, Virginie et Dominique Lafontaine (2016). « Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus: impact de l'école ou de la classe fréquentée sur le concept de soi scolaire (le BFLPE) », *Revue française de pédagogie*, n° 195, p.63-86.

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor et Kriston B. Schellinger (2011). « The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions », *Child development*, vol. 82, n° 1, p.405-432.

Duval, Stéphanie et Caroline Bouchard (2013a). « La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire: l'importance de s'en soucier! », *Revue préscolaire*, vol. 51, n° 2, p.28-37.

Duval, Stéphanie et Caroline Bouchard (2013b). « Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 16, n°2, p.147-181, réf. de décembre 2019, <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029145ar/>.

Edwards, Dana et Fran Mullis (2001). «Creating a Sense of Belonging to Build Safe Schools», *The Journal of Individual Psychology*, vol. 57, n° 2, p.196-200.

Elias, Maurice J. et Harriett Arnold (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*, Thousand Oaks (California), Corwin Press, 296 p.

Elias, Maurice J. et Norris M. Haynes (2008). «Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children», *School psychology quarterly*, vol. 23, n° 4, p.474.

Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants (2013). *Résilience*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 54 p., réf. de décembre 2019, <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/resilience.pdf>.

Espinosa, Gaëlle (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*, p.2-15, réf. de décembre 2019, https://www.researchgate.net/publication/320487585_Affectivite_relation_enseignante-eleve_et_rapport_a_l%27enseignant_e_contribution_a_une_reflexion_sur_les_caracteristiques_d%27une_relation_reussie.

Favre, Daniel (2003). «Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages», *Psychologie de la motivation*, vol. 36, p.100-115.

Fortes, M., D. Delignières et G. Ninot (2003). «L'estime de soi : un ajustement dynamique», *Actes du X^e congrès international de l'ACAPS*.

Fortin, Annabelle (2016). *Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Trois-Rivières (Québec), Université du Québec à Trois-Rivières, 129 p.

Fortin, Annabelle, Luc Prud'homme et Nancy Gaudreau (2016). « Du côté de la recherche: le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire », *La Foucade*, vol. 16, n° 2, juin, p.7-9.

Fortin, Laurier, Amélie Plante et Marie-France Bradley (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*, Sherbrooke, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, 25 p.

Fouad, Nadya A., Philip L. Smith et Kathryn E. Zao (2002). «Across academic domains: Extensions of the social-cognitive career model», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 49, n° 2, p. 164.

Fourez, Gérard (2003). « Évaluation, relations pédagogiques, rôle de l'erreur », *La Revue nouvelle*, n° 5-6, mai-juin, p.75-89.

Friant, Nathanaël (2009). « Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique : quels liens avec l'établissement fréquenté? », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. 46, n° 2, p.257-278, réf. de janvier 2020, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00596933/document>.

Friant, Nathanaël, Elsa Laloua et Marc Demeuse (2008). « Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe », *Éducation et Formation*, n° e-288, p.7-23, réf. de décembre 2019, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00408443/document>.

Galand, Benoît et Jacques Grégoire (2000). « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 3, p. 431-452.

Gaudreau, Nancy (2011). « La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p.122-144.

Gaudreau, Nancy et Éric Frenette (2014). « Efficacité perçue d'un programme de formation continue des enseignants sur la gestion des comportements difficiles en classe », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 35, n° 3, p.205-231.

Gaudreau, Nancy, Égide Royer, Claire Beaumont et Éric Frenette (2012a). « Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves », *Enfance en difficulté*, vol. 1, mars, p.85-115.

Gaudreau, Nancy, Égide Royer, Claire Beaumont et Éric Frenette (2012b). « Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves », *Canadian Journal of Education*, vol. 35, n° 1, p.82.

Gendron, Bénédicte (2007a). « Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants » dans *Symposium Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?*, Strasbourg, France.

Gendron, Bénédicte (2007b). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel: une approche théorique relative aux émotions », *Cahiers du CERFEE*, n° 23, p.9-55.

Gerber, Emily B., Marcy Whitebook et Rhona S. Weinstein (2007). « At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 3, p.327-346.

