

COLLECTION

ÉDUCATION
RECHERCHE

Sous la direction de **Nadia Rousseau,**
Dominic Voyer et **Gaëlle Espinosa**

Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école

Perspective internationale



Presses de l'Université du Québec

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Incidemment, la collection **Éducation-Recherche** des Presses de l'Université du Québec offre un lieu de présentation des plus récents résultats de recherche susceptibles d'intéresser d'autres chercheurs dans le domaine. Cette collection a également l'intention de soutenir le développement des compétences des acteurs de l'éducation (en formation initiale ou continue) œuvrant dans différents contextes d'intervention (secteurs des jeunes, des adultes, professionnel, postsecondaire) en favorisant l'accès aux connaissances issues de la recherche. Le but est d'offrir aux universitaires et praticiens des ouvrages pertinents et utiles en contexte éducatif.

Respectant les critères de scientificité des revues arbitrées, notamment à travers un processus d'évaluation par les pairs, cette collection se présente sous deux formes, soit un ouvrage faisant état de connaissances propres à un domaine particulier, soit un ouvrage collectif sur un sujet d'intérêt.

La collection **Éducation-Recherche** est dirigée par Nadia Rousseau, forte d'une grande expérience de recherche et de valorisation des résultats de la recherche.

Particularités des ouvrages de la collection Éducation-recherche

La collection **Éducation-Recherche** présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage à l'aveugle par les membres du Comité de lecture. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des chapitres, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Les évaluations portent sur la pertinence du chapitre eu égard à la thématique du collectif, sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique; profondeur des analyses; pertinence des conclusions...). En réponse à l'objet d'un collectif, d'autres arbitres peuvent se joindre au Comité de lecture.

Membres du Comité de lecture

Léna Bergeron
Université du Québec à Trois-Rivières

Nancy Gaudreau
Université Laval

Martine Leclerc
Université du Québec en Outaouais

Sylvain Letscher
Université du Québec à Rimouski

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières

Brigitte Stanké
Université de Montréal

Stéphane Thibodeau
Université du Québec à Trois-Rivières

Nathalie Trépanier
Université de Montréal

Le bien-être et la réussite
de l'élève à l'école

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6
Téléphone : 418 657-4399 Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA

Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE ET BELGIQUE

Sofédís, 11, rue Soufflot
75005 Paris, France – Tél. : 01 53 10 25 25
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny
77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

SUISSE

Servidis SA, chemin des Chalets 7
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée — le « photocopillage » — s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de **Nadia Rousseau,**
Dominic Voyer et **Gaëlle Espinosa**

Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école

Perspective internationale



Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre: Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école: perspective internationale /
sous la direction de Nadia Rousseau, Gaëlle Espinosa et Dominic Voyer.

Noms: Rousseau, Nadia, 1968- éditeur intellectuel. | Voyer, Dominic, 1973- éditeur
intellectuel. | Espinosa, Gaëlle, éditeur intellectuel.

Collections: Collection Éducation-recherche; 46.

Description: Mention de collection: Éducation-recherche; 46 | Comprend des références
bibliographiques.

Identifiants: Canadiana (livre imprimé) 20240003888 | Canadiana (livre numérique)
20240003896 | ISBN 9782760560130 | ISBN 9782760560147 (PDF) | ISBN 9782760560154 (EPUB)

Vedettes-matière: RVM: Succès scolaire. | RVM: Élèves—Santé mentale. |

RVM: Intégration scolaire.

Classification: LCC LB1062.6.B55 2024 | CDD 370.15—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC
Québec 

Révision

Odette Larouche

Conception graphique

Marie-Noëlle Morrier

Mise en page

Interscript

Image de couverture

iStock

Dépôt légal : 2^e trimestre 2024

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2024 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada
D6013-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons de libre diffusion



R E M E R C I E M E N T S

Nous désirons remercier tous les auteurs et toutes les autrices qui ont accepté de participer à cet ouvrage ambitieux, qui nécessitait une certaine appropriation de lignes directrices dans le processus rédactionnel.

Nous tenons également à remercier tous ceux et toutes celles qui ont participé au processus d'arbitrage par les pairs de chacun des chapitres qui composent ce collectif, sachant que cet exercice nécessite l'aménagement de temps dans un calendrier souvent surchargé.

Nous tenons également à souligner la contribution financière de la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a rendu possible la réalisation de cet ouvrage.

Enfin, nos remerciements vont à Odette Larouche pour sa relecture minutieuse du manuscrit.

T A B L E D E S M A T I È R E S

Remerciements	VII
Liste des figures et tableaux	XIX
Liste des sigles et acronymes	XXI
Introduction générale	1
Références	4

P A R T I E 1

INTRODUCTION SECTION BIEN-ÊTRE

Le bien-être à l'école	9
-------------------------------------	---

Gaëlle Espinosa

C H A P I T R E 1

L'inclusion scolaire et le bien-être à l'école: le cas du système éducatif acadien et francophone du Nouveau-Brunswick	13
---	----

Caterina Mamprin, Mireille Leblanc et Louise Clément

Introduction	13
1. Le contexte scolaire au Nouveau-Brunswick	14
1.1. Les politiques publiques en vigueur	15

1.2. Les programmes d'études de la province	18
2. La situation scolaire	20
2.1. Le contexte de l'étude	21
2.2. Les résultats	22
3. Une analyse critique, des réflexions et des recommandations	28
3.1. Les limites et les obstacles au développement du bien-être à l'école	29
3.2. Quelques pistes pour la promotion du bien-être à l'école	29
Conclusion	32
Références	33

C H A P I T R E 2

Le bien-être à l'école : une perspective québécoise

Carl Beaudoin et Nadia Rousseau

Introduction	39
1. Le bien-être à l'école au regard des documents ministériels québécois	40
1.1. La mission de l'école québécoise	40
1.2. Les mesures d'accessibilité et de soutien aux élèves	41
1.3. Le programme de formation de l'école québécoise	44
2. L'expérience scolaire : lieu d'expression du bien-être à l'école	47
3. Des constats relatifs au bien-être à l'école ainsi que des pistes d'action pour l'optimiser	49
3.1. La persistance de l'approche catégorielle des difficultés : un obstacle au bien-être scolaire de tous les élèves	49
3.2. Des pistes pour soutenir le bien-être à l'école des élèves	51
Conclusion	53
Références	54

C H A P I T R E 3

Le bien-être et la réussite à l'école regards sur les politiques ministérielles saskatchewanaises 61

Carl Beaudoin, Josée Richard et Laurie Carlson Berg

Introduction	61
1. Le bien-être et la réussite à l'école au regard des documents ministériels de la Saskatchewan	62
1.1. Entre mission, vision, valeurs et mandats de l'école francophone saskatchewanaise	63
1.2. Les mesures d'accessibilité et de soutien: un approche centrée sur les besoins	64
2. La prise en compte de la diversité en milieu scolaire saskatchewanaise	67
3. Les constats et les pistes d'action	69
Conclusion	71
Références	72

C H A P I T R E 4

Les facilitateurs et les obstacles rencontrés par les enseignants francophones de l'Alberta relativement à l'implantation de l'apprentissage socioémotionnel (ASE) dans leur salle de classe 75

René Langevin et Samantha Bédard

Introduction	75
1. Qu'est-ce que l'apprentissage socioémotionnel (ASE)?	77
2. Des conditions favorables à l'implantation de l'ASE en milieu scolaire	78
3. D'autres facilitateurs et obstacles rencontrés par les enseignants francophones intéressés à l'ASE	81
Conclusion	84
Références	85

C H A P I T R E 5

Le bien-être de l'élève à l'école en France : textes officiels, littérature scientifique, analyse critique et recommandations 89

Gaëlle Espinosa

Introduction	89
1. Une première intention : Mise en contexte	90
1.1. Les missions de l'école en France	90
1.2. Le contenu des textes officiels quant aux questions de la formation et du bien-être	91
1.3. Des éléments relatifs à la formation du personnel enseignant sur la question du bien-être	96
2. Une deuxième intention : Expérience scolaire entre apprentissage et vie à l'école (du côté des élèves)	101
3. Une troisième intention : Constats, analyse critique et recommandations	105
Conclusion	107
Références	108

C H A P I T R E 6

La santé des directions d'école et du personnel enseignant comme facteur de réussite des élèves 113

Olivier Perrenoud

Introduction	113
1. Le système éducatif suisse	114
2. La santé dans l'éducation	116
3. Le bien-être dans la profession enseignante	118
4. Des projets au service de la santé dans les établissements ..	122
5. Des considérations pour la santé du personnel dans les écoles	124
5.1. La gestion des incivilités et des comportements d'élèves	125
5.2. La gestion de la communication et des parents d'élèves	126

5.3. Les nouvelles technologies	127
5.4. La communication entre le corps enseignant et la direction	128
5.5. La reconnaissance professionnelle	128
5.6. Les espaces spatio-organisationnels	129
6. Le bien-être des directions d'école	130
Conclusion	131
Références	132

C H A P I T R E 7

Le bien-être dans l'enseignement préuniversitaire en Roumanie: perspectives et défis

137

Florinela Șerbănică et Adela Drăgan

Introduction	137
1. Quelques particularités du cadre éducatif roumain actuel ...	140
1.1. Les perspectives politiques et administratives pour le soutien de l'enseignement et des élèves	140
1.2. Les programmes nationaux d'éducation et l'intérêt pour le bien-être	143
1.3. La vision de l'Agence Roumaine pour l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Préuniversitaire sur la question du bien-être	145
2. Les pratiques actuelles pour augmenter le bien-être à l'école	147
2.1. Des initiatives des autorités pour la formation des enseignants et la pratique du bien-être	147
2.2. Les initiatives de la communauté, en réponse aux besoins des écoles	150
2.3. Quelques pratiques en vue du bien-être de l'élève – visibilité via le journal SparkNews.ro	152
2.4. Le bien-être des élèves: entre objectifs et réalité	153
3. Des propositions au service du bien-être à l'école en Roumanie	155
Conclusion	158
Références	159

CONCLUSION SECTION BIEN-ÊTRE

La fonction du bien-être dans les politiques scolaires 163

Phyllis Dalley

- 1. Le bien-être et l'éducation équitable et inclusive 164
- 2. La définition du bien-être 166
- Références 170
- Conclusion section bien-être

PARTIE 2

INTRODUCTION SECTION RÉUSSITE

La réussite à l'école 175

Nadia Rousseau

CHAPITRE 8

La politique d'éducation inclusive, les principes et les pratiques favorisant la réussite: enjeux et pistes d'action ciblées en milieux éducatifs francophones en Nouvelle-Écosse 179

Annie Kenny et Karim Amedjkouh

- Introduction 179
- 1. La mise en contexte 180
 - 1.1. La géographie, la démographie et les informations générales sur le système d'éducation publique 180
 - 1.2. Le Conseil scolaire acadien provincial 180
- 2. Les politiques et directives ministérielles en matière d'éducation inclusive 181
 - 2.1. La Politique sur l'éducation inclusive 181
- 3. La situation scolaire au CSAP 193
 - 3.1. Quelles sont des répercussions concrètes de la Politique sur l'éducation inclusive? 193
- 4. Quelques constats et recommandations 203
- Conclusion 206
- Références 207

C H A P I T R E 9

La réussite à l'école québécoise: participation et bien-être ... 211

Delphine Tremblay-Gagnon, Thérèse Laferrière et Suzanne Vincent

Introduction	211
1. Une mise en contexte	212
1.1. Le système éducatif au Québec	213
1.2. Les programmes nationaux d'éducation	214
1.3. La formation initiale et continue des enseignants	216
2. La situation scolaire et extrascolaire	217
2.1. La participation de l'élève dans la classe, objet de préoccupation au sein du réseau PÉRISCOPE	218
2.2. La collaboration entre enseignants d'une ou de plusieurs écoles partenaires du réseau PÉRISCOPE	220
2.3. La collaboration école-famille-communauté au sein du réseau PÉRISCOPE	221
2.4. La participation des agents de l'éducation à différentes instances décisionnelles et alignement des objectifs d'évaluation des apprentissages	228
3. Sept constats, pistes d'action et conclusion	230
Références	231

C H A P I T R E 10

L'éducation inclusive en contexte franco-manitobain, un vecteur de réussite scolaire ou éducative? 237

Marie-Élaine Desmarais, Sophie Lafrance, Laura Sims et Kim Thériault

Introduction	237
1. Le contexte inclusif manitobain	238
2. La réussite et le bien-être des élèves: point de vue théorique	240
2.1. La réussite scolaire et le bien-être comme caractéristique de l'apprenant	240
2.2. La réussite différenciée et le bien-être comme réalisation de soi	241
2.3. La réussite éducative et le bien-être holistique	242

3. La place de la réussite et du bien-être au Manitoba	244
4. Des perspectives concernant la réussite éducative et le bien-être holistique en contexte manitobain	248
Conclusion	251
Références	253

C H A P I T R E 1 1

La dissémination des résultats des élèves aux parents: les répercussions des logiciels de communication tels que PowerSchool et SchoolZone dans les écoles secondaires	259
---	------------

Pierre Rousseau et Samira ElAtia

Introduction	259
1. Le contexte de l'évaluation en Alberta	259
2. La dissémination des résultats de l'évaluation	262
3. La réalité des logiciels de communication dans les écoles telle que vécue par les élèves et leurs parents	264
4. Une matrice complexe: parents, élèves, écoles	265
Conclusion	269
Références	270

C H A P I T R E 1 2

La réussite éducative en France: contextes, enjeux et défis ..	273
---	------------

Benoit Dejaiffe

Introduction	273
1. Une mise en contexte: la métamorphose du travail éducatif ..	274
1.1. L'émergence d'une expression au fondement des politiques d'éducation	275
1.2. Le partenariat, le bien-être et la continuité éducative: le nouveau paradigme scolaire	275
2. Les missions de l'école: faciliter le bien-être et la réussite des élèves	277
2.1. Promouvoir un sujet et un ordre politiques ou le défi de l'avènement du citoyen	277

2.2. Reconnaître les compétences des acteurs de la communauté éducative ou le défi du « faire ensemble »	278
2.3. Favoriser l'obtention d'un diplôme qualifiant ou le défi d'efficacité	280
2.4. Réduire les inégalités de réussite d'origine sociale ou le défi de justice	281
2.5. Voir l'école comme lieu d'hospitalité ou le défi de l'inclusion	282
3. La situation éducative et scolaire: vers une cohérence des finalités	284
3.1. La dialectique de la continuité et de la rupture au cœur de la réussite éducative	284
3.2. Une famille consommatrice d'école et en quête de bien-être des enfants	285
3.3. L'école, lieu de transmission et lieu de vie	285
3.4. Le groupe de pairs en dehors de l'école, lieu d'implication	286
4. Des propositions en faveur de la réussite éducative	287
4.1. Quelques constats et limites	287
4.2. Les pistes pour la communauté éducative	289
Conclusion	290
Références	290

C H A P I T R E 13

La réussite scolaire et le bien-être des élèves: une perspective d'analyse au niveau macro sur les politiques et programmes nationaux en Roumanie	293
--	-----

Alice Ionescu, Gabriela Motoi et Mihaela-Alexandrina Popescu

Introduction	293
1. Comment la réussite scolaire et la réussite éducative sont-elles définies par les documents-cadres de la législation roumaine?	294
2. Une analyse des politiques publiques éducatives et de leur influence sur la réussite scolaire	294

3. Des programmes nationaux visant la réussite scolaire des élèves	298
4. La formation initiale et continue des enseignants en Roumanie : un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves	300
5. Le système d'évaluation et la réussite scolaire	303
6. Les principaux obstacles à la réussite scolaire au niveau du système d'enseignement roumain	304
Conclusion	306
Références	308

CONCLUSION SECTION RÉUSSITE

La réussite éducative : un levier d'inclusion entre tensions et conditions de mise en œuvre	309
--	------------

Virginie Abat-Roy

Introduction	309
1. Le contexte d'inclusion scolaire, levier de changement pour une visée de réussite éducative	311
1.1. Des tensions et des négociations	314
1.2. La réussite éducative comme vecteur de prévention	317
2. Des conditions et leviers à la réussite éducative	318
3. Quelques recommandations et la conclusion	321
Références	323

Conclusion générale	327
----------------------------------	------------

Dominic Voyer et Nadia Rousseau

Notices biographiques	333
------------------------------------	------------

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURE 1.1.	Incidence de l'adaptation de l'enseignement sur le bien-être des personnes enseignantes (représentation schématique).....	23
FIGURE 1.2.	Incidence de l'inclusion scolaire sur le stress des personnes enseignantes (représentation schématique).....	27
FIGURE 6.1.	Visualisation des interdépendances.....	120
FIGURE P2.1.	Continuum d'inclusion.....	311
FIGURE P2.2.	Engrenage du déséquilibre entre les discours et les pratiques.....	312
FIGURE P2.3.	Représentation du « faux-débat » sur l'évaluation de Tremblay-Gagnon, Laferrière et Vincent.....	315
FIGURE P2.4.	Mise en relation des sources de tensions et de négociations.....	316
FIGURE P2.5. Conditions et leviers pour une réussite éducative ...	319

TABLEAU 1.1.	Organisation des ordres d'enseignement au Nouveau-Brunswick (cursus régulier)	15
TABLEAU 1.2.	Incidence de l'adaptation de l'enseignement sur le bien-être des personnes enseignantes (fréquence).	23
TABLEAU 1.3.	Incidence de l'inclusion scolaire sur le stress des personnes enseignantes (fréquence).	26
TABLEAU 4.1.	Les cinq compétences clés qui s'acquièrent par le biais de l'ASE	77
TABLEAU 4.2.	Questions relatives à l'ASE posées aux enseignants des quatre conseils scolaires francophones de l'Alberta	79
TABLEAU 8.1.	Ce qu'est et ce que n'est pas la PSCL.	195
TABLEAU 8.2.	Plan d'action	199
TABLEAU 9.1.	Les organismes et leurs actions en soutien à la réussite à l'école.	223
TABLEAU 9.2.	Les fédérations et associations qui contribuent au bien-être et à l'activité éducative de leurs membres.	227

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ARACIP	Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Préuniversitaire
ASE	Apprentissage socioémotionnel
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CÉF	Conseil des écoles fransaskoises
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CRED	Curriculum pertinent, éducation ouverte pour tous
CSAP	Conseil scolaire acadien provincial
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSEN	Conseil scientifique de l'Éducation nationale
CSS	Centre de services scolaire
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DAM	Le diplôme avant la Médaille
DSFM	Division scolaire franco-manitobaine
ÉB	École branchée

ÉER	École en réseau
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FJ	Fusion Jeunesse
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
GNB	Gouvernement du Nouveau-Brunswick
MEDPE	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MENJS	Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MES	Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
OFSP	Office fédéral de la santé publique
PÉRISCOPE	Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussite
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PSCL	Pédagogie sensible à la culture et la langue
REÉ	Relation enseignant-élève
ROCLD	Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage
RRM	Réseau réussite Montréal
SÉC	Services éducatifs complémentaires
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Nadia Rousseau, Dominic Voyer, Gaëlle Espinosa,
Alice Ionescu et Emmanuel Martin-Jean

L'enseignement à une diversité d'élèves interpelle certes les enseignants et les enseignantes, mais également tous les acteurs et toutes les actrices qui gravitent autour de ces personnes professionnelles. L'expression « acteurs et actrices de l'éducation » désigne l'ensemble du personnel scolaire (directions d'établissement, enseignants et enseignantes, professionnels et professionnelles des services éducatifs) et les intervenants et intervenantes d'organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes (à l'intérieur de l'école ou après l'école). Qui plus est, la prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins constitue un phénomène générant des situations particulièrement complexes (Manço, 2015; Morvan, 2015), alors que la notion même de *besoin* reste difficile à saisir pour de nombreuses actrices et nombreux acteurs de l'éducation (Rousseau *et al.*, 2020), ces derniers et ces dernières se référant plus spontanément aux difficultés, voire aux diagnostics des élèves plutôt que de s'attarder à ces besoins de manière holistique comme résultant de l'interaction entre l'environnement, la tâche et les caractéristiques des personnes apprenantes. S'ensuit l'émergence d'incertitudes et de doutes quant aux meilleurs moyens à adopter pour répondre à la diversité des élèves sur les plans des apprentissages et de la gestion des classes (Bergeron, 2014; Ineland, 2015; Lee et Low, 2013).