Giganti, Fiorenza, Cinzia Arzilli, Francesca Conte, Monica Toselli, Maria Pia Viggiano et Gianluca Ficca (2014). « The effect of a daytime nap on priming and recognition tasks in preschool children », *Sleep*, vol. 37, n° 6, p. 1087-1093.

Gottfredson, Denise C. et Gary D. Gottfredson (2002). « Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey », *Journal of research in crime and delinquency*, vol. 39, n° 1, p. 3-35.

Goudreault, Marylène et Marie-Hélène Guimont (2017). *Pour réussir à l'école, mieux vaut ne pas manquer la récréation: le rôle essentiel de la récréation pour favoriser la réussite éducative et la santé des jeunes*, Montréal, Direction régionale de santé publique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal; Commission scolaire de Montréal, 16 p., réf. de janvier 2020, <https://centdegres.ca/wp-content/uploads/2017/08/dsp-recreation-fr-2017.pdf>.

Greenwood, Leanne et Catherine Kelly (2018). « A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils », *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 24, n° 1, p. 3-19.

Gregor, Astrid (2005). « Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? », *School Psychology International*, vol. 26, n° 5, p. 617-635.

Guimard, Philippe, Fabien Bacro, Séverine Ferrière, Agnès Florin, Tiphaine Gaudonville et Hué Ngo (2015). « Le bien-être des élèves à l'école et au collège: validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation et formations*, n° 88-89, p. 163-184.

Haahr, Jens Henrik, Thomas Kibak Nielsen, Søren Teglgaard Jakobsen et Martin Eggert Hansen (2005). *Explaining student performance: Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Taastrup (Denmark), Danish Technological Institute, 216 p., réf. de décembre 2019, <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/35920726.pdf>.

Haas, Ghislaine et Laurence Maurel (2009). « Les ateliers de négociation graphique », *Langage & pratiques*, vol. 43, p. 70-80.

Hadji, Charles (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Bruxelles, De Boeck, 320 p.

Hale, Lauren et Stanford Guan (2015). « Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review », *Sleep medicine reviews*, vol. 21, juin, p. 50-58.

Hamre, Bridget K. et Robert C. Pianta (2001). « Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade », *Child development*, vol. 72, n° 2, p. 625-638.

Harter, Susan (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*, New York, Guilford Press, 413 p.

Head Start (2010). *The Head Start Child Development and Early Learning Framework promoting positive outcomes in early childhood programs serving children 3-5 years*, Washington (D.C.), U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, 22 p.

Helm, Carroll (2007). «Teacher dispositions affecting self-esteem and student performance», *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 80, n° 3, p.109-110.

Henriques, Gregg et Harold Leitenberg (2002). «An experimental analysis of the role of cognitive errors in the development of depressed mood following negative social feedback», *Cognitive Therapy and Research*, vol. 26, n° 2, p. 245-260.

Hoffmann, Kristin F., Jessica D. Huff, Ashley S. Patterson et John L. Nietfeld (2009). «Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom», *Teaching and teacher education*, vol. 25, n° 6, p. 843-849.

Iancu, Horia-Daniel, Mathieu Bélanger, Charles Babineau, Roger G. LeBlanc et Pier-Alexandre Poulin-Nadeau (2012). «Évaluation des effets d'un cours d'éducation physique au quotidien sur le rendement académique et la condition physique des élèves du niveau primaire», *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 43, n° 1-2, p.119-148.

Ice, Megan, Amrit Thapa et Jonathan Cohen (2015). «Recognizing Community Voice and a Youth-Led School-Community Partnership in the School Climate Improvement Process», *School Community Journal*, vol. 25, n° 1, p.9-28.

Institut de la statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*, Québec, L'Institut, 123 p.

Institut national de santé publique au Québec (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche*, École en santé, mai, Québec, L'Institut, 229 p.

Jacques (dir.), Marie-Hélène (2015). *Les transitions scolaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 424 p.

Janosz, Michel, Sophie Pascal et Christiane Bouthillier (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*, Sommaire exécutif des rapports déposés au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 12 p.

Joët, Gwénaëlle, Ellen L. Usher et Pascal Bressoux (2011). « Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France », *Journal of educational psychology*, vol. 103, n° 3, p. 649.

Joly, Jacques, Marc Tourigny et Marielle Thibaudeau (2005). « La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, p. 101-110.

Jourdan-Ionescu, Colette (2010). « L'humour comme facteur de résilience pour les enfants à risque et leur famille », *Bulletin de psychologie*, vol. 6, n° 510, p. 449-455.

Kimelman, Talli (2013). « Resilience in Early Childhood », *TLN Journal*, vol. 20, n° 3, Spring, p. 36-37.

Koehn, Stefan (2013). « Effects of confidence and anxiety on flow state in competition », *European journal of sport science*, vol. 13, n° 5, p. 543-550.

Konishi, Chiaki et Tracy K. Y. Wong (2018). « Relationships and School Success: From a Social-Emotional Learning Perspective », dans Blandina Bernal-Morales (dir.), *Health and Academic Achievement*, London, IntechOpen, p. 103-122.

Kutsyruba, Benjamin, Don Klinger et Alicia Hussain (2015). « Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature », *Review of Education*, vol. 3, n° 2, p. 103-135.

Lamb, David et Anthea Gulliford (2011). « Physical exercise and children's self-concept of emotional and behavioural well-being: A randomised controlled trial », *Educational & Child psychology*, vol. 28, n° 4, p. 66-72.

Lambert-Samson, Véronique (2016). *L'anxiété des élèves au primaire : une analyse des connaissances théoriques et pratiques des enseignants*, Maîtrise en psychopédagogie (adaptation scolaire), Québec, Université Laval, 120 p.

Larose, François, Bernard Terrisse, Yves Lenoir et Johanne Bédard (2004). « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles: les conditions de la résilience », *Brock Education*, vol. 13, n° 2, p. 56-80.

Laurent, Geneviève et Karin Ensink (2017). « Le développement socio-émotionnel », dans Raphaële Milijkovitch, Françoise Morange-Majoux et Emmanuel Sander, *Psychologie du développement*, Paris, Elsevier Masson, p.135-144.

Legendre, Renald (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.

Léger, Damien et Pascale Ogrizek (2008). « Troubles du sommeil de l'enfant et de l'adulte », *Revue du praticien*, vol. 58, n° 16, p.1829-1836.

Lemos, Nathalia, Janaina Weissheimer et Sidarta Ribeiro (2014). « Naps in school can enhance the duration of declarative memories learned by adolescents », *Frontiers in systems neuroscience*, vol. 8, p.103.

Lent, Robert W. (2008). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 1, p.57-90.

Ma, Xin (2003). « Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? », *The Journal of Educational Research*, vol. 96, n° 6, p.340-348.

Mandelman, Samuel D., Mei Tan, Sergey A. Kornilov, Robert J. Sternberg et Elena L. Grigorenko (2010). « The metacognitive component of academic self-concept: The development of a triarchic self-scale », *Journal of Cognitive Education and Psychology*, vol. 9, n° 1, p.73-86.

Markus, Hazel et Elissa Wurf (1987). « The dynamic self-concept: A social psychological perspective », *Annual review of psychology*, vol. 38, n° 1, p.299-337.

Marsh, Herbert W., Hans Kuyper, Alexandre J. S. Morin, Philip D. Parker et Marjorie Seaton (2014). « Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications », *Learning and Instruction*, vol. 33, octobre, p.50-66.

Martens, Rainer, Robin S. Vealey et Damon Burton (1990). *Competitive anxiety in sport*, Windsor (Ontario), Human kinetics, 277 p.

Martineau, Stéphane et Clermont Gauthier (1999). « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 467-496.

Martinot, Delphine (2006). « Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire », dans Benoît Galand, Étienne Bourgeois et Jean Archambault, *(Se) motiver à apprendre*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France, p.27-39.

Martinot, Delphine (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p.483-502.

Mason, Benjamin A., Daniel B. Hajovsky, Luke A. McCune et Joshua J. Turek (2017). « Conflict, Closeness, and Academic Skills: a Longitudinal Examination of the Teacher-Student Relationship », *School Psychology Review*, vol. 46, n° 2, p.177-189.