La complexité de l'enseignement à une diversité d'élèves dans une société en mouvance est également tributaire de la façon dont les élèves eux-mêmes appréhendent l'apprentissage : ses ancrages cognitifs, ses déterminants socioculturels et son histoire affective (Meirieu, 2009). Dans le même esprit, Monteil et Huguet (2002) mettent en évidence que l'apprentissage est nécessairement teinté de l'histoire personnelle des élèves et des sentiments qui l'habitent : sentiment de compétence ou d'incompétence ; sentiment d'appréciation ou de jugement ; sentiment de contrôlabilité ou d'incontrôlabilité ; sentiment de l'importance accrue ou moindre de la tâche. Le contexte scolaire ou l'activité qui s'y vit génèrent-ils des émotions positives ou négatives chez l'élève ? La réponse à cette question est intimement liée à l'apprentissage et au bien-être à l'école (Espinosa, 2018 ; Valiente, Swanson et Eisenberg, 2012), même si nuancée par des situations familiales, économiques ou sociales favorables, compliquées ou contraignantes (Espinosa, 2016).

La complexité de l'enseignement siège aussi dans les représentations de la diversité par les acteurs et les actrices de l'éducation. Les termes *diversité* et *hétérogénéité* sont fortement teintés de débats de valeurs qu'ils activent en contexte scolaire en raison de leur caractère sensible touchant à la notion de différence entre les individus (Kahn, 2010). Contrairement à l'hétérogénéité souvent associée à un obstacle à l'enseignement, la diversité propose une vision plus positive de la différence, soit comme une richesse et une possibilité de réduire les inégalités et de maintenir la justice (AuCoin et Vienneau, 2014). Comme l'affirment Bergeron, Vienneau et Rousseau (2014), les représentations de la diversité qu'entretiennent les acteurs et les actrices de l'éducation viennent toutefois influencer les pratiques mises en œuvre pour répondre aux besoins des élèves.

Les différentes politiques locales ou nationales (p. ex. au Canada : ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2013 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017 ; ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick [MENB], 2012 ; en France : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MENESR], 2015a, 2015b, 2015c ; ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports [MENJS], 2021), tout comme les directives et orientations internationales (p. ex. UNESCO, 2016a, 2016b), viennent également colorer le paysage de l'éducation et des actions qui y sont posées par les acteurs et les actrices de l'éducation. Alors que certains de ces documents-cadres reconnaissent

l'interrelation entre l'éducation, la réussite et le bien-être à l'école, d'autres adoptent plutôt une orientation explicite vers la réussite éducative ou vers la réussite scolaire avec une attention particulière plus ou moins grande au bien-être des élèves à l'école. Force est d'admettre que ces politiques et orientations constituent une trame de fond à considérer dans l'étude de la réussite et du bien-être à l'école.

Y désigne-t-on la réussite comme étant éducative, soit une réussite visant « le développement du plein potentiel du jeune qui n'exclut pas la réussite scolaire. Autrement dit, [qui] englobe l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.)? » (Demba, 2016, p. 5)

Y désigne-t-on la réussite éducative où le bien-être est en soi une condition même de réussite? (Canvel *et al.*, 2018)

Y désigne-t-on plutôt la réussite comme étant scolaire, au sens où ce qui prédomine est avant tout la capacité de l'élève à répondre aux normes attendues et dictées par un curriculum imposé? (AuCoin *et al.*, 2019)

Toujours dans ces documents-cadres, comment désigne-t-on le bien-être? Est-ce une condition de réussite sur laquelle l'école intervient ou non? Est-ce que le bien-être est plutôt axé sur la satisfaction à l'égard de la vie menée et les affects ressentis? (Deci et Ryan, 2008; Suldo et Huebner, 2006) Ou est-il plutôt axé sur la réalisation de soi (Laguardia et Ryan, 2000) et conceptualisé, par exemple, comme un processus holistique et émancipateur qui résulte de « l'équilibre des dimensions mentales, physiques, spirituelles et émotionnelles de l'être? » (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2016, cité dans AuCoin *et al.*, 2019).

Imprégné de ces réflexions, l'ouvrage *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école: perspective internationale* vise à permettre un regard croisé sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité à la lumière de contextes géographiques ciblés, soit celui de sept provinces canadiennes (Alberta, Québec, Manitoba, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Ontario, Saskatchewan) et de trois pays européens (France, Roumanie, Suisse). Les chapitres qui le composent contribuent indéniablement à une meilleure connaissance des différents contextes éducatifs et des postures qui y sont adoptées. Qui

plus est, ces chapitres mènent également à l'identification de recommandations visant l'optimisation des systèmes éducatifs préoccupés par le bien-être et la réussite des élèves en contexte de diversité – un contexte partagé d'un bout à l'autre du globe.

Deux sections composent l'ouvrage. Une première regroupe les chapitres dédiés à la notion de réussite, et une deuxième regroupe les chapitres dédiés à la notion de bien-être. Dans chacun des chapitres qui composent ces sections, les textes offrent d'abord une mise en contexte visant à situer le pays ou la province en matière d'éducation à l'aide de documents officiels du pays ou de la province. Les textes offrent ensuite un regard sur la situation scolaire, à savoir, situer ce qui se fait ou se vit à l'école ou en classe à l'aide de la documentation scientifique propre aux pays ou à la provinces. Enfin, les textes proposent des constats et des propositions qui découlent des regards précédents à travers une analyse critique ou réflexive et la proposition de recommandations propres aux pays ou à la province. La conclusion de l'ouvrage revient sur quelques constats et défis avant de s'attarder aux réflexions d'avenir visant à faire du bien-être et de la réussite à l'école une priorité internationale.

RÉFÉRENCES

- AuCoin, A., C. Borri-Anadon, A. Huot, S. Ouellet, J. Richard, A.-C. Rivest et V. Saumure (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre pour le RÉVERBÈRE*, Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), Université du Québec à Trois-Rivières.
- AuCoin, A. et R. Vienneau (2014). «L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme», dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd. revue et augmentée), Québec, Presses de l'Université du Québec p. 65-88.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*, thèse de doctorat inédite, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, L., R. Vienneau et N. Rousseau, N. (2014). «Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves», *Enfance en difficulté*, 3, p. 47-76.
- Canvel, A., A. Florin, P. Pilard et O. Zanna (2018). «Santé, bien-être et climat scolaire», *Administration & Éducation*, 157(1), p. 67-72.

- Deci, E.L. et R.M. Ryan (2008). « Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction », *Journal of Happiness Studies*, 9(1), p. 1-11.
- Demba, J.J. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative: faut-il revisiter ces concepts ?*, Communication présentée au 84^e Congrès de ACFAS, mai, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Espinosa, G. (2016). *Affectivité et rapport à l'enseignant/e: contribution à une réflexion sur les conditions du bien-être de l'élève à l'école*, Communication présentée à l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), juillet, Mons.
- Espinosa, G. (2018). « Les émotions de l'élève à l'école: l'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter », dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- Ineland, J. (2015). « Logics and ambivalence-professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice », *Education Inquiry*, 6(1), p. 53-71.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck.
- Laguardia, G.J. et R.M. Ryan (2000). « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications », *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), p. 281-304.
- Lee, L. et H. Low (2013). « "Unconscious" inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives », *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), p. 218-228.
- Manço, A. (dir.) (2015). *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble*, Paris, L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre... oui mais comment ?*, 21^e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2013). *School Act Ministerial Order n° 001/2013 – Student Learning*, Alberta, Gouvernement de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick – MENB (2012). *Consolider l'inclusion, pour consolider nos écoles. Un plan d'action pour 2012-2013*, Nouveau-Brunswick, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports – MENJS (2021). *École maternelle. Programme d'enseignement: modification*. <<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>>, consulté le 2 octobre 2023.

- Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MENESR (2015a). *Programme de l'école maternelle: un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf>, consulté le 19 octobre 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MENESR (2015b). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf>, consulté le 2 octobre 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MENESR (2015c). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf>, consulté le 2 octobre 2023.
- Morvan, J.-S. (2015). *Repenser l'échec et la réussite scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Monteil J.-M. et P. Hugué (2002). *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Rousseau, N., C. Beaudoin, C. Borri-Anadón, S. Thibodeau, C. Gagnon et C. Beaucher (2020). *Enquête nationale sur les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle. Rapport de recherche*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières
- Suldo, S.M. et E.S. Huebner (2006). Is Extremely High Life Satisfaction during Adolescence Advantageous?, *Social Indicators Research*, 78(2), p. 179-203.
- Valiente, C., J. Swandon et N. Eisenberg (2012). « Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter », *Child Development Perspectives*, 6(2), p. 129-135.
- UNESCO (2016a). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. Assurer à tous une éducation équitable et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Stratégie de l'UNESCO sur l'éducation pour la santé et le bien-être. Contribution aux objectifs de développement durable*, Paris, UNESCO.

PARTIE 1

Le bien-être à l'école

I N T R O D U C T I O N
S E C T I O N B I E N - Ê T R E

Le bien-être à l'école

Gaëlle Espinosa

La partie 1 de cet ouvrage porte sur le bien-être à l'école. Sept chapitres la composent, certains d'entre eux étudient le bien-être à l'école de l'ensemble de ses acteurs et actrices – élèves et enseignants et enseignantes –, d'autres sont plus enclins à s'intéresser au bien-être de l'élève, alors que d'autres encore étudient plutôt le bien-être du personnel enseignant. Les trois premières contributions sont européennes. Successivement, des auteurs et autrices universitaires de France, Roumanie et Suisse portent un regard national sur la question du bien-être à l'école dans leur pays respectif. Les quatre contributions suivantes sont canadiennes. Tour à tour, des auteurs et autrices universitaires de l'Alberta, du Québec, de la Saskatchewan et du Nouveau-Brunswick portent un regard provincial sur la question du bien-être à l'école dans leur province respective. Dans ces sept chapitres, il s'agit alors, pour le lectorat, de mieux saisir la façon dont, nationalement en Europe ou provincielement au Canada, la question du bien-être à l'école est envisagée, définie et investie au moyen des textes officiels, de la littérature scientifique puis, en fonction de ces éléments, de prendre connaissance de recommandations pouvant être émises au bénéfice, dans ces pays et provinces, du bien-être à l'école.

La première contribution (Espinosa) est française et porte sur le bien-être de l'élève à l'école. D'abord, une mise en contexte est effectuée et présente la mission de l'école en France et le contenu des textes officiels de l'Éducation nationale concernant la question du bien-être. Ensuite, le texte présente des publications scientifiques et des initiatives françaises traitant de ce bien-être, et leurs intentions. Enfin, cette contribution se termine par une analyse critique de cet ensemble soulignant trois principaux obstacles susceptibles d'expliquer le réveil tardif de la France quant à la question du bien-être de l'élève à l'école : le contenu même de ses textes officiels ; la formation initiale et continue du personnel enseignant ; et, plus largement, l'histoire et la culture scolaire françaises. Quelques recommandations closent ce chapitre.

La deuxième contribution (Șerbănică et Drăgan) est roumaine. Elle débute par l'évocation de considérations historiques, explicatives des transformations continues que connaît le système éducatif roumain depuis la chute du communisme, en décembre 1989. Le système, bien que centré avant tout sur la performance, évolue ainsi, depuis plus de 30 ans, vers une plus grande démocratie. L'évolution, dans la perspective actuelle du bien-être de l'élève à l'école, est toutefois lente. Elle est aussi plus récente concernant le bien-être de l'enseignant et de l'enseignante à l'école. La contribution présente ainsi, d'une part, des documents du ministère et d'autres organismes roumains impliqués dans l'activité de formation et d'évaluation et, d'autre part, les informations publiques issues de divers projets, mis en place par des entités privées, portant sur le bien-être. L'ensemble de ces présentations devrait permettre une meilleure compréhension de la question du bien-être à l'école en Roumanie.

La troisième contribution (Perrenoud) est suisse. Elle souligne l'enjeu majeur que constitue le bien-être dans la société suisse en général et à l'école en particulier, pour les enfants comme pour les adultes. La préoccupation d'une santé globale, en tant que développement équilibré de l'esprit et du corps, apparaît pourtant, d'abord, pour tous les élèves, reconnaissant ainsi les liens entre bien-être, apprentissages et prestations scolaires. Cette préoccupation se porte ensuite sur le personnel enseignant et de direction d'école, considérant que leur bien-être influence également le bien-être et la réussite des élèves. À partir de la présentation de projets mis en œuvre actuellement dans des écoles suisses, le chapitre montre un aperçu quant à la promotion de la santé à l'école, soulignant l'influence d'une

mobilisation collective sur l'amélioration d'un climat scolaire, la réussite des élèves. Il se termine par des pistes énoncées dans le but de poursuivre la réflexion et de déployer des mesures plus systématiques destinées au personnel enseignant et de direction d'école.

La quatrième contribution, canadienne (Langevin et Bédard), est albertaine. Elle indique que la mission du ministère de l'Éducation de l'Alberta (*Alberta Education*), comme celle de tout ministère de l'Éducation des provinces du Canada, est de veiller au bien-être et à la réussite des élèves de la province. L'une des directives formulées par *Alberta Education* quant au bien-être des élèves concerne la promotion et le soutien, dans les écoles, de l'apprentissage socio-émotionnel (ASE). Cet apprentissage, qui participerait au développement du bien-être et à la réussite des élèves, tient donc une place d'importance dans ces bien-être et réussite. Afin de promouvoir l'ASE dans les écoles, *Alberta Education* a élaboré des ressources à destination des personnes administratrices et du personnel enseignant. L'ambition de ce chapitre est de souligner les facilitateurs et les obstacles rencontrés par les enseignants et les enseignantes, notamment francophones, lors de l'introduction de l'ASE dans leurs interventions pédagogiques.

La cinquième contribution, canadienne (Beaudoin et Rousseau), est québécoise. Elle rappelle que la question du bien-être à l'école au Québec est une préoccupation déjà ancienne, datant de la fin des années 1990. Le chapitre ambitionne alors, prioritairement, de considérer le dessein des instances politiques québécoises quant au bien-être à l'école. Dans cette perspective, le chapitre présente, successivement, la mission de l'école québécoise, les mesures d'accessibilité et de soutien aux élèves et le curriculum scolaire à partir du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Il présente également des éléments permettant une meilleure compréhension de l'expérience scolaire en tant que lieu d'expression du bien-être à l'école des élèves dans cette province. Pour terminer, le chapitre formule des constats quant à ce bien-être ainsi que des pistes d'action pour l'optimiser.

La sixième contribution, canadienne (Beaudoin, Richard et Carlson Berg), est saskatchewanaise. Elle débute par la mobilisation de considérations historiques, puis démographiques, nous permettant de bien comprendre le chemin parcouru et à parcourir encore, par cette province, dans la promotion du bien-être et de la réussite de tous les élèves à l'école, quelles que soient leurs différences et

diversité (culture autochtone, sexe, genre, orientation sexuelle, apprentissage). Le chapitre présente alors, tour à tour, l'évolution des politiques d'éducation vers une plus grande inclusion, tentant de saisir si cette évolution influence positivement le bien-être et la réussite de tous les élèves à l'école. Il aborde ensuite la prise en compte de la diversité et les mesures d'accessibilité et de soutien pour les élèves. Il énonce enfin des constats et des pistes d'action à destination des acteurs et actrices scolaires afin qu'ils et elles puissent s'engager à proposer un système éducatif prônant le bien-être et la réussite de tous les élèves.

La septième et dernière contribution, canadienne (Mamprin, Leblanc et Clément), est néo-brunswickoise, le Nouveau-Brunswick étant la seule province du Canada officiellement bilingue (français, anglais). Le chapitre évoque toutefois principalement le système scolaire acadien et francophone de la province. Il constitue une réflexion sur la question du bien-être à l'école, à l'appui des prescriptions ministérielles relatives à ce système et de données de recherche qui y ont été récoltées. Le chapitre présente ainsi les principales politiques publiques et le programme éducatif provincial, soulignant les principes d'inclusion scolaire au cœur des structures éducatives de la province. Il dévoile ensuite les résultats d'une étude récente portant sur le bien-être au travail du personnel enseignant, et notamment les retombées perçues de l'inclusion scolaire sur son bien-être à l'école. Enfin, le chapitre propose une analyse critique de l'ensemble et il formule des pistes de réflexion et d'action dans le but de soutenir le bien-être de la communauté scolaire.

La lecture de l'ensemble des sept chapitres dont nous venons ici d'apercevoir les contenus devrait nous permettre de mieux saisir les différences et similitudes entre les trois pays européens étudiés, entre ces derniers et les quatre provinces canadiennes à l'étude, et entre ces dernières elles-mêmes quant à leur façon d'appréhender la question du bien-être à l'école. Notons notamment que ces différences et similitudes, si elles sont bien sûr actuelles, ont bien souvent des explications quant aux ancrages anciens, en particulier historiques, culturels ou démographiques. Ces chapitres ouvrent ainsi de multiples pistes de travail pour les années à venir.

L'inclusion scolaire et le bien-être à l'école

Le cas du système éducatif acadien et francophone du Nouveau-Brunswick

Caterina Mamprin, Mireille Leblanc et Louise Clément

Introduction

La pandémie a forcé une réorganisation rapide de l'enseignement et a mis en exergue l'importance de promouvoir le bien-être des individus au sein des écoles. Or, une réponse adéquate aux besoins des élèves peut constituer une façon de développer leur bien-être à l'école (Amholt *et al.*, 2020). Cette adéquation, qui doit être comprise dans une perspective systémique, est tributaire d'une myriade de facteurs personnels, contextuels et temporels, dont la disposition des personnes enseignantes à soutenir les jeunes composant leur groupe-classe (Amholt *et al.*, 2020; Jennings, 2015). Par exemple, dans une perspective psychopédagogique, plusieurs recherches mettent en lumière les retombées du bien-être ou du mal-être (p. ex. le stress, l'épuisement professionnel) des personnes enseignantes sur leur capacité à favoriser un espace d'apprentissage optimal (Jennings, 2015; Sisask, 2014). Il convient donc de dépasser la représentation de « la simple réponse aux besoins de l'élève » pour tendre vers le développement du plein potentiel des jeunes. Cette façon de percevoir le bien-être, qui met de l'avant des états eudémoniques, rejoint d'ailleurs la vision et les actions mises en œuvre par le Nouveau-Brunswick

pour soutenir les élèves. Ainsi, une perspective systémique peut servir à l'étude du bien-être à l'école afin d'en dégager les obstacles et les facilitateurs.

En cohérence avec cette perspective, nous proposons une réflexion sur la thématique du bien-être à l'école appuyée sur les prescriptions ministérielles néo-brunswickoises ainsi que sur des données empiriques collectées récemment dans cette province canadienne. Après avoir abordé les principales politiques publiques et le programme éducatif provincial qui guident le système éducatif néo-brunswickois, nous insistons notamment sur les principes d'inclusion scolaire qui sous-tendent les structures éducatives de la province. Ensuite, à l'aune des résultats d'une récente étude que nous avons réalisée sur le bien-être au travail chez les personnes enseignantes, nous abordons les retombées perçues de l'inclusion scolaire sur leur bien-être à l'école. Enfin, dans une perspective psychopédagogique, nous proposons une analyse de la situation du Nouveau-Brunswick en ce qui a trait au bien-être à l'école en mettant en dialogue les éléments présentés dans la première et dans la deuxième section de ce chapitre. Cette dernière section nous permet de dégager quelques pistes de réflexion et d'action afin de soutenir le bien-être de la communauté scolaire.

1. Le contexte scolaire au Nouveau-Brunswick

Le Nouveau-Brunswick est la seule province considérée comme officiellement bilingue (français, anglais) au Canada (Gouvernement du Canada, 2002). Plus précisément, des données récentes de Statistique Canada (2022) révèlent qu'environ 30 % des personnes résidant dans cette province ont le français comme première langue officielle parlée et 69,1 % l'anglais. En cohérence avec cette répartition, au Nouveau-Brunswick, deux systèmes scolaires évoluent en parallèle depuis 1974 (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2019). Ainsi, les écoles de la province qui offrent un enseignement de la maternelle à la douzième année sont rattachées à l'un des sept districts scolaires ; trois desservent les écoles francophones et quatre desservent les écoles anglophones (Gouvernement du Nouveau-Brunswick [GNB], s.d.). Notons que le Nouveau-Brunswick ne compte pas d'écoles bilingues, mais des programmes d'immersion française sont offerts (GNB, s.d.). L'organisation des ordres scolaires de la maternelle (préscolaire) à la douzième année est présentée dans

le tableau 1.1. En vertu de la Loi sur l'éducation (1997) du Nouveau-Brunswick, l'école est obligatoire jusqu'aux 18 ans de l'élève ou jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études secondaires.

TABLEAU 1.1.
Organisation des ordres d'enseignement au Nouveau-Brunswick (cursus régulier)¹

Âge de l'élève (en années)											
5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	17-18
Premier cycle			Deuxième cycle			Troisième cycle			Quatrième cycle		
Ordre d'enseignement											
Maternelle	École primaire (1 ^{ère} – 8 ^e année)					École intermédiaire (6 ^e – 8 ^e année)			École secondaire (9 ^e – 12 ^e année)		

Source : Auteures.

Les cursus francophones et anglophones n'ont en commun que la personne ministre de l'Éducation. C'est pourquoi les défis, les enjeux et les réalités dans les milieux de pratique peuvent parfois différer d'un système éducatif à l'autre (CMEC, 2019); leurs orientations relèvent néanmoins d'une seule et même Loi sur l'éducation (1997). Dans ce contexte, le présent chapitre est principalement orienté vers le système scolaire « acadien et francophone » de la province. Ce choix teinte la façon de présenter les sections suivantes, soit les politiques publiques en vigueur et le programme d'éducation provincial.

1.1. Les politiques publiques en vigueur

La mission de l'école néo-brunswickoise est de « guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique » (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [MEDPE], 2019, p. 3). Plus particulièrement, du côté de l'enseignement acadien et francophone, un double objectif est poursuivi : « participer à la réussite éducative et à

1. Les écoles intermédiaires sont peu nombreuses : une majorité des établissements est plutôt divisée selon les ordres d'enseignement maternelle-primaire (M-8^e année) et secondaire (9^e -12^e année).

la construction identitaire de tous les apprenants et [les] apprenantes » (Politique d'aménagement linguistique et culturel [PALC] du MEDPE, 2014, p. 23). En cohérence avec cette mission et le plan d'action décennal *Donnons à nos enfants une longueur d'avance* (Province du Nouveau-Brunswick [PNB], 2016), deux principales spécificités du contexte scolaire du Nouveau-Brunswick peuvent être dégagées : l'enseignement en contexte francophone minoritaire et l'inclusion scolaire des élèves.

1.1.1. L'enseignement en contexte francophone minoritaire

Les enjeux et les défis de l'enseignement du français en contexte linguistique minoritaire sont nombreux. La PALC, élaborée en 2014 conjointement par le MEDPE du Nouveau-Brunswick et des personnes issues des communautés acadiennes et francophones, soutient notamment le plan d'action guidant le système éducatif. Cette politique décrit des priorités et des objectifs et guide les choix gouvernementaux et institutionnels. Par ailleurs, elle vise à ce que tous les individus (de la petite enfance à l'âge adulte) puissent se développer et exploiter leur plein potentiel (MEDPE, 2014). Il est également souhaité que les personnes francophones du Nouveau-Brunswick soient engagées, ouvertes sur le monde et qu'elles contribuent « au dynamisme, à l'épanouissement et au rayonnement de la communauté acadienne et francophone ainsi que de la société néo-brunswickoise » (MEDPE, 2014, p. 22).

1.1.2. L'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick

Si le Canada tend depuis plusieurs années vers le développement de systèmes éducatifs ancrés dans un paradigme d'éducation inclusive, notamment afin de répondre de façon efficace et équitable aux besoins des élèves ayant des besoins diversifiés (Potvin, 2014), des différences sont perceptibles entre les provinces canadiennes (Tremblay, 2020). De son côté, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a adopté en 2013 la politique 322 qui présente certaines directives concernant l'inclusion scolaire à l'intention des écoles publiques néo-brunswickoises. Ce document formalise et clarifie les mesures à mettre en place, alors que le système scolaire néo-brunswickois était déjà reconnu comme un chef de file dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (MacKay, 2006). Ainsi, la politique 322 a notamment été adoptée pour éviter les disparités entre les différents établissements scolaires, pour favoriser la mise en

œuvre de pratiques porteuses et pour assurer l'engagement de la communauté scolaire dans la création d'environnements d'apprentissage positifs (AuCoin, Porter et Baker-Korotkow, 2020). Cette politique néo-brunswickoise a d'ailleurs été reconnue par plusieurs organismes internationaux, comme étant exemplaire pour faire tomber les barrières et construire une société inclusive (AuCoin, Porter et Baker-Korotkow, 2020).

L'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick peut s'observer par la mise en place de milieux d'apprentissage communs réunissant les élèves d'un même groupe d'âge, où la pédagogie est conçue pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, et ce, peu importe les défis particuliers des personnes apprenantes (Politique 322) (MEDPE, 2013). Cette mesure, notamment appuyée sur la conception universelle de l'apprentissage, est cohérente avec l'inclusion scolaire en tant que « philosophie et ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse apprendre avec ses pairs dans un milieu d'apprentissage commun et réaliser son plein potentiel » (MEDPE, 2013). La notion d'environnement commun d'apprentissage nuance l'idée partagée par plusieurs que l'inclusion scolaire implique nécessairement un regroupement de tous les élèves dans un même groupe en dépit de leurs besoins individuels (Porter et AuCoin, 2012). En effet, si certaines mesures d'appui à l'apprentissage requièrent tout de même un regroupement plus homogène (p. ex. un milieu d'apprentissage personnalisé) ou externe au cursus régulier (p. ex. un programme d'éducation alternative), celles-ci sont pensées dans une logique transitoire en ayant comme objectif de réintégrer l'élève dans un milieu d'apprentissage commun (Politique 322, MEDPE, 2013). En accord avec ces principes, il n'existe plus d'école « spéciales » ou « ségrégatives » dans la province, et la très grande majorité des élèves ayant des défis particuliers sont inscrits dans les classes ordinaires des écoles publiques.

Les rôles de la communauté scolaire sont influencés par les fondements d'un milieu scolaire inclusif. À l'instar d'autres modèles de service, la personne enseignante en classe ordinaire est au premier plan de l'inclusion scolaire et celle-ci est (et doit être) soutenue par des spécialistes et des membres de la communauté scolaire (Allenbach *et al.*, 2016). Puisque les élèves dits en difficulté sont scolarisés en classe avec leurs pairs, il est préconisé que le soutien direct hors classe offert à ces élèves diminue au profit d'un soutien offert à la personne

enseignante de la classe. Cela peut se traduire par du coenseignement, de la consultation collaborative, de la coplanification, de la résolution de problèmes, etc. (AuCoin, Porter et Baker-Korotkow, 2020; Prud'homme *et al.*, 2016). Alors que les budgets scolaires sont octroyés en fonction du nombre d'élèves par établissement, l'attribution des ressources de soutien à l'apprentissage (p. ex. l'ajout de temps supplémentaire, la présence de spécialistes) est généralement guidée par le modèle de la réponse à l'intervention (RAI) et de façon individuelle, lorsqu'il y a lieu, par les objectifs du plan d'intervention de l'élève (Loi sur l'éducation, 1997).

L'Université de Moncton assure la formation des maîtres en français puisqu'il s'agit de la seule université francophone de la province. Les programmes de la formation initiale (primaire et secondaire) comprennent des cours obligatoires relatifs à l'inclusion scolaire et aux défis particuliers qui peuvent être rencontrés par les élèves en salle de classe. Outre le fait que ces cours spécialisés abordent les fondements de l'inclusion et les approches pédagogiques qui s'y rattachent, d'autres cours (p. ex. les didactiques) touchent aussi à la différenciation pédagogique et aux interventions auprès des élèves présentant des défis particuliers.

En résumé, la posture politique exemplaire du Nouveau-Brunswick en ce qui a trait à l'inclusion scolaire met en exergue l'importance de répondre aux besoins variés des élèves tout en évitant les ségrégations. La place primordiale de la personne enseignante dans ces orientations politiques est également évidente. Cette dernière doit être soutenue par les différents membres de la communauté scolaire. Sa formation universitaire comporte des cours sur des thématiques associées à l'inclusion, notamment sur les stratégies de collaboration avec les autres membres de la communauté scolaire pour arriver à créer un milieu inclusif. La personne enseignante se trouve en première ligne pour concilier les besoins des élèves et les directives ministérielles, dont la mise en œuvre du programme d'étude provincial.

1.2. Les programmes d'études de la province

Au Nouveau-Brunswick, les programmes d'études pour les domaines de formation sont détaillés en fonction des principaux ordres d'enseignement (maternelle, primaire [1^{ère}-8^e année], secondaire [9^e année-12^e année]). Ces derniers proposent une progression des apprentissages organisée par cycle (voir tableau 1.1.) pour chacun des

domaines de formation (p. ex. le français, les mathématiques). En cohérence avec l'orientation de ce chapitre, soulignons qu'un cours optionnel de « mieux-être » est offert aux élèves à la fin du secondaire, ce qui leur permet d'explorer sept facettes de ce concept (mieux-être physique, émotionnel, intellectuel, social, spirituel, environnemental, professionnel) durant leur formation générale (MEDPE, 2011). Dans le programme du cours, le « mieux-être » constitue « un processus continu destiné à améliorer les nombreuses dimensions du bien-être qui permettent aux personnes de réaliser et de maintenir leur potentiel personnel et de contribuer à leur collectivité » (MEDPE, 2011, p. 19). Si cette façon de décrire le mieux-être comprend le terme « bien-être », le cours est, en pratique, orienté vers les dimensions du mieux-être qui, dans les documents officiels de la province, peut se référer à une perspective très large qui comprend autant le logement, le développement de la vie communautaire, la santé publique ou la conservation des zones naturelles (GNB, 2014). Le terme « bien-être » doit donc être compris comme une composante du « mieux-être », sans toutefois se référer au concept dans son sens classique. Cette formation découle de la Stratégie du mieux-être du Nouveau-Brunswick, développée en 2006, qui propose des moyens pour arriver à une « culture du mieux-être » (GNB, 2014).

Sans entrer dans les finalités spécifiques des domaines de formation, il est pertinent de mentionner que des objectifs transdisciplinaires sont également rappelés dans les documents-cadres. Par ailleurs, un arrimage avec les principes pédagogiques directeurs et les résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont également répétés pour guider les personnes enseignantes. Par exemple: n° 7 « L'enseignement doit respecter les rythmes et les styles d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches » (MEDPE, 2019, p. 4). Ces principes pédagogiques directeurs sont particulièrement intéressants puisqu'ils énoncent les attentes envers les personnes enseignantes et certains d'entre eux (p. ex. le résultat d'apprentissage n° 7 cité précédemment) soutiennent, d'une certaine façon, le développement du plein potentiel des élèves. Des obligations à l'intention des personnes enseignantes sont aussi formulées dans la Loi sur l'éducation (1997, §26) afin de clarifier le rôle de ces membres du personnel scolaire dans le soutien qu'ils doivent offrir aux élèves.

En exposant ces spécificités du système scolaire néo-brunswickois, nous constatons l'incidence du contexte dans lequel évoluent les personnes enseignantes et les élèves. En effet, il est possible de

remarquer la centralité du développement du plein potentiel des élèves afin que ces derniers puissent intégrer de façon active et autonome la société. Le rôle des personnes enseignantes peut y être compris en filigrane ; pour atteindre des objectifs comme ceux proposés par le MEDPE, ces membres du personnel scolaire doivent soutenir les élèves et mettre en place des mesures appropriées pour atteindre ces fins. L'atteinte du plein potentiel vise donc un développement qui surpasse la « réussite scolaire », perçue notamment par des valeurs chiffrées, comme les notes (Gagnon, Bourque et Marion, 2020). De ce fait, les obligations à l'intention des personnes enseignantes qui sont stipulées dans la Loi sur l'éducation (1997, §26) sous-entendent également un soutien qui surpasse la seule réussite scolaire. Or, dans une perspective psychopédagogique, il importe de mieux comprendre comment les personnes enseignantes naviguent dans le système scolaire afin de soutenir au mieux les élèves. Permet-il aussi au personnel enseignant de se réaliser et de bénéficier de conditions leur permettant de soutenir au mieux les élèves ?

2. La situation scolaire

Les principaux documents ministériels néo-brunswickois visent une « réussite éducative ». Donc, le soutien des personnes enseignantes aux élèves doit être prismatique et pour y arriver, ces membres du personnel scolaire doivent être aptes et disposés à aider les élèves. Certaines caractéristiques, comme un bien-être plus faible, peuvent avoir une incidence sur la capacité des personnes enseignantes à maintenir un environnement propice aux apprentissages ou encore à établir des relations de qualité avec les élèves (Jennings, 2015). Si des constats similaires sont observés par plusieurs (Arens et Morin, 2016; Hamre et Pianta, 2005; Klusmann, Richter et Lüdtke, 2016; Madigan et Kim, 2021), certains ont précisé que ce phénomène pouvait être exacerbé lorsque les élèves présentaient des défis particuliers (Sisask *et al.*, 2014). C'est pourquoi, dans une perspective psychopédagogique, il est pertinent de comprendre la situation des personnes enseignantes et si leur condition leur permet de soutenir au mieux les élèves. Afin d'obtenir des données sur la situation du Nouveau-Brunswick, nous présentons les résultats d'une étude menée auprès de personnes enseignantes francophones de la province au printemps 2022.

2.1. Le contexte de l'étude

Avant tout, rappelons que l'année scolaire 2021-2022 a été profondément marquée par la pandémie de la COVID-19. Cette conjoncture a eu une incidence certaine sur le niveau d'épuisement professionnel et sur le bien-être général des personnes enseignantes (Clément, Levasseur et Mamprin, 2022; Ozamiz-Etxebarria *et al.*, 2021). En ayant l'objectif de documenter la situation des personnes enseignantes en ce qui a trait à ces deux phénomènes, nous avons mené une étude au printemps 2022 soutenue par le CRSH et en partenariat avec l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) ainsi que les services de mieux-être et de counseling pour les enseignantes et les enseignants (MECEE).

2.1.1. Les personnes participantes

Sur les quelque 3000 membres de l'AEFNB, ce sont 624 personnes qui ont participé à cette étude (87,01 % s'identifiaient comme femme, 12,33 % comme homme et < 1 % ont préféré ne pas préciser). Sur ce nombre, 571 occupaient des postes d'enseignement : 426 étaient titulaires et 146 étaient spécialistes (p. ex. en éducation physique, en musique, en littératie, en numératie, en francisation) ou agissaient à titre d'enseignante ou d'enseignant ressource. En suivant les principes éthiques en vigueur à l'Université de Moncton, les personnes participantes étaient libres de prendre part à cette étude et de se retirer à tout moment si elles le souhaitaient.

2.1.2. Les outils de collecte de données

Un questionnaire en ligne, composé de différentes échelles de mesure visant principalement à étudier le bien-être et l'épuisement professionnel chez les personnes enseignantes, a été développé. Afin de répondre à certaines préoccupations du MECEE, deux énoncés relatifs à la perception des personnes enseignantes au sujet des besoins diversifiés des élèves et de l'inclusion scolaire ont été ajoutés.

Le premier énoncé était inclus dans une échelle visant à évaluer comment certaines tâches relatives à l'enseignement peuvent avoir une incidence sur le bien-être de la personne participante. Les personnes enseignantes devaient déterminer comment le fait de répondre aux besoins diversifiés des élèves du groupe-classe avait une incidence sur leur bien-être sur une échelle de 1 (négatif) à 7 (positif).

En outre, nous avons demandé aux personnes participantes d'expliquer leur réponse à cet énoncé et 185 d'entre elles ont précisé leur impression. Le second énoncé était inclus dans une échelle selon laquelle les personnes enseignantes devaient évaluer dans quelle mesure certains aspects de leur travail représentaient une source de stress. Ils devaient donc situer, sur une échelle de 1 (pas de stress) à 9 (très stressant), leur perception de stress quant à « l'inclusion de tous les élèves en classe ».

2.2. Les résultats

Nous avons réalisé une analyse descriptive à l'aune des résultats collectés à l'aide des deux énoncés ajoutés. Les explications à l'énoncé 1, fournies par certaines des personnes participantes, nous permettent de préciser, en partie, *comment* le fait de répondre aux besoins diversifiés des élèves peut avoir une incidence sur le bien-être des personnes enseignantes.

2.2.1. Le bien-être au travail chez les personnes participantes

Les données des 430 personnes enseignantes qui ont répondu au premier énoncé sont présentées dans le tableau 1.2. et dans la figure 1.1. Afin de simplifier la lecture, nous avons rassemblé les réponses en trois grandes catégories : i) les réponses qui décrivent une incidence négative sur le bien-être de la personne participante (les échelons de la notation « 1- négatif », « 2- plutôt négatif » et « 3- plus négatif que positif »), ii) les réponses neutres (« 4- ni positif ni négatif ») et iii) les réponses positives (« 5- plus positif que négatif », « 6- plutôt positif » et « 7- positif »). En analysant les résultats, nous observons qu'un peu plus de la moitié des personnes participantes ont indiqué que la réponse aux besoins diversifiés des élèves pouvait avoir une incidence négative sur leur bien-être.

TABLEAU 1.2.