McCullough, Melodie (2007). « Des écoles plus sûres grâce au rétablissement de la justice », *Pour parler profession : la revue de l'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, réf. de janvier 2020, http://pourparlerprofession.oeeo.ca/decembre_2007/justice.asp.

Meunier, Véronique (2017). *Perceptions et besoins du personnel des services de garde en milieu scolaire québécois en lien avec le contexte du repas à l'école et la promotion de saines habitudes alimentaires*, Mémoire présenté à la Faculté de médecine en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en nutrition — M. Sc. avec mémoire 2-320-1-0, Montréal, Université de Montréal, 116 p.

Miehls, Dennis et Len Haggerty (2015). « Functional Exercise Training to Enhance Emotional Well-being in Middle School-aged Children », *The International Journal of Health, Wellness, and Society* vol. 5, n° 2, p.19-30.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : version approuvée — Éducation préscolaire primaire*, Québec, Le Ministère, 362 p.

Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 68 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, Le Ministère, 18 p., réf. de décembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Relevé de littérature : plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, Québec, Le Ministère, 146 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, Québec, Le Ministère, 14 p., réf. de janvier 2020, https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScol-Qualite_f.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir*, Québec, Le Ministère, 38 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Politique-FR-v18_sans-bouge3.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). « *Tout pour nos enfants* » : *stratégie 0-8 ans*, Québec, Le Ministère, 53 p., réf. de décembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014). *Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées*, Paris, Le Ministère, [101] p.

Morrisette, Joëlle (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie pour l'obtention du grade Philosophiae Doctor (Ph. D.), Québec, Université Laval, 370 p.

Morrisette, Joëlle et Marie-Françoise Legendre (2012). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées », *Education Sciences & Society*, vol. 2, n° 2, p.120-132.

Murray-Harvey, Rosalind (2010). « Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school », *Educational and Child Psychology*, vol. 27, n° 1, p.104.

Nader-Grosbois, Nathalie et Catherine Fiasse (2016). *De la perception à l'estime de soi: concept, évaluation et intervention*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, 367 p.

National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education et National Center for Learning and Citizenship (NCLC) at Education Commission of the States (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guideliness, and teacher educational policy*, New York, National School Climate Center, 18 p., réf. de janvier 2020, <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>.

Noël, Bernadette et Sylvie C. Cartier (2016). « Introduction : de la métacognition à l'apprentissage autorégulé », dans Bernadette Noël et Sylvie C. Cartier, *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, p. 27-40.

Nur, Imray, Yasare Aktas-Arnas, Burcu Sultan Abbak et Mustafa Kale (2018). « Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school », *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 18, n° 1, p.201-220.

O'Mara, Alison J., Herbert W. Marsh, Rhonda G. Craven et Raymond L. Debus (2006). « Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis », *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 3, p.181-206.

Organisation de coopération et de développement économiques (2018). « Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations avec les enseignants », dans *Résultats du PISA 2015 (Volume III): Le bien-être des élèves*, Paris, Éditions OCDE, p.117-132, réf. de décembre 2019, https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-iii/le-sentiment-d-appartenance-des-eleves-a-l-ecole-et-leurs-relations-avec-les-enseignants_9789264288850-11-fr.

Organisation de coopération et de développement économiques (2015). Relations enseignants-élèves: quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école?, Paris, OCDE, 4 p., réf. de janvier 2020, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50%28FR%29-FINAL.pdf>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *L'éducation aujourd'hui 2013 : la perspective de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE, 144 p.

Organisation mondiale de la santé (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*, Genève, Éditions de l'OMS, 58 p., réf. de novembre 2019, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf.

Paradis, Roger et Frank Vitaro (1992). « Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: une recension critique des écrits », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 21, n° 2, p.93-114.

Paré, Mélanie (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en sciences de l'éducation, option psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 253 p.

Paterniti, Anthea (2007). *A pilot study comparing the efficacy of a mindfulness-based program to a skills-training program in the treatment of test anxiety*, Thèse de doctorat en psychologie, Brooklyn; Brookville (New York), Long Island University.

Pekrun, Reinhard (2006). « The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice », *Educational psychology review*, vol. 18, n° 4, p.315-341.

Pellegrino, James W. et Margaret L. Hilton (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, Washington (D. C.), National Academies Press, 242 p.

Perkins, Jennyfer et David Leadbetter (2002). « An evaluation of aggression management training in a special educational setting », *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 7, n° 1, p. 19-34.

Perradeau, Michel et Maria Pagoni (2010). « L'entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif clinique pour accompagner l'élève », *Recherche et formation*, n° 63, p. 37-50.

Pianta, Robert C., Bridget K. Hamre et Joseph P. Allen (2012). « Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions », dans Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly et Cathy Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*, Boston (Massachusetts), Springer, p. 365-386.

Pianta, Robert C., Bridget Hamre et Megan W. Stuhlman (2003). « Relationships between teachers and children », dans W. M. Reynolds et G. E. Miller (dir.), *Handbook of psychology: Educational Psychology — Vol. 7*, Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons Inc., p. 199-234.

Pianta, Robert C., Andrew J. Mashburn, Jason T. Downer, Bridget K. Hamre et Laura Justice (2008). « Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, n° 4, p. 431-451.

Pianta, Robert C. et Megan W. Stuhlman (2004). « Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School », *School Psychology Review*, vol. 33, n° 3, p. 444-458.

Pineschi, Guilherme et Andréa Di Pietro (2013). « Anxiety management through psychophysiological techniques: Relaxation and psyching-up in sport », *Journal of Sport Psychology in Action*, vol. 4, n° 3, p. 181-190.

Poirel, Emmanuel (2017). « Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale », *Santé mentale des populations*, vol. 42, n° 1, p. 147-164.

Poulin, Rosalie, Claire Beaumont, Catherine Blaya et Éric Frenette (2015a). « Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, n° 1, p. 1-23, réf. de novembre 2019, <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640/1744>.

Poulin, Rosalie, Claire Beaumont, Catherine Blaya et Éric Frenette (2015b). « Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire », *Canadian Journal of Education*, vol. 38, n° 1, p.1-23.

Puozzo Capron, Isabelle (2012). « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 9, n° 1, p.1-14, réf. de janvier 2020, <https://journals.openedition.org/rdlc/2432#tocto3n1>.

Raver, C. Cybele (2003). « Young children's emotional development and school readiness », *Social policy report*, vol. 16, n° 3, p.3-19.

Rawlings, Linda A. (2007). *Extrinsic rewards in schools: A look at practice in elementary school settings*, Salt Lake City (Utah), University of Utah.

Resh, Nura et Clara Sabbagh (2017). « Sense of justice in school and civic behavior », *Social Psychology of Education*, n° 20, p.387-409.

Resilience Research Centre (s. d.). *What is Resilience?*, réf. de novembre 2018, <https://resilienceresearch.org/resilience/>.

Reuter, Yves (2013). *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve-d'Ascq (France), Presses universitaires du Septentrion, 157 p.

Rey, Amandine Eve, Anne Guignard-Perret, Françoise Imler-Weber et Stéphanie Mazza (2019). « Effet d'un programme d'éducation au sommeil à l'école sur les performances académiques des enfants et les connaissances des parents », *Médecine du sommeil*, vol. 16, n° 1, p.36.

Ribeiro, Sidarta et Robert Stickgold (2014). « Sleep and school education », *Trends in Neuroscience and Education*, vol. 3, n° 1, p.18-23.

Riley, Philip (2009). « Teacher misbehaviour », dans *International handbook of research on teachers and teaching*, New York, Springer, p.417-431.

Rivard, Marie-Claude, Rollande Deslandes et Marie Collet (2010). « L'approche école en santé au primaire: points de vue des parents », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 3, p.761-785.

Roebbers, Claudia M., Patrizia Cimeli, Marianne Röthlisberger et Regula Neuenschwander (2012). « Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement », *Metacognition and Learning*, vol. 7, n° 3, p.151-173.