Incidence de l'adaptation de l'enseignement sur le bien-être des personnes enseignantes (fréquence)

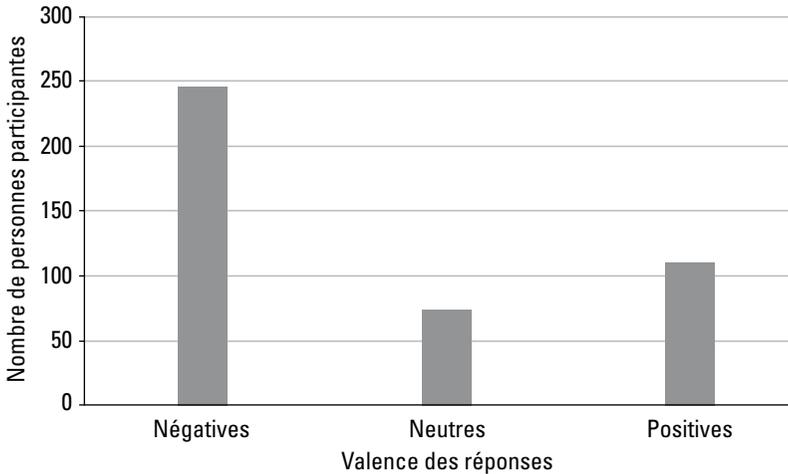
Énoncé 1	<i>n</i>	%
Réponses négatives	246	57,2 %
Réponses neutres	74	17,2 %
Réponses positives	110	25,5 %

Note. L'énoncé 1 visait à évaluer dans quelle mesure « Le fait de répondre aux besoins diversifiés des élèves de mon groupe-classe » avait une incidence sur le bien-être des personnes enseignantes.

Source: Auteurs.

FIGURE 1.1.

Incidence de l'adaptation de l'enseignement sur le bien-être des personnes enseignantes (représentation schématique)



Source: Auteurs.

Il est intéressant d'analyser les commentaires formulés par les personnes participantes pour justifier l'incidence du fait de répondre aux besoins diversifiés des élèves sur leur bien-être. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse thématique ouverte (Van der Maren, 1996) afin de classifier les 185 commentaires transmis par les personnes participantes sur une possibilité totale de 430 (43 % de commentaires transmis). Sur ce nombre, 69 % ($n=127$) d'entre elles avaient sélectionné une réponse à valence négative, 12 % ($n=22$) une

réponse neutre et 19% ($n=36$) une réponse à valence positive. Dans ces conditions, les commentaires recueillis représentent de façon un peu plus marquée une partie de l'échantillon.

L'analyse des unités de sens recueillies nous permet de mettre en exergue quatre grandes thématiques, soit : 1) les éléments personnels ; 2) les éléments relatifs au groupe-classe et aux besoins des élèves ; 3) les relations interpersonnelles ; 4) les éléments organisationnels.

- 1) Les unités de sens faisant référence aux éléments personnels nous informent sur le vécu des personnes enseignantes (p. ex. le sentiment de compétence, le stress vécu, l'inquiétude de ne pas arriver à aider les élèves, le sentiment d'impuissance devant l'ampleur de la tâche que représente l'aide à apporter aux élèves, la culpabilité qui découle des choix qui sont réalisés au quotidien, la fatigue). En guise d'exemple, l'extrait 1 illustre le malaise qui peut découler du désir de soutenir tous les élèves.

Extrait 1

Je me sens soit mal pour les élèves qui pourraient atteindre un plus haut niveau, mais que je n'ai pas le temps de les guider, ou [...] je me sens mal pour les élèves très faibles qui ne progressent pas (Enseignante titulaire au primaire, échelon 1 « négatif »).

- 2) Les unités de sens relatives au groupe-classe et aux besoins des élèves font référence au nombre important d'élèves composant le groupe-classe, aux adaptations requises du matériel pédagogique, à l'écart des acquis entre les élèves d'un même groupe-classe, à la diversité des besoins des élèves, etc. En considérant la formulation de l'énoncé 1, nous retrouvons dans cette catégorie des précisions sur le type de besoins des élèves, mais aussi sur l'aide qui doit être offerte afin de les aider au mieux. L'extrait 2 illustre le type de commentaires laissés pour cette catégorie.

Extrait 2

J'adore m'adapter aux élèves dans la mesure du possible. Ce qui est épuisant c'est qu'il y a un grand nombre de besoins diversifiés dans chacun de mes groupes de façon quotidienne. (Enseignante titulaire au secondaire, échelon 3 « plus négatif que positif »)

- 3) Les relations interpersonnelles ont été fréquemment abordées (p. ex. les relations avec la direction scolaire, les collègues, les personnes assistantes en enseignement, les personnes spécialistes et professionnelles, les parents des élèves). En plus d'illustrer la complexité du portrait social en contexte scolaire, les réponses des personnes participantes précisent comment certaines interactions interpersonnelles peuvent avoir une incidence sur la relation qu'elles perçoivent entre leur bien-être et le fait de répondre aux besoins diversifiés des élèves. L'extrait 3 illustre notamment la pression ajoutée aux personnes enseignantes de la part des parents ou des directions.

Extrait 3

Il y a beaucoup de pression (de la maison, personnellement, et de la direction) pour répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. (Enseignante en immersion au primaire, échelon 3 « plus négatif que positif »)

- 4) Des éléments organisationnels ont également été abordés par les personnes participantes (p. ex. l'organisation des services, les ressources humaines, matérielles et temporelles disponibles). Alors qu'un manque en ce qui a trait aux ressources disponibles est fréquemment évoqué, les lacunes en termes de ressources temporelles semblent particulièrement importantes. Cette catégorie représente plus de la moitié des unités de sens répertoriées dans cette rubrique. L'extrait 4 exemplifie cette perspective.

Extrait 4

On n'a pas assez de temps pour voir tous les élèves ayant des besoins, surtout les élèves qui ont seulement besoin d'un coup de pouce pour revenir dans la moyenne, mais qui continuent de ne pas être prioritaires. (Enseignante ressource au primaire, échelon 6 « plutôt positif »)

Si une majorité des personnes ayant rédigé un commentaire avait sélectionné un échelon à valence négative, celles ayant sélectionné le plus haut échelon (7- « positif ») abordaient parfois les défis de l'adaptation de l'enseignement en précisant le caractère positif (p. ex. gratifiant, enrichissant, satisfaisant) de cet exercice, comme en témoigne l'extrait 5 :

Extrait 5

Puisque le bien-être de l'élève sous toutes ses formes est une priorité dans mon travail, j'y consacre beaucoup de temps et d'analyse. Les élèves sont nombreux en salle de classe et les besoins individuels aussi, ce qui épuise beaucoup de mon énergie. Par contre, sans donner cette énergie pour ce besoin essentiel, je ne me sentirais pas comblée dans mon travail. C'est pour cette raison que je me sens positive face à cette composante dans mon travail puisque je m'assure que je prends leur différence en considération et j'en suis fière... même si c'est demandant! (Enseignante titulaire au secondaire, échelon 7- « positif »)

2.2.2. **L'énoncé 2 : Le stress au travail chez les personnes participantes**

En ce qui concerne le stress au travail, nous avons également regroupé les réponses des personnes enseignantes ($n=431$) en trois catégories, soit : faible niveau de stress (échelons de la notation 1 à 4), moyen niveau de stress (échelon de la notation 5 [moyennement stressant]), et fort niveau de stress (échelons de notation 6 à 9). Le tableau 1.3. et la figure 1.2. présentent la fréquence des réponses obtenues.

TABLEAU 1.3.

Incidence de l'inclusion scolaire sur le stress des personnes enseignantes (fréquence)

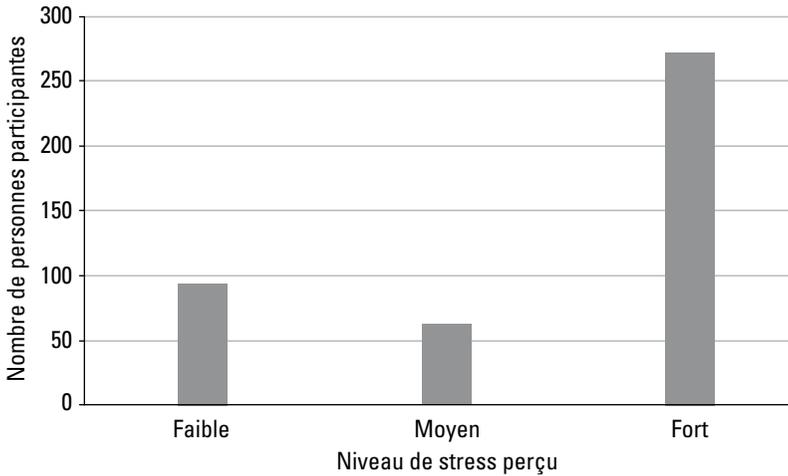
Énoncé 2	<i>n</i>	%
Faible niveau de stress	94	21,8 %
Moyen niveau de stress	62	14,3 %
Fort niveau de stress	275	63,8 %

Note. L'énoncé 2 visait à évaluer dans quelle mesure « l'inclusion de tous les élèves en classe » contribuait au stress perçu au travail.

Source : Auteurs.

FIGURE 1.2.

Incidence de l'inclusion scolaire sur le stress des personnes enseignantes (représentation schématique)



Source: Auteures.

Ainsi, ce sont 63,8% des personnes participantes qui perçoivent que l'inclusion scolaire des élèves pouvait leur occasionner du stress, soit la majorité de l'échantillon. S'il n'était pas demandé aux personnes enseignantes d'expliquer leur réponse pour cet énoncé, ces données sont cohérentes avec les éléments présentés précédemment. En effet, le stress est tributaire d'une adaptation ou des ressources de la personne (Schaufeli et Taris, 2014), ce qui n'exclut pas des finalités positives (p. ex. l'extrait 5), et ce, malgré l'exigence de la tâche. Néanmoins, il est important de prendre en considération les potentielles retombées d'un stress trop important et d'inclure cette perspective lors du soutien aux personnes enseignantes.

2.2.3. Le sommaire des résultats

Les résultats présentés dans cette section permettent de mieux comprendre certains enjeux vécus par les personnes enseignantes qui composent avec les besoins diversifiés des élèves de leur classe. Il est intéressant de constater l'avis partagé des personnes enseignantes concernant les retombées de la réponse aux besoins diversifiés des élèves sur leur bien-être. Les commentaires recueillis (énoncé 1) de même que les données relatives au stress (énoncé 2) montrent

comment l'inclusion scolaire peut être exigeante pour les personnes enseignantes. Relever des défis peut certes favoriser le développement du bien-être (Huta, 2017; Wong, 2011) et certains commentaires peuvent tendre vers cette affirmation (p. ex. l'extrait 5). Néanmoins, il faut que ce défi soit perçu comme étant surmontable (Théorêt et Leroux, 2014) et il ne faut pas évacuer l'adaptation que cela requiert. Par ailleurs, nos données mettent en exergue le désir des personnes enseignantes de soutenir les jeunes composant leur classe. Cela engendre toutefois son lot de défis et d'enjeux qui sont tributaires, par moments, de la personne enseignante (p. ex. le sentiment de compétence), des relations interpersonnelles (p. ex. les relations avec les collègues, la direction ou les parents des élèves), ou encore des attributs organisationnels comme un manque de ressources (p. ex. des ressources temporelles, matérielles et humaines). Au vu des éléments présentés dans la première section de ce chapitre, mais aussi de la présentation de ces résultats ancrés dans la situation néo-brunswickoise (présente section), nous proposons maintenant une réflexion comprenant ces deux angles d'analyse.

3. Une analyse critique, des réflexions et des recommandations

Il est possible de percevoir de nombreuses allusions à des concepts associés au bien-être dans les documents officiels, notamment lorsqu'il est question de l'atteinte du plein potentiel des élèves et du soutien au bien-être de la part des personnes enseignantes. Cette atteinte du plein potentiel peut référer à une perspective eudémonique du bien-être, soit à des indicateurs relatifs à la croissance personnelle, à la réalisation personnelle, à l'actualisation personnelle, au développement du potentiel, au plein fonctionnement (*full functioning*) ou encore à un désir de contribuer à un contexte plus large (Huta et Waterman, 2014), dans ce cas, à la communauté. Parmi les obligations des personnes enseignantes formulées dans la Loi sur l'éducation (1997, §26), ces membres du personnel doivent « être attentifs à la santé et au bien-être de chaque élève ». Cette convergence des visées du système scolaire néo-brunswickois illustre l'importance du soutien aux élèves de la part des membres de la communauté scolaire pour atteindre les objectifs qui visent, d'une certaine façon, le développement du bien-être chez les élèves.

Or, en considérant la place privilégiée de la personne enseignante pour atteindre les visées souhaitées, plusieurs défis découlent de la mise en œuvre des préconisations.

3.1. Les limites et les obstacles au développement du bien-être à l'école

Selon les données présentées dans la deuxième section de ce chapitre, il est possible de percevoir l'adhésion de certaines personnes enseignantes aux principes de l'inclusion qui favorisent le développement du plein potentiel des élèves (p. ex. les extraits 2 et 5). Elles mettent en exergue les différences dans la façon d'appréhender la réponse aux besoins diversifiés des élèves. En effet, les résultats présentés renouvellent l'identification d'un conflit ayant été documenté dans le rapport rédigé par Porter et AuCoin (2012) sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick il y a une dizaine d'années. Celui-ci était décrit comme suit : « soit le conflit entre vouloir offrir des services de qualité à chaque élève et être obligé de répondre aux besoins spécifiques et grandissants des élèves "à besoins" » (Porter et AuCoin, 2012, p. 13). Si le soutien aux élèves présentant des besoins diversifiés est central dans les documents officiels, les attentes envers les personnes enseignantes sont importantes autant d'un point de vue qualitatif (p. ex. l'adaptation de l'enseignement, la qualité du lien proposé avec l'élève) que quantitatif (p. ex. le nombre de tâches à assumer, le nombre d'élèves composant le groupe-classe).

En dépit de leur désir de soutenir les élèves, certains enjeux et défis demeurent et peuvent avoir une incidence sur le soutien que peuvent offrir les personnes enseignantes. Tantôt vécu comme un sentiment d'impuissance, tantôt comme un sentiment de culpabilité, cette perception de ne pas pouvoir répondre aux besoins individuels des élèves peut alimenter l'incidence négative sur le bien-être au travail perçu par les personnes enseignantes.

3.2 Quelques pistes pour la promotion du bien-être à l'école

Le bien-être des élèves et des personnes enseignantes peut être perçu comme les deux faces d'une même médaille. Cette idée, soutenue dans plusieurs recherches (p. ex. Roffey, 2012; Soini, Pyhältö et Pietarinen, 2010), peut être comprise dans une perspective

écologique ou systémique. En effet, cette posture implique de considérer l'individu en développement, ses caractéristiques, mais aussi les relations bidirectionnelles et dynamiques qu'il entretient avec son environnement (Bronfenbrenner et Morris, 1998). En accord avec cette théorie, l'école doit être considérée comme un lieu pour favoriser le développement de l'élève, mais aussi des autres membres du personnel scolaire. Qui plus est, le développement, qui a lieu dans une certaine perspective temporelle, doit être ancré dans un système de valeurs et dans un contexte social global (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Dans le présent chapitre, nous étudions le contexte scolaire du Nouveau-Brunswick, notamment en considérant les choix relatifs à l'inclusion scolaire et le processus que cela implique. Les éléments présentés dans les sections précédentes peuvent alimenter des pistes d'action, notamment à l'intention de trois groupes d'intérêt : (1) les décideurs, (2) les formateurs à l'enseignement, (3) les autres membres de la communauté scolaire incluant les familles des élèves et la communauté.

3.2.1. Quelques pistes pour les décideurs

Les défis présentés à la deuxième section font écho aux résultats de plusieurs recherches sur l'inclusion scolaire (p. ex. Bergeron, 2014; Prud'homme *et al.*, 2011). Ils témoignent notamment du processus dans lequel le Nouveau-Brunswick est engagé. En effet, celui-ci implique des réflexions sur l'avancement du processus et des défis qui sont rencontrés. Un récent rapport sur le statut de l'éducation inclusive au Nouveau-Brunswick (Province du Nouveau-Brunswick, 2021) fait état de la situation actuelle et relève des pistes d'action qui s'inscrivent dans le processus susmentionné. Dans ce contexte, il est pertinent de poursuivre la réflexion afin de tendre vers une adéquation entre les prescriptions ministérielles et les pratiques dans les milieux. Cela dit, il importe d'insister sur le développement du bien-être des personnes enseignantes, et plus largement, de la communauté scolaire. Nous l'avons évoqué précédemment, les retombées d'un état psychologique sous-optimal chez les personnes enseignantes sur le maintien d'un contexte favorable aux apprentissages sont importantes. Le bien-être à l'école doit être compris dans une perspective systémique et, compte tenu du niveau élevé de stress (Paterson et Grantham, 2016; Rae, Cowell et Field, 2017) et d'épuisement professionnel chez les personnes enseignantes (García-Arroyo, Osca Segovia et Peiró, 2019), il s'agit d'une priorité.

3.2.2. Quelques pistes pour les formateurs à l'enseignement

L'ampleur de la tâche associée à l'adaptation de l'enseignement aux besoins diversifiés des élèves ainsi que l'écart important entre les élèves d'un même groupe-classe ont fréquemment été évoqués par les personnes participant à notre étude. Ces résultats peuvent référer à une perspective quantitative de la différence où celle-ci est associée à l'écart entre le rendement d'une personne apprenante et les autres élèves de la classe (Kahn, 2010). Dans le cadre des formations initiales et continues, il serait intéressant d'insister sur les thématiques de l'inclusion, de la réussite scolaire afin que le rôle de la personne enseignante (et de l'école) ne soit pas ancré dans une perspective catégorielle, soit de réduire les écarts entre les capacités des élèves et la norme ou de combler les déficits (Borri-Anadon *et al.*, 2021). Cette réflexion pourrait être prolongée durant les stages et aux cycles supérieurs pour réfléchir entre autres au rôle de l'école, de l'enseignant et de l'élève, mais aussi de la communauté scolaire. De plus, la formation à l'inclusion doit prévoir une collaboration entre les membres de la communauté scolaire et favoriser une mise en commun des expertises pour aider les personnes enseignantes à répondre au mieux aux besoins des élèves (Allenbach *et al.*, 2016, 2022). Par ailleurs, il ne faut pas évacuer le fait que la tâche enseignante est exigeante. Miser sur des pratiques de différenciation pédagogique qui sont adaptées à la diversité, comme la conception universelle de l'apprentissage (CUA), peut permettre une flexibilité pédagogique (Prud'homme *et al.*, 2016).

3.2.3. Quelques pistes pour les acteurs de l'éducation (à l'école et en dehors de l'école)

Si l'objectif de soutenir le développement du plein potentiel des élèves est souhaitable, il demeure ambitieux. Cette visée comprend un engagement complexe et prismatique de la communauté scolaire qui s'échelonne sur plusieurs années. Nous l'avons vu dans la deuxième partie du présent chapitre, l'impossibilité d'aider l'élève au mieux peut alimenter le sentiment d'impuissance ou de culpabilité vécu par certaines personnes enseignantes, notamment lorsque le défi est perçu comme trop important. Afin d'atteindre de telles visées, une responsabilité partagée, cohérente avec les principes d'action pour tendre vers une école inclusive (Potvin, 2014), est nécessaire. Un soutien accru aux personnes enseignantes, en plus de favoriser le

bien-être et diminuer le stress, permettrait aussi de percevoir les défis comme étant surmontables et ainsi, d'être plus disposés à aider les élèves (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Mamprin, 2021).