Rose-Krasnor, Linda et Susanne Denham (2009). «Social-emotional competence in early childhood», dans Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski et Brett Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, New York, Guilford Press, p.162-179.

Rose-Krasnor, Linda (1997). « The nature of social competence: A theoretical review », *Social development*, vol. 6, n° 1, p.111-135.

Rousseau, Nadia, Rolande Deslandes et Hélène Fournier (2009). «La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires», *McGill Journal of Education*, vol. 44, n° 2, p.193-211.

Rousseau, Nadia, Luc Prud'homme, Julie Myre-Bisaillon et Sylvie Ouellet (2012). «Pourquoi changer? Plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école», dans Nadia Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire: pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.7-28.

Royant-Parola, Sylvie (2005). «Retard de phase et psychopathologie», *Médecine du sommeil*, vol. 1, n° 4, p.21-26.

Sabol, Terri J. et Robert C. Pianta (2012). «Recent trends in research on teacher-child relationships», *Attachment & human development*, vol. 14, n° 3, p.213-231.

Saint-Laurent, Lise (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur, 363 p.

Sameroff, Arnold (2013). «Résilience précoce et conséquences développementales», dans *Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p.45-49, réf. de décembre 2019, <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/resilience.pdf>.

Sava, Florin A. (2002). «Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model», *Teaching and teacher education*, vol. 18, n° 8, p.1007-1021.

Scheerens, Jaap, Maria Hendriks et Hans Luyten (2014). «School Size Effects: Review and Conceptual Analysis», dans Hans Luyten, Maria Hendriks et Jaap Scheerens, *School Size Effects Revisited*, New York, Springer International Publishing, p.7-40.

Simar, Carine et Didier Jourdan (2010). «Education à la santé à l'école : étude des déterminants des pratiques des enseignants du premier degré», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 3, p.739-760.

Simard, Caroline (2011). *Revue méta-analytique des programmes d'intervention ayant pour but de favoriser l'autoefficacité scolaire des élèves du primaire et du secondaire*, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en sciences de l'orientation pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.), Québec, Université Laval, 70 p.

Smedegaard, Soren, Lars Breum Christiansen, Pernille Lund-Cramer, Thomas Bredahl et Thomas Skovgaard (2016). «Improving the well-being of children and youths: a randomized multicomponent, school-based, physical activity intervention», *BMC Public Health*, vol. 16, n° 1127, p.2-11.

Spielberger, Charles D. et Peter Robert Vagg (1995). «Test anxiety: A Transactional Process Model », dans Charles D. Spielberger et Peter Robert Vagg, *Test anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*, Washington (D. C.), Taylor & Francis, p.3-14.

Spilt, Jantine L., Helma M.Y. Koomen, Jochem T. Thijs et Aryan van der Leij (2012). «Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection», *Attachment & human development*, vol. 14, n° 3, p.305-318.

St-Amand, Jérôme, François Bowen et Terry Wan Jung Lin (2017). «Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle», *Canadian Journal of Education*, vol. 40, n° 1, p.1-25.

Staats, Arthur W. (1975). *Social behaviorism*, Homewood (Illinois), Dorsey Press, 655 p.

Tarabulsy, George M., Marc A. Provost, Jean-Pascal Lemelin, André Plamondon et Caroline Dufresne (2012). «Introduction: où nous en sommes: une description de l'écologie de la recherche sur le développement social et émotionnel de l'enfant et de l'adolescent», dans Jean-Pascal Lemelin, Marc A. Provost, George M. Tarabulsy, André Plamondon et Caroline Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent — Tome 1: les bases du développement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.1-16, réf. de décembre 2019, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4796632>.

Tazouti, Youssef, Céline Portenseigne et Christophe Luxembourger (2018). «Relations entre anxiété parentale et anxiété de l'enfant face à la scolarisation», *Enfance*, n° 4, p.533-548.

Thapa, Amrit, Jonathan Cohen, Shawn Guffey et Ann Higgins-D'Alessandro (2013). «A review of school climate research», *Review of educational research*, vol. 83, n° 3, p.357-385.

Théorêt, Manon et Mylène Leroux (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants*, Paris, De Boeck, 181 p.

Thomas, Elwyn (2012). «Toward a culture-sensitive teacher education: the role of pedagogical models», dans Elwyn Thomas (dir.), *World Yearbook of Education 2002: Teacher Education-Dilemmas and Prospects*, London; New York, Routledge, p.167-182.

Timmons, Brian W., Patti-Jean Naylor et Karin A. Pfeiffer (2007). «Physical activity for preschool children: how much and how? », *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, vol. 32, n° S2E, p.S122-S134.

Tremblay, Mark S., J. Wyatt Inman et J. Douglas Willms (2000). «The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children», *Pediatric exercise science*, vol. 12, n° 3, p.312-323.

Trudeau, François et Roy J. Shephard (2008). «Physical education, school physical activity, school sports and academic performance», *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 5, n° 1, p.10.

Tsouloupas, Costas N., Russell L. Carson, Russell Matthews, Matthew J. Grawitch et Larissa K. Barber (2010). «Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation », *Educational Psychology*, vol. 30, n° 2, p.173-189.

Twemlow, Stuart, Peter Fonagy et Frank C. Sacco (2002). «Feeling safe in school », *Smith College Studies in Social Work*, vol. 72, n° 2, p.303-326.

Usher, Ellen L. et Frank Pajares (2008). «Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions », *Review of educational research*, vol. 78, n° 4, p.751-796.

Vaillancourt, Marie-Ève, Thérèse Bouffard et Marie-Pier Langlois-Mayer (2014). «Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec l'estime de soi et l'anxiété des jeunes », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 46, n° 4, p.514.

Van Brakel, Anna M. L., Peter Muris, Susan M. Bögels et Charlotte Thomassen (2006). «A multifactorial model for the etiology of anxiety in non-clinical adolescents: Main and interactive effects of behavioral inhibition, attachment and parental rearing », *Journal of Child and Family Studies*, vol. 15, n° 5, p.568-578.

Van Dongen, Hans, Greg Maislin, Janet M. Mullington et David F. Dinges (2003). «The cumulative cost of additional wakefulness: dose-response effects on neurobehavioral functions and sleep physiology from chronic sleep restriction and total sleep deprivation », *Sleep*, vol. 26, n° 2, p.117-126.

Vanlede, Marie, Pierre Philippot et Benoît Galand (2006). « Croire en soi: le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité », dans Benoît Galand et Étienne Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France, p.51-61.

Venet, Michèle, Sylvine Schmidt, Andréanne Paradis et Edwige Ducreux (2009). « La qualité de la relation enseignant-élève une simple affaire de cœur? », dans Sylvine Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire: regards multiples*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.61-90.

Walker, Hill M., Geoffrey Colvin et Elizabeth Ramsey (2004). *Antisocial behavior in school: strategies and best practices*, 22^e éd., Pacific Grove (California), Brooks/Cole, 481 p.

Weems, Carl F., Steven L. Berman, Wendy K. Silverman et Lissette M. Saavedra (2001). « Cognitive errors in youth with anxiety disorders: The linkages between negative cognitive errors and anxious symptoms », *Cognitive Therapy and Research*, vol. 25, n° 5, p.559-575.

Weissberg, Roger P., Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich et Thomas P. Gullotta (2015). « Social and emotional learning: Past, present, and future », dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullott, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, New York, Guilford Press, p.3-19.

Wiliam, Dylan (2011). « What is assessment for learning? », *Studies in Educational Evaluation*, n° 37, p.3-14, réf. de février 2020, <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>.

Wren, Douglas G. et Jeri Benson (2004). « Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation », *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 17, n° 3, p.227-240.

Yablon, Yaacov B. et Lynn A. Addington (2018). « Students' feeling of safety in israeli schools: a place-based perspective », *Psychology of violence*, vol. 8, n° 4, p.401-408.

Zhang, Xinghui, Xin Xuan, Fumei Chen, Yuhan Luo et Yun Wang (2016). « The relationship among school safety, school liking, and students' self-esteem: based on a multilevel mediation model », *Journal of School Health*, vol. 86, n° 3, p.164-172.