En somme, les finalités du système d'éducation néobrunswickois sont de « guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique » (MEDPE, 2019, p. 3). Ainsi, il est important d'amener les personnes travaillant dans le milieu scolaire, mais aussi les parents des élèves et les membres de la communauté, à collaborer pour soutenir le travail des personnes enseignantes et contribuer à ce projet de société (Allenbach *et al.*, 2016). Ces pistes d'action sont complémentaires et doivent être perçues dans une perspective systémique : les initiatives qui seront mises en place pourront avoir une incidence, de façon directe ou indirecte, sur plusieurs membres de la communauté scolaire.

Conclusion

Le contexte scolaire du Nouveau-Brunswick est orienté vers le développement du plein potentiel des élèves et la personne enseignante joue un rôle clé afin d'atteindre cette visée. En considérant l'atteinte du plein potentiel comme l'un des indicateurs du bien-être à l'école, nous avons dégagé certains défis et obstacles, notamment en présentant le point de vue de personnes enseignantes. Ces difficultés relevées dans la deuxième section du présent chapitre nous informent sur l'incidence que peut avoir le fait de répondre aux besoins diversifiés des élèves sur le bien-être des personnes enseignantes. Si des éléments interpersonnels (p. ex. des relations avec les parents ou la direction scolaire) et organisationnels (p. ex. un manque de ressources temporelles, humaines et matérielles) peuvent contribuer à accentuer les difficultés perçues, ces résultats mettent en lumière le sentiment entretenu par certaines personnes enseignantes qu'elles sont dans l'impossibilité de répondre aux besoins diversifiés des élèves.

Nous avons abordé ce chapitre avec une posture psychopédagogique afin de montrer l'importance de considérer le bien-être à l'école ainsi que les personnes enseignantes. La réflexion devrait être entreprise pour les autres membres de la communauté scolaire.

S'il y a encore du chemin à faire au sujet de ces thématiques d'importance, l'école devrait tendre vers le développement du plein potentiel de sa communauté.

RÉFÉRENCES

- Allenbach, M., C. Borri-Anadon, M. Leblanc, M. Paré, F. Rebetez et P. Tremblay (2016). « Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire », dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 95-118.
- Allenbach, M., P. Gabola, M. Leblanc et F. Rebetez (2022). « Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 3(95), p. 91-109, <<https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>>.
- Amholt, T.T., J. Dammeyer, R. Carter et J. Niclasen (2020). « Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: a systematic review », *Child Indicators Research*, 13(5), p. 1523-1548.
- Arens, A.K. et A.J.S. Morin (2016). « Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes », *Journal of Educational Psychology*, 108(6), p. 800-813.
- AuCoin, A., G.L. Porter et K. Baker-Korotkov (2020). « New Brunswick's journey to inclusive education », *Prospects*, 49(3), p. 313-328.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières, <<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>>, consulté le 29 mars 2023.
- Borri-Anadon, C., M.-É. Desmarais, N. Rousseau, M.-H. Giguère et A. Kenny (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*, Université du Québec à Trois-Rivières, <https://periscope-r.quebec/cms/1652815652599-cadre-diversite-reussite-reverbere-2022_final.pdf>, consulté le 25 mai 2023.
- Bronfenbrenner, U. et P.A. Morris (1998). « The ecology of developmental processes », dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 1): Theoretical models of human development, New York, John Wiley, p.993-1028.
- Clément, L., A. Levasseur et C. Mamprin (2022). *Étude de la perception des élèves, des parents d'élèves et du personnel du Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs à l'égard de leurs attentes et de leur bien-être depuis la propagation de la COVID-19 [Temps 2]*, Rapport de recherche, Centre de services scolaire Val-des-Cerfs.

- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC (2019). *Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en lecture et en sciences*. CMEC, <<https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/426/PCAP2019-Public-Report-FR.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Curchod-Ruedi, D. et P.-A. Doudin (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Gagnon, F., D. Bourque et É. Marion (2020). « Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : enjeux du partenariat pour la réussite éducative », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2(53), p. 111-129, <<https://doi.org/10.3917/lsdle.532.0111>>.
- García-Arroyo, J.A., A. Osca Segovia et J.M. Peiró (2019). « Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism », *Psychology & health*, 34(6), p. 733-753.
- Gouvernement du Canada (2002). *Liste des régions bilingues du Canada aux fins de la langue de travail*, <<https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/valeurs-ethique/langues-officielles/liste-regions-bilingues-canada-fins-langue-travail.html>>, consulté le 16 août 2022.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (s.d.) *Éducation et Développement de la petite enfance*, Province du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/education.html>>, consulté le 16 août 2022.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2014). *Stratégie du mieux-être du Nouveau-Brunswick 2014-2021*, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/sd-ds/pdf/Wellness-MieuxEtre/StrategieMieuxEtreDuNouveauBrunswick2014-2021.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Hamre, B.K. et R.C. Pianta (2005). « Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? », *Child development*, 76(5), p. 949-967.
- Huta, V. (2017). « Meaning as a subjective experience », *Journal of Constructivist Psychology*, 30(1), p. 20-25.
- Huta, V. et A.S. Waterman (2014). « Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions », *Journal of happiness studies*, 15(6), p. 1425-1456.
- Jennings, P.A. (2015). « Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students », *Mindfulness*, 6(4), p.732-743.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck.
- Klusmann, U., D. Richter et O. Lüdtke (2016). « Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: evidence from a large-scale assessment study », *Journal of Educational Psychology*, 108(8), p.1193-1203.

- Loi sur l'éducation, LN-B 1997, c E-1.12, <<https://www.canlii.org/fr/nb/legis/lois/lb-1997-c-e-1.12/derniere/lb-1997-c-e-1.12.html>>, consulté le 29 mars 2023.
- MacKay, W. (2006). *Inclusion scolaire: étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/RapportSurLinclusionScolaireResumeDeLauteur.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Madigan, D.J. et L.E. Kim (2021). « Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes », *International Journal of Educational Research*, 105, 101714.
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*, thèse de doctorat, Université de Montréal, <<http://hdl.handle.net/1866/25995>>, consulté le 29 mars 2023.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – MEDPE (2011). *Programme d'études: Mieux-être*, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/PersonnelleEtSocial/MieuxEtre74411B.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – MEDPE (2013). *Politique 322, Inclusion scolaire*, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – MEDPE (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel*, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – MEDPE (2017). *La politique d'aménagement linguistique et culturel – Un projet de société pour l'éducation en langue française*, Province du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance – MEDPE (2019). *Programme d'études. Formation personnelle et sociale - 8^e année*, Province du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/PersonnelleEtSocial/fps-8-2019.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.

- Ozamiz-Etxebarria, N., N. Idoiaga Mondragon, J. Bueno-Notivol, M. Pérez-Moreno et J. Santabárbara (2021). « Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: a rapid systematic review with meta-analysis », *Brain sciences*, 11(9), p. 1-14.
- Paterson, A. et R. Grantham (2016). « How to make teachers happy: an exploration of teacher wellbeing in the primary school context », *Educational & Child Psychology*, 33(2), p. 90-104.
- Porter, G. et A. AuCoin (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*, Province du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LInclusion.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Potvin, M. (2014). « Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives », *Éducation et sociétés*, (1), p. 185-202.
- Province du Nouveau-Brunswick (2016). *Plan d'éducation de 10 ans. Donnons à nos enfants une longueur d'avance (Secteur francophone)*, Province du Nouveau-Brunswick, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/DonnonsANosEnfantsUneLongueurDavance.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Province du Nouveau-Brunswick (2021). *Services d'appui à l'éducation – Report on the Status of Inclusive Education 2020-2021: Consultations, discussions, reflections*, <<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/report-on-the-status-of-inclusive-education-2020-2021.pdf>>, consulté le 29 mars 2023.
- Prud'homme, L., M. Paré, M. Leblanc, G. Bergeron, R. Sermier Dessemontet et I. Noël (2016). « La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous », dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 124-137.
- Prud'homme, L., R. Vienneau, S. Ramel et N. Rousseau (2011). « La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 6-22.
- Rae, T., N. Cowell et L. Field (2017). « Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties », *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(3), p. 200-218.
- Roffey, S. (2012). « Pupil wellbeing—teacher wellbeing: Two sides of the same coin? », *Educational and Child Psychology*, 29(4), p. 8-17.
- Schaufeli, W.B. et T.W. Taris (2014). « A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health », dans G.F. Bauer et O. Hämmig (dir.), *Bridging occupational, organizational and public health*, New York, Springer, p. 43-68.

- Sisask, M., P. Värnik, A. Värnik, A. Apter, J. Balazs, M. Balint, J. Bobes, R. Brunner, P. Corcoran et D. Cosman (2014). « Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems », *Health Education Journal*, 73(4), p. 382-393.
- Soini, T., K. Pyhältö et J. Pietarinen, J. (2010). « Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work », *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), p. 735-751, <<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>>.
- Statistique Canada (2022). *Programme du recensement. Recensement de la population*, <<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/cpdv-vdpr/index-fra.cfm?locale=fr-CA&statisticsProgramId=3902&activeIndicatorId=21100031&visualizationGeographyLevelId=2&focusGeographyId=2021A000011124>>, consulté le 29 mars 2023.
- Théorêt, M. et M. Leroux (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Tremblay, P. (2020). « Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada », *SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation*, 651(1), p. 87-102.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.
- Wong, P.T. (2011). « Positive Psychology 2.0: Towards a Balanced Interactive Model of the Good Life », *Canadian psychology*, 52(2), p. 69-81, <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0022511>>, consulté le 29 mars 2023.

Le bien-être à l'école

Une perspective québécoise

Carl Beaudoin et Nadia Rousseau

Introduction

Au Québec, la question du bien-être à l'école préoccupe depuis plusieurs années déjà les différents acteurs de l'éducation (p. ex. le personnel enseignant, les gestionnaires, les décideurs politiques) (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999, 2006a; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017, 2020). Prenant acte de cette préoccupation, le texte que nous proposons ici a pour but avant tout de faire état de la visée des instances politiques québécoise en matière de bien-être à l'école. Pour ce faire, nous nous attardons aux déterminants de la mission de l'école québécoise, aux mesures d'accessibilité et de soutien aux élèves, ainsi qu'au curriculum scolaire à partir du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2006a) afin de circonscrire la perspective des décideurs politiques relativement au bien-être à l'école. De même, nous nous penchons sur l'expérience scolaire des élèves, en plus de faire ressortir quelques constats sur le bien-être à l'école desquels nous formulons des propositions pour l'optimiser.

1. Le bien-être à l'école au regard des documents ministériels québécois

Dans ce qui suit, nous explorons la documentation ministérielle québécoise afin de rendre compte du discours tenu sur le bien-être à l'école. Nous nous penchons sur la mission de l'école québécoise, sur les mesures d'accessibilité et de soutien mises en place auprès des élèves ainsi que sur les contenus du PFEQ.

1.1. La mission de l'école québécoise

Au tournant des années 2000, le gouvernement du Québec a entrepris une refonte du système scolaire québécois au cours de laquelle un nouveau curriculum a été introduit et prévoyant, entre autres, une approche centrée sur le développement de compétences disciplinaires et transversales. Ainsi, l'une des visées de ce renouveau pédagogique a été de définir la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Pour parvenir à remplir cette mission, le MEQ (2006a, 2006b) s'est engagé à réviser les programmes d'études du secteur jeunes (préscolaire, primaire et secondaire) de manière à décloisonner l'apprentissage et à repenser l'évaluation pour que celle-ci soit un levier pour la réussite de tous les élèves et permette le développement de leur plein potentiel. Il convient de mentionner que ces changements opérés s'inscrivaient également dans un but ultime d'atteinte d'une plus grande persévérance et réussite scolaires¹ des élèves.

Au Québec, la mission de l'école repose sur trois volets distincts : instruire avec une volonté réaffirmée, socialiser pour apprendre à mieux vivre-ensemble, et qualifier selon des voies diverses (MEQ, 2006a, 2006b). Le premier volet de cette mission qu'est *instruire* met en évidence la volonté de l'école de favoriser le plein développement cognitif de même que l'acquisition et la maîtrise des connaissances. Quant au second volet, soit *socialiser*, il s'inscrit dans une vision pluraliste de la société. De fait, il mise sur la socialisation entre les élèves afin qu'ils puissent, entre autres, apprendre à mieux vivre

1. Il faut préciser ici que les documents ministériels utilisés parlent bien de réussite scolaire et non de réussite éducative puisqu'ils précèdent l'introduction de la *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017), où la question de réussite éducative supplante celle de réussite scolaire.

ensemble et à développer un sentiment d'appartenance à la collectivité. Qui plus est, il soutient l'idée d'une transmission de l'héritage culturel et de la promotion de valeurs démocratiques et citoyennes, chères au système scolaire québécois. Il met également l'accent sur la prévention de l'exclusion en classe et dans l'école, exclusion qui est susceptible de mettre en péril le devenir des élèves. Le troisième volet, c'est-à-dire *qualifier*, invite à l'atteinte de la réussite scolaire pour tous les élèves et par le fait même, à offrir un environnement éducatif adapté à leurs besoins en ayant recours à la différenciation pédagogique ou encore en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires. Autrement dit, ce volet a pour but de soutenir l'intégration sociale et professionnelle des jeunes (MEQ, 2006a, 2006b).

En somme, la mission de l'école québécoise nous paraît implicitement porteuse de bien-être scolaire puisqu'elle prend en compte le développement cognitif et socioaffectif des élèves, leur socialisation et la réponse à leurs différents besoins, ces derniers points étant sujets à influencer positivement les élèves sur les plans personnel et scolaire.

1.2. Les mesures d'accessibilité et de soutien aux élèves

À la fin des années 1990, alors que le système scolaire québécois s'apprête à entrer dans sa plus récente réforme, le MEQ (1999) priorise une approche tournée davantage vers chaque élève au regard de l'apprentissage. En d'autres mots, cette approche suppose que l'ensemble des acteurs scolaires (p. ex. le personnel enseignant, les professionnels des services éducatifs complémentaires [SÉC] et les gestionnaires des établissements scolaires) se mobilisent pour répondre plus adéquatement aux besoins de développement et de bien-être des élèves. Cette approche s'actualise notamment à travers les pratiques de différenciation pédagogique du personnel enseignant, soit en adaptant « ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations d'apprentissage et d'évaluation pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe-classe » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007a, p. 6).

Dans cette mouvance pour soutenir davantage les élèves, le MEQ (2002) a développé une offre de SÉC, ceux-ci visant à répondre aux besoins individuels, scolaires et sociaux des élèves. Soulignons

d'ailleurs que cette offre de SÉC est encore d'actualité aujourd'hui. Dans le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (MEQ, 2002), on énonce quatre programmes de SÉC qui doivent obligatoirement être établis par les centres de services scolaires (CSS) dans les écoles primaires et secondaires afin de contribuer favorablement à la progression des élèves dans leurs différents apprentissages : 1) de soutien ; 2) de vie scolaire ; 3) d'aide à l'élève ; 4) de promotion et de prévention. De manière plus précise, il appert que les services de soutien visent à assurer aux élèves les conditions propices à l'apprentissage. Quant aux services de vie scolaire, ils ont pour but de favoriser le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités des élèves, de leur dimension morale et spirituelle, de leurs relations interpersonnelles et communautaires de même que leur sentiment d'appartenance à l'école. Concernant les services d'aide aux élèves, ils font référence à l'accompagnement dans leur cheminement scolaire, leur orientation scolaire et professionnelle de même que la recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent. En ce qui a trait aux services de promotion et de prévention, ils portent sur le développement de saines habitudes de vie et de comportements qui influencent de manière positive la santé mentale et le bien-être physique. À travers ces programmes, différents services peuvent être offerts : promotion de la participation des élèves à la vie éducative ; éducation aux droits et aux responsabilités ; animation sur les plans sportif, culturel et social ; soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire ; information et orientation scolaire et professionnelle ; psychologie ; psychoéducation ; éducation spécialisée ; orthopédagogie ; orthophonie ; santé et services sociaux ; animation spirituelle et engagement communautaire (MEQ, 2002).

Bien que plusieurs de ces SÉC soient offerts à l'interne des établissements scolaires, le MELS (2007a) compte également sur l'appui de professionnels à l'externe des écoles, notamment par la collaboration des services du réseau de la santé et des services sociaux, des organismes communautaires et des carrefours jeunesse-emploi. Ces services externes sont décrits comme apportant « un appui à l'élève et un soutien à l'enseignant, inestimables, en continuité et en complémentarité avec ceux de l'école » (MEQ, 2002, p. 23). Sur le plan de l'accessibilité des SÉC, mentionnons que ces derniers s'adressent à l'ensemble des élèves de l'éducation préscolaire de même que de l'enseignement primaire et secondaire. Cependant,

certaines services sont sujets à concerner davantage les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), entre autres l'orthopédagogie, l'orthophonie ou les services sociaux.

De même, soulevons que le MELS (2007a) emprunte une approche largement catégorielle dans l'établissement des difficultés des élèves, notamment pour ceux étant handicapés ou ayant des troubles graves du comportement. Selon le Ministère, pour que ces élèves soient reconnus comme tels, trois conditions doivent être réunies. Premièrement, l'élève doit recevoir un diagnostic par un professionnel qualifié précisant la nature de la déficience ou du trouble. Deuxièmement, il importe que la déficience ou le trouble occasionne des incapacités ou des limitations sur le plan scolaire, que celles-ci compromettent les apprentissages de l'élève et nuisent au développement de son autonomie et de sa socialisation. Troisièmement, il est attendu que des mesures d'appui soient mises en œuvre auprès de lui de manière à répondre à ses besoins et, du même coup, à lui permettre de fréquenter le milieu scolaire en tenant compte de ses incapacités ou de ses limitations (MELS, 2007a).

De fait, cette reconnaissance des besoins particuliers a donné lieu à une organisation des SÉC aux élèves à risque² et aux EHDA sur la base d'une approche catégorielle des difficultés. De là, le MELS (2007a) fournit déjà une nomenclature des codes de difficultés pour certains types d'EHDA (p. ex. le code 14 pour les troubles du comportement, le code 34 pour la déficience langagière). Selon le Ministère, cette approche catégorielle des difficultés assure ainsi que des ressources financières suffisantes soient octroyées aux CSS pour l'organisation des SÉC auprès de ces élèves³. Enfin, comme le soutiennent Beaudoin *et al.* (2021), il n'existe pas au Québec de modèle d'organisation uniforme des SÉC puisqu'il revient à chaque milieu, sous la responsabilité de la direction d'école, de concevoir une offre de SÉC susceptibles de répondre aux besoins spécifiques des élèves.

-
2. Selon le MELS (2007a), les élèves à risque font référence à « des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (p. 24).
 3. En mars 2021, le gouvernement du Québec amorce une consultation auprès de différents acteurs de l'éducation dans le cadre du Projet P294 visant à élaborer des mesures d'assouplissement aux processus administratifs liés à la déclaration des codes de difficulté des élèves. Au moment d'écrire ce chapitre, nous ne connaissons pas l'incidence de cette consultation sur les mécanismes d'octroi des ressources financières.

Tout comme pour la mission de l'école québécoise, la question du bien-être scolaire ne semble pas nommée de manière explicite à travers les documents traitant des mesures d'accessibilité et de soutien aux élèves. Nous pouvons tout de même déduire que le déploiement de SÉC et la reconnaissance des besoins des EHDAA pourraient contribuer par extension au bien-être des élèves à l'école.

1.3. Le programme de formation de l'école québécoise

D'entrée de jeu, le PFEQ est un outil qui vise à mieux uniformiser, à l'ensemble du Québec, l'enseignement en termes de contenus et de compétences pour les divers ordres d'enseignement (préscolaire, primaire ou secondaire) (MEQ, 2006a, 2006b). Devant les enjeux sociaux, politiques, culturels, historiques et économiques propres au Québec, le PFEQ donne ainsi un éclairage quant aux choix de contenus à enseigner en classe. Bien qu'il concerne plus directement le personnel enseignant dans sa pratique, il constitue également un point de repère commun pour l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'école (p. ex. les parents, les professionnels des SÉC, les gestionnaires des établissements scolaires) et qui sont concernés par la réussite et le bien-être scolaires des élèves.

Le PFEQ s'ancre dans cinq domaines généraux de formation : 1) santé et bien-être ; 2) orientation et entrepreneuriat ; 3) environnement et consommation ; 4) médias ; 5) vivre-ensemble et citoyenneté. Ces domaines constituent « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité » (MEQ, 2006a, p. 42). C'est ainsi dire que les domaines généraux de formation mettent en évidence des préoccupations ou des enjeux sociaux qui constitueront des points d'entrée pour aborder des contenus, pour réaliser des activités d'apprentissage ou pour effectuer des interventions auprès des élèves. Ils servent également de leviers pour favoriser l'engagement des élèves et, par le fait même, leurs apprentissages et leur réussite scolaire (MEQ, 2006a, 2006b), entre autres parce que ces domaines traduisent certains de leurs intérêts et de leurs préoccupations.

Parmi ces domaines, on remarque que l'un d'eux s'inscrit précisément dans l'intention du présent texte, soit celui de la santé et du bien-être. À ce sujet, les acteurs scolaires, notamment le personnel enseignant, sont appelés à conduire les élèves à s'engager dans le

développement de saines habitudes de vie, ces dernières étant susceptibles d'influencer leur santé, leur sécurité et leur bien-être. Cela consiste pour les élèves à prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs besoins fondamentaux (p. ex. l'affirmation de soi, le besoin de valorisation et d'actualisation) ainsi que des conséquences de leurs choix sur leur santé et leur bien-être (p. ex. l'alimentation, l'activité physique, la sexualité, l'influence de ses comportements et de ses attitudes sur son bien-être psychologique) (MEQ, 2006a, 2006b).

Parallèlement, le PFEQ propose neuf compétences transversales regroupées en quatre catégories (MEQ, 2006a, 2006b) :

- les compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice);
- les compétences d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication);
- les compétences d'ordre personnel et social (structurer son identité, coopérer);
- la compétence de l'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée) (p. 13).

« [Ces compétences] correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal. » (MEQ, 2006a, p. 12)

On peut ainsi comprendre que le développement de ces compétences a pour but de mieux outiller les élèves dans les différentes actions qu'ils posent au quotidien et, du même coup, de leur permettre de reconnaître les occasions propices au réinvestissement de leurs apprentissages.

Soulignons qu'en 2010, le gouvernement du Québec a pris la décision d'évacuer le vocable « transversal » du *Régime pédagogique* et de proposer uniquement quatre compétences dites non disciplinaires : exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer, et travailler en équipe (Benessaïeh, 2010; Éditeur officiel du Québec, 2022). Bien que ces compétences se calquent en

tout ou en partie sur certaines compétences transversales présentées dans le PFEQ, il n'existe pas, à notre connaissance, d'autres textes officiels les traitant de fond. En effet, seul le document *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique* les relève afin de rappeler au personnel enseignant la nécessité d'évaluer au moins deux de ces quatre compétences au cours d'une même année scolaire et d'inscrire un commentaire au bulletin pour faire état de leur maîtrise par les élèves (MELS, 2011).

En raison de cette quasi-absence de documentation ministérielle, nous prenons appui sur les compétences transversales puisque certaines d'entre elles sont reprises en tout ou en partie dans la formulation des compétences non disciplinaires. À la lecture de ces dernières, nous remarquons que des dimensions du bien-être les transcendent. Concernant la compétence « travailler en équipe » (coopérer)⁴, il est question pour les élèves d'apprendre à mieux gérer les conflits, à établir des relations interpersonnelles harmonieuses et à interagir avec les autres avec ouverture d'esprit. De même, cette compétence mise sur l'accueil de l'autre avec ses caractéristiques et ses besoins singuliers. Sur le plan de la compétence « exercer son jugement critique », celle-ci repose sur le fait pour les élèves d'exprimer leur opinion et de reconnaître leurs préjugés. Elle fait référence également aux valeurs qu'ils adoptent et aux principes qu'ils défendent dans leurs propos (MEQ, 2006a, 2006b). Quant à la compétence « savoir communiquer » (communiquer de façon appropriée), elle implique que les élèves parfont l'expression de leur pensée et considèrent la langue comme un véhicule de la culture. Pour ce qui est de la compétence « organiser son travail » (se donner des méthodes de travail efficaces), les élèves en viennent à accomplir différentes tâches comme prendre des notes ou encore planifier leur travail. Ils parviennent à reconnaître leurs réussites et leurs difficultés et sont en mesure de distinguer le lien entre leur degré de satisfaction et le travail accompli. Les élèves sont ainsi de plus en plus autonomes vis-à-vis des nouveaux contextes où peuvent être réinvesties différentes démarches méthodologiques apprises (MEQ, 2006a, 2006b).

4. Lorsque requis, la compétence transversale, analogue à la compétence non disciplinaire, a été ajoutée entre parenthèses afin de rendre compte de la dénomination encore présente dans les documents ministériels québécois.

Il y a ainsi lieu de penser que le développement de ces compétences contribue favorablement à l'expression du bien-être scolaire. On observe également que les questions relatives au bien-être scolaire demeurent éparées dans le PFEQ. Ce constat est d'ailleurs aussi relevé par le Conseil supérieur de l'éducation ([CSE],2020) : « En résumé, on observe, à différents endroits dans le Programme de formation de l'école québécoise, des éléments susceptibles de soutenir le bien-être de l'enfant et le développement de ses compétences sociales et émotionnelles. Ceux-ci sont toutefois incomplets et dispersés à même les compétences transversales et disciplinaires, les domaines généraux de formation et les contenus d'apprentissage. » (p. 54)

Le bien-être scolaire mériterait sans doute d'être traité de front en contexte québécois de manière à montrer toute son importance et les retombées positives chez les élèves lorsqu'il est partie prenante des préoccupations et des actions de leur milieu scolaire.

2. L'expérience scolaire : lieu d'expression du bien-être à l'école

D'emblée, l'expérience scolaire fait référence au vécu singulier des élèves à l'école (Charlot, 1999). Cette expérience repose entre autres sur les relations qu'ils établissent tout aussi bien avec le personnel enseignant qu'avec leurs pairs. Elle tient également compte de l'influence de la famille (p. ex. ses perceptions, ses conceptions de l'apprentissage, des savoirs et des savoir-faire à l'école) (Gauthier, 2007). De là, examiner l'expérience scolaire des élèves c'est avant tout considérer leur point de vue (Dubet et Martucelli, 1996; Gauthier, 2007). Dans cette optique, une métasynthèse dédiée à la question du bien-être selon la perspective des élèves du primaire et du secondaire – rencontrant ou non des difficultés – met en évidence quatre grandes conditions favorisant le bien-être à l'école, soit « des expériences signifiantes (apprentissages et tâches signifiantes), des environnements flexibles (qui facilitent les interactions entre pairs, et entre pairs et enseignants), des relations bienveillantes (entre pairs, et entre pairs et enseignants), et le développement personnel (des prises de conscience sur sa progression; la possibilité de partager ses opinions sur différentes problématiques vécues à l'école) » (Rousseau, Laforme et Giguère, 2022, p. 167). Les propos des apprenants de cette métasynthèse font écho aux écrits disponibles sur le bien-être ayant ou non recours à la voix de ces derniers.

Il est connu que la qualité des expériences scolaires est sujette à influencer positivement la réussite des élèves et leur développement personnel et social (Centre d'analyse stratégique, 2013; Danielsen *et al.*, 2009). À l'opposé, les élèves qui ne ressentent pas de sentiment de bien-être à l'école ont tendance à développer davantage de problèmes de santé physique ou psychologique tels que des maux de tête ou une humeur dépressive (Randolph, Kangas et Ruokamo, 2009). En outre, les adolescents se disent plutôt satisfaits de leur expérience scolaire, surtout en ce qui concerne leurs relations avec les pairs et le personnel enseignant (Guimard *et al.*, 2015; Liu *et al.*, 2014; Long *et al.*, 2012; Tian, Han et Huebner, 2014). Cela dit, l'expérience scolaire des élèves est traversée par les questions relatives à leur bien-être. Il convient donc de s'y pencher dans les prochains paragraphes.

D'abord, qu'entendons-nous exactement par bien-être à l'école? Au dire de plusieurs auteurs, le bien-être scolaire fait référence à « l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de vie, y compris à l'égard des expériences vécues en contexte scolaire » (Bacro *et al.*, 2017, p. 2). Il renvoie également au plaisir, au bonheur vécu, aux capacités d'adaptation et à la réalisation de soi des élèves (CSE, 2020). Selon Papazian-Zohrabian *et al.* (2018), le bien-être scolaire se décrit à travers les compétences sociales et émotionnelles des élèves, la qualité des relations qu'ils établissent avec leurs pairs et les adultes de même que leur sentiment d'efficacité personnelle. Voulant mettre en exergue son caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique, bon nombre de chercheurs s'entendent pour dire que le bien-être scolaire est tributaire de l'environnement familial, scolaire et communautaire (Florin et Guimard, 2017; Guérette et Fortin, 2011; Robinson *et al.*, 2016).

De là, on peut certainement réfléchir sur ce qui facilite l'expression du bien-être chez les élèves. Pour le CSE (2020), il ne fait nul doute que l'implication des parents dans le vécu scolaire de leur enfant conduirait ce dernier à tendre davantage vers un état de bien-être. De fait, il est à penser qu'une communication bien établie entre le personnel enseignant et les parents assure le partage d'informations (p. ex. les forces, les besoins) sur l'enfant de manière à pouvoir le soutenir à la fois à l'école et à la maison. Toujours sur le plan de la communication entre le milieu scolaire et familial, soulignons qu'il est parfois ardu pour les différents acteurs (parents, personnel

enseignant) de travailler de concert, notamment lorsque les rôles respectifs ne sont pas clairement définis ou encore lorsque les difficultés de l'enfant sont mises de l'avant, sans pour autant réfléchir à des moyens pour remédier aux situations problématiques (Rousseau *et al.*, sous presse). Qui plus est, il est connu que les élèves plus résilients sont enclins à regagner plus facilement un état de bien-être à la suite d'un événement difficile (Armstrong, 2018 ; Leclaire et Lupien, 2018). Selon Beaumont et Garcia (2018), le développement des compétences sociales et émotionnelles (p. ex. savoir exprimer ses émotions, les comprendre et se réguler) favorise le bien-être des élèves. Sur le plan des habitudes de vie, le sommeil agit favorablement sur la régulation émotionnelle, sur les résultats scolaires de même que sur la qualité de vie et le bien-être (Chaput *et al.*, 2016). Il en est de même pour l'activité physique, qui est considérée comme ayant un effet positif sur le bien-être et, plus largement, sur la santé mentale (Poirel, 2017). Par ailleurs, il est admis qu'une saine alimentation contribue au sentiment de bien-être des élèves. Ainsi, ces derniers sont enclins à effectuer de meilleurs apprentissages (Anisef *et al.*, 2017 ; MELS, 2007b, 2014).

3. Des constats relatifs au bien-être à l'école ainsi que des pistes d'action pour l'optimiser

À l'issue de cette analyse de la documentation ministérielle, nous tenons à formuler quelques constats sur le bien-être à l'école et à proposer des pistes d'action pour l'optimiser. Dans les prochaines lignes, nous nous intéressons à l'approche catégorielle des difficultés, qui subsiste au Québec et qui constitue un obstacle au bien-être scolaire de tous les élèves. Par ailleurs, nous proposons des pistes pour soutenir le bien-être à l'école des élèves.

3.1. La persistance de l'approche catégorielle des difficultés : un obstacle au bien-être scolaire de tous les élèves

Comme en font état Beaudoin *et al.* (2021) et Rousseau *et al.* (sous presse), le système scolaire québécois repose encore aujourd'hui sur une approche catégorielle des difficultés. C'est d'ailleurs un point qui ressort de l'analyse des documents ministériels québécois sur le bien-être à l'école. De fait, rappelons que les élèves rencontrant des

difficultés peuvent être catégorisés, notamment comme à risque, EHDAA ou encore handicapés ou ayant des troubles graves du comportement (MELS, 2007a). Cet étiquetage des élèves serait sujet à les stigmatiser et à mettre à l'avant-scène leurs déficits au détriment de leurs forces ou de leurs capacités. D'ailleurs, certains d'entre eux peuvent être portés à manifester une forme de résignation apprise, c'est-à-dire que compte tenu de leur trouble ou des incapacités qui leur ont été accolés, ils en arrivent à la conclusion qu'il vaut mieux s'abstenir de s'engager dans une tâche scolaire plutôt qu'être confrontés inévitablement à l'échec en raison de leur condition (Vianin, 2018). Suivant une telle dynamique, il devient difficile pour les élèves de se définir autrement que par leur trouble et, par le fait même, de reconnaître qu'il existe souvent des moyens ou des stratégies compensatoires pour les soutenir dans leur cheminement scolaire. Cela dit, l'approche catégorielle des difficultés, telle que proposée par le MELS (2007a), nous paraît contradictoire avec l'ensemble des propos qui émanent des différents textes ministériels québécois à l'égard du bien-être à l'école, ce dernier étant traité au regard de l'ensemble des élèves, et ce, sans distinction de leurs difficultés (p. ex. le développement de saines habitudes de vie, la prise en compte des besoins fondamentaux) (MELS, 2007b, 2014; MEQ, 2006a, 2006b).

Il apparaît donc essentiel que les décideurs politiques s'engagent à introduire une approche explicitement tournée vers la réponse aux besoins des élèves, et ce, peu importe l'existence ou non d'une condition médicale diagnostiquée ou persistante. À ce titre, il est d'ailleurs mentionné par le MELS (2007a) que « la LIP confirme le droit pour chaque élève de recevoir le « service de l'éducation préscolaire, les services d'enseignement primaire et secondaire (...) » et il a « aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers » (art. 1) » (p. 4). Autrement dit, il y a lieu de penser que les SÉC se veulent en quelque sorte universels, soit accessibles à tout élève manifestant des besoins, qu'il soit tout-venant ou en difficulté. Il faut tout de même admettre que cette universalité d'accès aux SÉC est compromise dans plusieurs établissements scolaires québécois. À l'heure actuelle, le Québec est frappé, comme plusieurs autres provinces canadiennes et pays dans le monde, par une pénurie de main-d'œuvre qui affecte autant l'embauche de personnel enseignant que de professionnels des SÉC. En dépit de cette situation, Rousseau, Beaudoin, Gagnon *et al.* (2021) ont tout de même dégagé des pistes d'action pouvant pallier le manque d'accès aux SÉC dans les écoles,

entre autres en mettant davantage à profit la collaboration de services externes aux établissements scolaires (p. ex. les organismes communautaires, les services de santé et de services sociaux). D'ailleurs, Beaudoin, Rousseau et Chartrey (2022) montrent que les services communautaires, plus précisément les carrefours jeunesse-emploi (CJE)⁵, répondent favorablement aux besoins de soutien scolaire et personnel d'élèves du secondaire. Ces services (p. ex. l'aide aux devoirs, la conseillancé pédagogique) offerts par différents intervenants communautaires sont décrits par des élèves comme étant utiles dans leur cheminement personnel et scolaire. Cela illustre donc la possibilité de recourir aux services communautaires à l'externe des établissements scolaires de manière complémentaire à l'offre des SÉC lorsque cette dernière n'est pas optimale ou ne répond pas adéquatement aux besoins de tous les élèves, et ce, dans le but d'assurer leur bien-être à l'école.

3.2. Des pistes pour soutenir le bien-être à l'école des élèves

D'entrée de jeu, l'établissement d'une relation enseignant-élève (REÉ) de qualité apparaît comme une condition essentielle pour soutenir le bien-être à l'école. En effet, il est déjà connu qu'une REÉ de qualité contribue positivement à l'engagement, à la persévérance et à la réussite scolaires (Hughes et Cao, 2018; Roorda *et al.*, 2017). Comme le soutiennent Espinosa, Rousseau et St-Vincent (2023), les REÉ positives contribuent au fait de vivre et de ressentir du plaisir, de la satisfaction et du bonheur à l'école, ces aspects étant susceptibles de conduire les élèves à un plus grand sentiment de bien-être scolaire. Dans la même veine, les résultats de Huynh et Stewart-Tufescu (2019) mettent en évidence que des élèves du primaire associent la REÉ positive au soutien du personnel enseignant envers ses élèves comme vecteur de leur bien-être à l'école. De même, le maintien de REÉ positives et constructives « [peut] être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des

5. Les CJE sont des organismes communautaires ayant pour mandat d'accompagner et de guider les jeunes adultes de 16 à 35 ans dans leurs démarches d'insertion sociale et économique en favorisant leur cheminement vers l'emploi, un retour aux études, un rétablissement personnel ou dans le cadre du démarrage d'une petite entreprise (Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec [RCJEQ], 2021).

élèves» (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015, p. 2). Un climat de classe favorable au développement des compétences sociales et émotionnelles passe avant tout par la relation que le personnel enseignant entretient avec ses élèves. Cela dit, il y a lieu de penser que le bien-être à l'école est en partie tributaire de la qualité de la REÉ établie en classe. Devant ce constat, on peut certainement se questionner sur les moyens à mettre en place pour développer une REÉ de qualité auprès des élèves. Voici quelques pistes à l'intention du personnel enseignant :

- Être à l'écoute des élèves (p. ex. se montrer intéressé par ce qu'ils vivent à l'extérieur de la classe) (Meador, 2021) ;
- Être disponible pour les élèves (p. ex. le temps accordé en classe, la possibilité d'échanger par courriel) (Rousseau, Beaudoin, Bourdon *et al.*, 2021) ;
- Fournir un contexte d'apprentissage structuré (p. ex. proposer une routine favorisant l'autonomie des élèves) (Meador, 2021) ;
- Réduire l'incidence des stéréotypes de genre en classe (Beaudoin, 2021) ;
- Accueillir les élèves à leur entrée en classe (p. ex. les saluer, se préoccuper de leur état) (Beaudoin, 2022) ;
- Utiliser l'humour en contexte d'apprentissage (Meador, 2021) ;
- Enseigner de manière enthousiaste et passionnée (Meador, 2021) ;
- Tenir compte des intérêts des élèves dans les activités d'apprentissage proposées (Rimm-Kaufman et Sandilos, 2015) ;
- Fournir fréquemment des rétroactions constructives relativement à leur travail scolaire (p. ex. écrites, à l'oral) (Rimm-Kaufman et Sandilos, 2015) ;
- Soutenir la réussite (p. ex. féliciter, encourager) (Archambault et Chouinard, 2016).

Parallèlement à la REÉ, d'autres initiatives peuvent être mises en œuvre pour soutenir le bien-être et la réussite à l'école. De fait, il est opportun d'offrir un milieu de vie accueillant pour les élèves en tenant compte de l'aménagement physique de la classe, de l'école et de la cour de récréation (CSE, 2020). D'ailleurs, les résultats de

quelques études ont révélé que certains paramètres de l'environnement physique (p. ex. les assises, l'éclairage) favoriseraient le bien-être et la réussite à l'école ainsi que la concentration en classe (Barrett *et al.*, 2019; Dornhecker *et al.*, 2015). Il est également connu que la mobilisation de pratiques pédagogiques basées sur l'autorégulation et la métacognition (Cartier, 2019; Noël et Cartier, 2016) et centrées sur les besoins des élèves (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011) sont sujettes à promouvoir le bien-être à l'école. Les élèves le disent clairement : le bien-être est favorisé lorsque le milieu scolaire offre un espace de développement personnel, que ce soit par la prise de conscience de ses réalisations, et ce, malgré les défis rencontrés et grâce aux efforts déployés, par le développement de son autonomie, dans l'acceptation de soi et des autres et à travers l'occasion de faire entendre leurs opinions et suggestions sur les questions scolaires (Rousseau, Laforme et Giguère, 2022). Il en est de même lorsque le personnel enseignant propose des tâches scolaires qui sont cohérentes avec les capacités des élèves, les conduisant ainsi à vivre des succès et à se sentir compétents (Galand et Grégoire, 2000).

Conclusion

Ce texte avait entre autres pour but de faire état de la visée en matière de bien-être à l'école à partir de la documentation ministérielle québécoise disponible sur le sujet. De même, nous avons formulé quelques constats et pistes d'action susceptibles de soutenir davantage les différents acteurs du milieu scolaire sur le plan du bien-être à l'école, en particulier le personnel enseignant qui travaille directement auprès des élèves.

Nous retenons de cet exercice de consultation de la documentation ministérielle québécoise que les propos tenus par les décideurs politiques sur le bien-être à l'école demeurent généralement implicites ou épars. Nous avons tout de même été en mesure de dégager des dimensions qui sont porteuses du bien-être à l'école (p. ex. de saines habitudes de vie, la différenciation pédagogique, l'accès à une offre de SÉC, le développement cognitif des élèves). De là, il nous paraît essentiel qu'une place plus importante soit accordée au bien-être à l'école dans la perspective éducative québécoise. Il serait ainsi judicieux que les décideurs politiques s'engagent à formuler une

politique relative au bien-être à l'école, qui viserait à déterminer les approches éducatives en la matière et qui offrirait des pistes d'action pour le soutenir. Nous sommes d'ailleurs d'avis que cette politique devrait s'inspirer de trois formes de bien-être (individuel, axé sur la réalisation de soi et holistique) qui ont déjà été documentées (Borri-Anadon *et al.*, 2021). Ces dernières nous paraissent couvrir de manière plus exhaustive la question du bien-être à l'école et se montrent prometteuses pour développer des pistes d'action visant le bien-être à l'école. Enfin, il nous semble incontournable d'impliquer davantage les élèves dans le développement d'une telle politique de manière à s'assurer de bien traduire leurs besoins et leurs préoccupations : soyons ainsi davantage à leur écoute.

RÉFÉRENCES

- Anisef, P., K. Robson, R. Maier et R.S. Brown (2017). *Food Insecurity and Educational Outcomes: A Focus on TDSB Students*, Higher Education Quality Council of Ontario, <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Formatted_Impact-of-Food-Insecurity_FINAL.pdf>, consulté le 24 avril 2023.
- Archambault, J. et R. Chouinard (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.), Chenelière éducation.
- Armstrong, L.L. (2018). *Favoriser la résilience et la santé mentale des enfants*, Gouvernement de l'Ontario, <<https://files.ontario.ca/edu-think-feel-act-empowering-children-in-the-middle-years-fr-2021-01-29.pdf>>, consulté le 24 avril 2023.
- Bacro, F., P. Guimard, A. Florin, S. Ferrière et T. Gaudonville (2017). « Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale », *Enfance*, 1(1), p. 61-80.
- Barrett, P., A. Treves, T. Shmis, D. Ambasz et M. Ustinova (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*, World Bank Group, Consulté le 15 avril 2022, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604388.pdf>>, consulté le 24 avril 2023.
- Beaudoin, C. (2021). « Perceptions des enseignants et des garçons à l'égard de la relation enseignant-élève : quand les stéréotypes de genre s'immiscent en classe », *Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), p. 848-874.
- Beaudoin, C. (2022). *La qualité de la relation enseignant-élève : perspectives affective, cognitive, sociale et humaniste*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Beaudoin, C. et N. Rousseau et D. Chartrey (2022). « Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19: point de vue d'élèves du secondaire qui fréquentent le Carrefour jeunesse-emploi », *Enfance en difficulté*, 8, p. 79-113.
- Beaudoin, C., N. Rousseau, S. Thibodeau et C. Borri-Anadon (2021). « Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle: qu'en est-il pour les 16-19 ans? », *Enfance en difficulté*, 8, p. 25-45.
- Beaumont, C. et N. Garcia (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves?*, Colloque Innovation 2018 (Lausanne), Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Québec.
- Benessaïeh, K. (2010). *Adieu, compétences transversales*, <<https://www.lapresse.ca/actualites/education/201009/08/01-4313795-adiou-competences-transversales.php>>, consulté le 17 février 2023.
- Bergeron, L., N. Rousseau et M. Leclerc (2011). « La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 87-104.
- Borri-Anadon, C., M.-É. Desmarais, N. Rousseau, M.-H. Giguère et A. Kenny (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*, <https://reverbereducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re%CC%81ussite-Reverbere-2022_final.pdf>, consulté le 17 mai 2022
- Cartier, S. (2019). *Apprentissage autorégulé: l'élève au centre de ses apprentissages*, Conférence présentée à la réunion de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Conseil supérieur de l'éducation, 9 mai.
- Centre d'analyse stratégique (2013). *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*, Note d'analyse, 313.
- Chaput J.P., C.E. Gray, V.J. Poitras, V. Carson, R. Gruber, T. Olds, S.K. Weiss, S. Connor Gorber, M.E. Kho, M. Sampson, K. Belanger, S. Eryuzlu, L. Callender et M.S. Tremblay (2016). « Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth », *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), p. 266-282, <<https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0627>>. PMID: 27306433.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Danielsen, AG., O. Samdal, J. Hetland et B. Wold (2009). « School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction », *The Journal of educational research*, 102, p. 303-318.

- Dornhecker, M., J.J. Blake, M. Benden, H. Zhao et M. Wendel (2015). « The Effect of Stand-biased Desks on Academic Engagement: An Exploratory Study », *International Journal of Health Promotion and Education*, 53(5), p. 1-10.
- Dubet, F. et D. Martuccelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Éditeur officiel du Québec (2022). *Régime pédagogique*, Québec, Gouvernement du Québec, <https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglements/2022F/77573.pdf>, consulté le 21 avril 2023.
- Espinosa, G., N. Rousseau et L.-A. St-Vincent (2023). « La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner: la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants », *Revue Phronesis*, 12(2-3), p. 222-240, <<https://doi:10.7202/1097146ar>>.
- Florin, A. et P. Guimard (2017). *Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?*, Rapport scientifique OTC 2017, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire, <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf>, consulté le 24 avril 2023.
- Galand, B. et J. Grégoire (2000). « L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), p. 431-452.
- Gauthier, R. (2007). « Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire: l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone », *Recherches qualitatives*, 27(2), p. 78-103.
- Guérette, M. et L. Fortin (2011). *Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école*, Sherbrooke, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Guimard, P., F. Bacro, S. Ferrière, T. Gaudonville et H. Thanh Ngo (2015). « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Education & formations*, 88-89, p. 163-184.
- Hughes, J.N. et Q. Cao (2018). « Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement », *Journal of School Psychology*, 67, p. 148-162.
- Huynh, E. et A. Stewart-Tufescu (2019). « "I get to learn more stuff": Children's Understanding of Wellbeing at School in Winnipeg, Manitoba, Canada », *International Journal of Emotional Education*, 11(1), p. 84-96.
- Leclaire, S. et S. Lupien (2018). « Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire », dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 221-239.

- Liu, W., L. Tian, E.S. Huebner, X. Zheng et Z. Li (2014). « Preliminary Development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale », *Social Indicator Research*, <<http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>>.
- Long, R.F., E.S. Huebner, D.H. Wedell et K.J. Hills (2012). « Measuring School-Related Subjective Well-Being in Adolescents », *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), p. 50-60.
- Meador, D. (2021). *Strategies for Teachers to Develop Positive Relationships With Students*, ThoughtCo, <<http://thoughtco.com/develop-positive-relationships-with-students-3194339>>. Consulté le 25 avril 2022.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf>, consulté le 24 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007b). *Le programme de formation de l'école québécoise. 2^e cycle, secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique. Document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/LesChoixDeNotreEcole_DocSoutien_f.pdf>, consulté le 24 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2014). *Rapport d'évaluation. Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif. Pour un virage santé à l'école – Juin 2013*, Québec, Gouvernement du Québec, <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Politique-cadre-virage-sante-ecole-rapport-evaluation.pdf>>, consulté le 24 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2006a). *Le programme de formation de l'école québécoise. Préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2006b). *Le programme de formation de l'école québécoise. 1^{er} cycle, secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf>, consulté le 24 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*, Québec, Gouvernement du Québec, <https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=244117>, consulté le 24 avril 2023.
- Noël, B. et S.C. Cartier (2016). « Introduction. De la métacognition à l'apprentissage autorégulé », dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, Bruxelles, De Boeck supérieur, p. 9-24.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2015). *Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?*, PISA à la loupe, 50, OCDE, <[https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50\(FR\)-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50(FR)-FINAL.pdf)>, consulté le 13 juin 2023.
- Papazian-Zohrabian, G., C. Mamprin, V. Lemire, A. Turpin-Samson, G. Hassan C. Rousseau et R. Aoun (2018). « Le milieu scolaire québécois face aux défis d'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires ? », *Éducation et francophonie*, 46(2), p. 208-229.
- Poirel, E. (2017). « Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale », *Santé mentale des populations*, 42(1), p. 147-164.
- Randolph, J., M.M. Kangas et H. Ruokamo (2009). « The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS) », *Child Indicator Research*, 2, p. 79-93, <<https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>>.
- Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec – RCJEQ (2021). *Créneau carrefour jeunesse*, <<https://www.rcjeq.org/fr/creneau-carrefour-jeunesse>>, consulté le 24 avril 2023.
- Rimm-Kaufman, S. et L. Sandilos (2015). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning. Applications of Psychological Science to Teaching and Learning modules*, American Psychological Association, <<https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>>, consulté le 24 avril 2023.
- Robinson, L.R., R.T. Leeb, M.T. Merrick, M.T. Forbes et L.W. Forbes (2016). « Conceptualizing and measuring safe, stable, nurturing relationships and environments in educational settings », *Journal of Child and Family Studies*, 25, p. 1488-1504.
- Roorda, D., S. Jak, M. Zee, F. Oort et H. Koomen (2017). « Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement », *School Psychology Review*, 46, p. 1-23.

- Rousseau, N., C. Beaudoin, S. Bourdon, T. Laferrière, M.-É. Desmarais, L.-A. St-Vincent, A. Lessard et C. Duranleau (2021). *Recommandations visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et jeunes adultes en contexte pandémique. Avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation*, Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., C. Beaudoin, C. Gagnon, C. Beaucher et A.J. Ketcha Teutchou (2021). *Cadre d'action pour la mise en œuvre d'une offre de services éducatifs complémentaires en réponse aux besoins des jeunes de 16 à 19 ans des centres de formation professionnelle du Québec. Cadre d'action destiné au ministère de l'Éducation et aux gestionnaires de l'éducation du Québec*, Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., C. Laforme et M.-H. Giguère (2022). « Le bien-être à l'école selon la perspective des personnes apprenantes: l'importance de la relation enseignant-élève et outils mobilisés », *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(2), p. 157-172.
- Rousseau, N., S. Thibodeau, C. Beaudoin et C. Borri-Anadon (sous presse). « Expérience d'engagement de parents auprès de leurs enfants rencontrant une diversité de besoins en contexte scolaire québécois: un portrait de la situation », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Tian, L., M. Han et E.S. Huebner (2014). « Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale », *Journal of Adolescence*, 37(3), p. 257-267.
- Vianin, P. (2018). « Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité. Comment passer de la résignation à la contrôlabilité? », dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 88-108.

Le bien-être et la réussite à l'école

Regards sur les politiques ministérielles saskatchewanaises

Carl Beaudoin, Josée Richard et Laurie Carlson Berg

Introduction

Au cours des dernières années, nous constatons une préoccupation et un engagement grandissants de la part des instances politiques en matière d'éducation et des administrateurs scolaires de la Saskatchewan à l'égard du bien-être et de la réussite des élèves à l'école (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan [MES], 2015a, 2018). Cet engagement est une étape de plus dans un processus veillant à assurer le respect des droits et besoins des citoyens saskatchewanais. Quoique la Saskatchewan soit devenue, en 1947, le premier territoire nord-américain à adopter un projet de loi sur les droits de la personne, celui-ci ne s'appliquait pas à certains groupes d'habitants de la province (Commission des droits de la personne de la Saskatchewan, 2022). Tout comme le droit de vote au Canada, ce projet de loi ne protégeait pas les citoyens racialisés comme les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Selon les plus récentes statistiques, un Canadien autochtone sur dix habite en Saskatchewan et c'est le secteur de la population scolaire qui s'accroît le plus rapidement sur le territoire (Statistique Canada, 2016). À ce jour,

soulignons que le Code des droits de la personne de la Saskatchewan (Gouvernement de la Saskatchewan, 2018) assure une meilleure défense des droits des populations autochtones, y compris ceux des minorités issues de la diversité sexuelle et de genre.

Prenant en considération le poids démographique des Autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits) et l'évolution du Code des droits de la personne de la Saskatchewan (Gouvernement de la Saskatchewan, 2018), il n'est pas surprenant que le MES (2015b, 2021) ait élaboré divers documents-cadres promulguant une éducation plus inclusive pour les élèves, en particulier ceux issus des Premières Nations, métis et inuits de même que ceux issus de la diversité sexuelle et de genre.

Dans le présent chapitre, nous tâchons entre autres de cerner si l'évolution vers des politiques plus inclusives influence de manière positive le bien-être et la réussite des élèves à l'école en Saskatchewan. Nous nous intéressons également aux mesures d'accessibilité et de soutien pour les élèves, en plus de traiter de la prise en compte de la diversité par le milieu scolaire saskatchewanais. Nous formulons quelques constats et recommandations à l'intention des différents acteurs scolaires de la Saskatchewan afin que ces derniers se mobilisent et s'engagent à offrir un système éducatif qui prône de tout temps le bien-être et la réussite de tous les élèves.

1. Le bien-être et la réussite à l'école au regard des documents ministériels de la Saskatchewan

Dans les prochains paragraphes, nous brossons un portrait de l'importance accordée au bien-être et à la réussite à l'école à partir de la documentation ministérielle saskatchewanaise en nous intéressant à la mission, à la vision, aux valeurs et au mandat des établissements scolaires francophones de la Saskatchewan. Nous nous attardons également sur les mesures d'accessibilité et de soutien pour les élèves de l'ensemble du système d'éducation de la province (écoles francophones et anglophones).

1.1. Entre mission, vision, valeurs et mandats de l'école francophone saskatchewanaise

Au regard des documents ministériels recensés, nous n'avons pas été en mesure d'identifier une mission de l'école partagée par l'ensemble du système scolaire saskatchewanaise. Néanmoins, il nous a été donné de constater qu'une des divisions scolaires¹ de la province a tout de même pris l'initiative d'établir une mission qui lui est propre et qui est en adéquation avec les valeurs et les besoins des milieux qu'elle représente. C'est ce qui explique que pour les fins de ce texte, nous avons choisi de nous pencher spécifiquement sur la mission, la vision, les valeurs et le mandat du CÉF, qui représente les établissements scolaires francophones de la Saskatchewan. À ce chapitre, le CÉF (2021) s'est doté de cette mission de l'école: « Avec ses écoles d'excellence en français langue première, le CÉF est un environnement sain et accueillant, qui prépare les élèves à leur réussite éducative, identitaire et culturelle » (s. p.). Ainsi, on préconise des formes de réussite qui outrepassent le cadre scolaire (p. ex. le rendement scolaire, la diplomation) et qui mettent plutôt l'accent sur le sentiment d'appartenance et le développement identitaire face à la culture francophone.

À cette mission de l'école, le CÉF (2021) greffe cette vision: « À l'obtention du diplôme d'études secondaires (12^e année), l'élève maîtrisera les compétences lui permettant de s'épanouir, de s'affirmer et de contribuer à part entière dans la société » (s. p.). Autrement dit, cette vision marque en quelque sorte la volonté du CÉF de voir les élèves réussir sur le plan scolaire en décrochant leur diplôme d'études secondaires. Du même coup, elle met en scène la réussite éducative, qui va au-delà du rendement scolaire des élèves, en prenant en considération le développement et l'acquisition des compétences personnelles et sociales des élèves, qui les conduiront à une pleine intégration sociale. De même, le CÉF (2021) fait état des valeurs qu'il partage qui visent à assurer que l'éducation francophone soit de qualité et mène à l'épanouissement de tous les élèves sur les plans suivants: 1) relations interpersonnelles; 2) environnement sain; 3) culture d'excellence; 4) partenariat; 5) innovation; 6) ouverture sur le monde. À notre

1. Le système d'éducation de la Saskatchewan comprend 27 divisions scolaires, dont 18 sont publiques anglophones, 8 catholiques anglophones et 1 francophone (Conseil des écoles fransaskoises – CÉF) (MES, s. d. c).

connaissance, la documentation consultée ne nous renseigne ni sur la portée de ces valeurs sur les actions prises sur le terrain (interventions ou pratiques enseignantes) ni sur les orientations du programme scolaire ou du code de vie des écoles.

Découlant de cette mission de l'école et de ces valeurs, le CÉF (2021) mentionne également poursuivre un triple mandat, soit scolaire, culturel et communautaire, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. D'abord, le mandat éducatif porte précisément sur le développement du plein potentiel des élèves en leur fournissant une éducation de qualité en français langue première. La réussite scolaire des élèves, conjointe avec leur épanouissement personnel, devient en quelque sorte une préoccupation pour l'ensemble du personnel scolaire. Ensuite, le mandat culturel s'actualise à travers la participation des élèves à la vie socioculturelle (p. ex. les activités récréatives et sportives, les spectacles) qui promeuvent, entre autres, la culture francophone. Cette participation tend à développer le sentiment d'appartenance à leur langue et à leur culture en plus de contribuer à l'établissement de liens entre les élèves. Enfin, le CÉF (2021) mise, dans le cadre du mandat communautaire, sur les services offerts par différents organismes communautaires francophones pour soutenir les élèves et leurs familles. Ces organismes ont notamment développé des partenariats avec des services de garde francophones et des programmes de soutien ou d'accès à des locaux où la culture francophone est célébrée, contribuant ainsi à l'enrichissement du parcours scolaire des élèves issus de la communauté fransaskoise.

1.2. **Les mesures d'accessibilité et de soutien : un approche centrée sur les besoins**

Depuis déjà près d'une décennie, l'ensemble du système d'éducation saskatchewanais (écoles anglophones et francophones) a entrepris un virage vis-à-vis de son approche d'intervention auprès des élèves, passant d'une perspective catégorielle des difficultés à une perspective centrée sur la réponse aux besoins de tous les élèves, qu'ils soient tout-venant ou non (MES, 2015a). De là, le Ministère (2015a) a élaboré le *Modèle d'intervention centré sur les besoins* qui vise entre autres à mieux soutenir la réussite et le bien-être des élèves à l'école. Ce modèle prend forme dans trois domaines de la vie scolaire

des élèves : 1) l'enseignement ; 2) les interventions ; 3) les soutiens adaptés. Ces domaines sont appréhendés en fonction de trois niveaux d'intervention qui vont du plus général au plus spécifique :

- 1) En milieu scolaire ou à l'échelle de l'école (p. ex. la pédagogie différenciée, les pratiques inclusives et la participation des parents) ;
- 2) Ciblés ou de groupe (p. ex. les technologies d'assistance, les listes des adaptations) ;
- 3) Individuels intensifs (p. ex. le plan d'intervention et d'inclusion, du soutien pour répondre aux besoins, l'évaluation des besoins).

En revanche, le lecteur n'est pas à même d'apprécier dans sa juste valeur comment les paramètres nommés (p. ex. la pédagogie différenciée, les pratiques inclusives) pour les différents niveaux s'actualisent concrètement dans le *Modèle d'intervention centré sur les besoins* puisqu'ils ne sont pas explicités dans la documentation fournie (MES, 2015a).

De même, on apprend que ce modèle repose sur trois fondements :

- 1) L'éducation inclusive (p. ex. la pédagogie différenciée, les aides fonctionnelles) ;
- 2) La planification de l'enseignement, de l'intervention et du soutien (p. ex. l'aiguillage vers les ressources appropriées, la coordination des services) ;
- 3) La collaboration interdisciplinaire (MES, 2015a) (p. ex. le personnel qualifié, la formation sur le terrain, la collaboration de l'équipe-école).

De manière à mieux comprendre ces fondements, nous nous sommes intéressés à une série de documents ministériels qui traitent de l'éducation inclusive et des pratiques qui lui sont associées (MES, 2019a, 2019b, 2019c, 2021). Soulignons qu'en Saskatchewan, l'éducation inclusive désigne l'éducation « d'élèves provenant d'horizons divers qui peuvent ou non avoir besoin d'un soutien supplémentaire, ou avoir reçu ou non un diagnostic » (MES, 2021, p. 5). De fait, elle cherche également à offrir un traitement équitable à tous les élèves et, du même coup, à contrer les différentes formes d'exclusion qui

peuvent subsister en classe, et ce, tout en cherchant à réduire les obstacles menant à la réussite scolaire (MES, 2021). Pour y parvenir, l'éducation inclusive compte sur la mise en place de « réseaux flexibles et un milieu d'apprentissage axé sur les forces, les habiletés, les centres d'intérêts et les besoins des élèves » (MES, 2021, p. 5).

Afin de s'inscrire au cœur des principes de l'éducation inclusive, l'enseignant titulaire et l'équipe-école doivent s'assurer de proposer des approches, des interventions et des adaptations pédagogiques susceptibles de répondre adéquatement aux besoins des élèves (MES, 2019a, 2019b, 2019c), ce qui renvoie au mandat de la pédagogie différenciée (MES, 2017a). Celle-ci a principalement pour but de faciliter l'apprentissage des élèves et, par conséquent, de soutenir leur réussite (MES, 2017a). Elle s'actualise à travers les diverses adaptations pouvant être apportées aux paramètres suivants :

- 1) L'environnement d'apprentissage (p. ex. réduire les bruits excessifs et l'encombrement visuel et physique dans la salle de classe);
- 2) L'enseignement (p. ex. donner aux élèves plus de temps pour répondre à l'oral, lire les passages et terminer leurs tâches d'apprentissage);
- 3) L'évaluation (p. ex. présenter des options aux élèves relativement aux sujets, aux tâches, aux ressources et aux groupes d'apprentissage);
- 4) Les ressources (p. ex. offrir des ressources de divers formats : imprimé, visuel, audio et multimédia) (MES, 2017a).

Dans le cas où les moyens mis en œuvre ne permettent pas à l'élève de mieux progresser, il y a alors lieu de faire appel aux professionnels, dont quatre ont été ciblés par les décideurs politiques : l'orthophoniste, le psychologue, le travailleur social et l'ergothérapeute (MES, 2017b). Ces professionnels sont tenus « d'obtenir le consentement des parents ou parents-substituts conformément aux codes de déontologie, politiques, lignes directrices et modalités de l'organisme de réglementation de sa profession lorsque les services visés s'adressent à un mineur » (MES, 2017b, p. 4). On en comprend donc que les élèves n'ont accès à ces services que s'ils sont référés par l'enseignant titulaire ou l'équipe-école et obtiennent l'accord de leurs parents. Parallèlement, nous ne sommes pas parvenus à valider à travers les textes ministériels recensés si d'autres professionnels

œuvrent dans les milieux scolaires distincts de ceux précédemment nommés. Nous nous questionnons ainsi sur la couverture des services professionnels (p. ex. l'éducation spécialisée, l'orthopédagogie) offerts dans le milieu scolaire saskatchewanais.

Malgré l'avènement d'un paradigme d'intervention centré sur les besoins plutôt que sur les catégories de difficultés des élèves, il n'en demeure pas moins qu'un cadre intitulé *Catégories de soutien intensif* a tout de même été conservé, répertoriant et définissant différentes déficiences, troubles ou handicaps (p. ex. une déficience visuelle, un trouble bipolaire, un trouble anxieux, une déficience intellectuelle) (MES, s. d., 2021). Réaffirmant que les besoins de l'élève l'emportent sur toute forme de catégorisation des troubles ou des limitations, le MES (s. d. b) justifie le recours à ce cadre pour « s'assurer de déterminer les programmes et le soutien essentiel à prodiguer » (p. 1). Selon ses dires, ces catégories de soutien intensif servent essentiellement à faciliter l'accès aux ressources pour les élèves en vue de répondre à leurs besoins. Parallèlement, les règlements en matière de l'éducation entérinés par le gouvernement de la Saskatchewan (2020) prévoient que le conseil scolaire doit proposer des programmes et du soutien aux élèves ayant des besoins particuliers. De plus, il est attendu que ces élèves aient accès à l'éducation, puissent bien cheminer à travers le programme scolaire, et ce, dans un environnement inclusif.

2. La prise en compte de la diversité en milieu scolaire saskatchewanais

D'entrée de jeu, la diversité en milieu scolaire fait référence à l'expression des caractéristiques humaines ou préférentielles des élèves (Prud'homme, 2007). Ces dernières s'actualisent dans les expériences vécues en classe (Prud'homme *et al.*, 2011), et plus spécifiquement dans les différentes relations qui s'exercent entre le personnel enseignant et les élèves, que ce soit notamment sur les plans pédagogique et didactique (Beaudoin, 2022).

À la lecture des documents ministériels disponibles, il nous est apparu que la prise en compte de la diversité s'avère une préoccupation majeure pour le milieu scolaire saskatchewanais (MES, 2015a, 2015b, 2019d). En 2015, le MES a publié un énoncé de politique dans lequel il encourage les divisions scolaires à soutenir

les alliances étudiantes pour la diversité sexuelle et de genre dans les écoles. La mise en place d'une telle politique vise à « créer des milieux accueillants et respectueux qui luttent contre l'hétérosexisme, l'homophobie et autres formes connexes de discrimination » (MES, 2015b, p. 2). D'ailleurs, depuis plusieurs années, les instances gouvernementales de la province se sont dotées d'une politique de prévention de l'intimidation à l'école (ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan [MAS], 2006) et ont déposé un plan de lutte contre le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement. De même, l'approche *L'élève avant tout*, adoptée par les mêmes instances (Myrasty et Prowse, 2014), met en lumière l'importance de répondre à la diversité des besoins des élèves sur le plan de l'apprentissage (p. ex. des rythmes et méthodes d'apprentissage variés), y compris ceux des élèves issus de l'immigration (p. ex. une intégration linguistique et culturelle), en recourant aux principes de l'éducation inclusive et de la pédagogie différenciée.

Soulignons qu'au cours des dernières années, le MES (2021) a mené des consultations à l'échelle provinciale afin de concevoir un nouveau plan d'éducation mettant l'accent sur la diversité au sein des écoles saskatchewanaises afin d'offrir une scolarisation axée sur la réponse aux besoins des élèves et à leur bien-être à l'école en vue d'améliorer leurs résultats scolaires. Plus concrètement, la prise en compte de la diversité en classe se matérialise dans la considération : 1) des préférences des élèves en matière d'apprentissage (reconnaissance de l'importance de leur style d'apprentissage préférentiel); 2) de leur développement cognitif vis-à-vis des tâches scolaires proposées; 3) de leurs intérêts; 4) de leur développement physique (offrir des activités en classe favorisant le développement de la motricité fine ou globale); 5) socioaffective (développer une relation enseignant-élève de qualité); 6) du concept de soi (amener les élèves à parfaire leur sentiment de compétence à travers les réussites vécues en classe) (MES, 2021).

Cette prise en compte de la diversité de la part des décideurs politiques saskatchewanais inclut également la question des élèves autochtones. De fait, le MES (2018) « déclare respecter que les Premières Nations, par l'entreprise de leur chef et de leur conseil, possèdent l'autorité et la compétence en matière d'écoles sur les terres de réserve » (p. 3). Cela dit, la collaboration entre le MES (2018) et les Autochtones s'inscrit dans le souci de favoriser une plus grande réussite pour tous les élèves des Premières Nations, métis

et inuits, et ainsi tendre vers un plus haut taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, comparable à celui des élèves allochtones. Mentionnons également que dans le but de mettre en lumière les torts du passé, d'éviter qu'une discrimination envers les peuples autochtones ait lieu dans les écoles et d'encourager un cheminement de tous en milieu scolaire qui est cohérent avec les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation (CVR), un projet de loi saskatchewanais rend obligatoire l'enseignement des traités dans toutes les écoles de la province et cet enseignement doit se faire lors des stages dans les programmes de formation initiale (MES, 2018). Le travail découlant de ces recommandations fait partie intégrante des programmes de formation à l'enseignement ainsi que des initiatives de chaque conseil scolaire en Saskatchewan.

3. Les constats et les pistes d'action

À la suite de l'analyse des documents ministériels disponibles, rappelons qu'il ne nous a pas été possible de retracer une mission de l'école commune à l'ensemble du système scolaire saskatchewanais. Malgré tout, nous avons été à même de constater que le CÉF, la division scolaire francophone de la province, avait comme mission d'offrir un milieu scolaire accueillant dans une perspective de réussite éducative. En ce qui a trait au bien-être à l'école, ce thème nous est apparu traité de manière implicite, en particulier lorsqu'ont été abordées les valeurs associées à l'environnement sain ou encore aux relations interpersonnelles. Qui plus est, le bien-être à l'école nous a semblé ressortir plus spécialement du mandat éducatif et communautaire du CÉF qui se concentre sur l'épanouissement des élèves, leur plein développement de même que leur soutien grâce aux partenariats de services développés entre le milieu scolaire et les organismes communautaires.

Par ailleurs, les politiques ministérielles saskatchewanaises en matière d'éducation mettent l'accent sur une approche d'intervention centrée sur les besoins des élèves sous l'égide de l'éducation inclusive et de la pédagogie différenciée. D'ailleurs, les acteurs qui gravitent autour des élèves (p. ex. le personnel enseignant, l'équipe-école, les parents) s'engagent dans des pratiques collaboratives pour soutenir le bien-être et la réussite à l'école, ces questions n'étant pas suffisamment mises en relation avec les mesures de soutien offertes. Il serait

à-propos de montrer plus précisément comment l'éducation inclusive, la pédagogie différenciée ou encore le *Modèle d'intervention centré sur les besoins* sont susceptibles de contribuer favorablement au bien-être et à la réussite de tous les élèves.

Qui plus est, il a été observé que la notion de diversité transcende le propos tenu dans plusieurs publications ministérielles, notamment en matière de diversité de sexe, de genre, d'orientation sexuelle, d'apprentissage et de culture autochtone (MES, 2015b, 2017a, 2018). De même, on note que le discours sur la célébration de la diversité vise à déconstruire certaines formes de stigmatisation ou de discrimination qui peuvent s'immiscer dans le milieu scolaire (MAS, 2006; MES, 2013, 2015b). Devant ce constat de prise en compte de la diversité et de cette sensibilité face à la reconnaissance de la différence des élèves, cela laisse penser qu'une attention est portée implicitement au bien-être et à la réussite à l'école. En effet, il est admis qu'un milieu scolaire exempt de stéréotypes de genre ou encore de formes d'exclusion contribue au bien-être des élèves et, par ricochet, à leur réussite scolaire, et plus largement, à leur réussite éducative (Beaudoin, 2021).

Cela dit, il paraît tout de même essentiel que les instances politiques saskatchewanaises précisent leurs intentions relativement au bien-être et à la réussite à l'école. Encore faudrait-il que ces concepts soient clairement définis et bien étayés. Il serait ainsi judicieux que le MES documente mieux la situation du bien-être et de la réussite des élèves (allochtones et autochtones) qui fréquentent le système éducatif saskatchewanais. Cet exercice documentaire paraît encore plus pertinent depuis la publication du document *Recommandations visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et de jeunes adultes en contexte pandémique* (Rousseau et al., 2021). Découlant d'un projet de recherche pancanadien où l'engagement scolaire en temps de pandémie des jeunes saskatchewanais a notamment été sondé, les résultats ont montré que des élèves ont signalé rencontrer des difficultés sur les plans de la santé mentale et du soutien à l'apprentissage. Ainsi, les décideurs politiques auraient avantage à s'inspirer des mesures proposées dans cet avis (p. ex. prendre davantage en compte la voix des jeunes, mieux soutenir l'apprentissage), dont certaines sont transférables et tout aussi valables dans un contexte postpandémique pour favoriser le bien-être et la réussite à l'école.

Enfin, soulignons qu'à la suite de la consultation de plus de 35 000 élèves répartis dans 39 écoles saskatchewanaises, le MES (s. d. a) s'engage déjà depuis quelques années à mieux soutenir l'engagement et la réussite des élèves des Premières Nations, des métis et des inuits par le biais de l'initiative *Following Their Voices*. Cette dernière porte principalement sur le développement de relations enseignant-élève positives, de situations d'enseignement et d'apprentissage qui répondent aux besoins et aux intérêts des élèves, de même que de stratégies d'enseignement susceptibles de mieux favoriser l'apprentissage des élèves des Premières Nations, métis et inuits.

Conclusion

Ce chapitre a porté un certain éclairage sur les questions du bien-être et de la réussite à l'école à l'égard des documents ministériels saskatchewanais disponibles sur le sujet. Il en ressort que ces dimensions sont peu traitées explicitement et mériteraient sans doute d'être intégrées de manière plus exhaustive dans les divers avis, mesures et politiques de la province. Cela dit, il convient de rappeler que la prise en compte de la diversité des élèves semble déjà au cœur du discours éducatif de la province, ce qui constituerait une avenue prometteuse pour faire état explicitement des liens qui subsistent entre la diversité de même que le bien-être et la réussite à l'école.

Dans une volonté de faire front commun à l'échelle canadienne sur les questions de bien-être et de réussite à l'école, il serait tout indiqué que le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC)² mène des consultations sur les moyens à mettre en œuvre pour répondre aux besoins des différents acteurs scolaires (p. ex. le personnel enseignant, les élèves, les gestionnaires) en termes de bien-être et de réussite à l'école.

2. Le CMEC est un organisme intergouvernemental, regroupant les décideurs politiques en matière d'éducation des 13 provinces et territoires canadiens.

RÉFÉRENCES

- Beaudoin, C. (2021). « Perceptions des enseignants et des garçons à l'égard de la relation enseignant-élève : quand les stéréotypes de genre s'immiscent en classe », *Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), p. 848-874.
- Beaudoin, C. (2022). *La relation enseignant-élève : perspectives affective, cognitive, sociale et humaniste*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Commission des droits de la personne de la Saskatchewan (2022). *70^e anniversaire de la Déclaration des droits de la Saskatchewan*, <<https://saskatchewanhumanrights.ca/70th-anniversary-of-the-saskatchewan-bill-of-rights-act/>>, consulté le 15 août 2022.
- Conseil des écoles francophones (2021). *Mission, vision et valeurs*, <<https://ecolefrancophone.com/fr/conseil/information-generale/mission-vision-et-valeurs>>, consulté le 6 juin 2022.
- Gouvernement de la Saskatchewan (2018). *Code des droits de la personne de la Saskatchewan*, <<https://saskatchewanhumanrights.ca/wp-content/uploads/2020/03/Code2018.pdf>>, consulté le 15 août 2022.
- Gouvernement de la Saskatchewan (2020). *Règlement de 2019 sur l'éducation*, <<https://publications.saskatchewan.ca/#/products/103100>>, consulté le 13 juin 2023.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan – MAS (2006). *Pour une école où règnent accueil et respect. Prévention de l'intimidation. Politique modèle*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/87940/formats/104625/download>>, consulté le 12 juillet 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (s. d. a). *Following Their Voices*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://www.followingtheirvoices.ca>>, consulté le 15 août 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (s. d. b). *Catégories de soutien intensif*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/74102/formats/82983/download>>, consulté le 8 juillet 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (s. d. c). *Divisions scolaires de la maternelle à la 12^e année en Saskatchewan*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://www.saskatchewan.ca/bonjour/education-learning-and-child-care/k-12-education-early-learning-and-schools/k-12-schooling-in-saskatchewan>>, consulté le 6 juin 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2013). *Plan de lutte contre le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement en Saskatchewan*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/76374/formats/85653/download>>, consulté le 12 juillet 2022.

- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2015a). *L'actualisation d'un modèle d'intervention centré sur les besoins*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/33551/formats/40733/download>>, consulté le 8 juillet 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2015b). *Diversité des genres et de la sexualité: Approfondissement du débat*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/75990/formats/84996/download>>, consulté le 7 juillet 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2017a). *La pédagogie différenciée pour les élèves de la Saskatchewan de la maternelle à la 12^e année*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/86568/formats/100226/download>>, consulté le 12 juillet 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2017b). *Les soutiens professionnels. Directives concernant le recours aux services de professionnels dans les divisions scolaires en Saskatchewan*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<http://publications.gov.sk.ca/documents/11/105508-Accessing%20Professional%20Supports%20-%20Final%20FR.pdf>>, consulté le 11 juillet 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2018). *Inspirer la réussite. Cadre stratégique sur l'éducation des Premières Nations et des Métis de la prématernelle à la 12^e année*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/90279/formats/107116/download>>, consulté le 8 juillet 2022.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2019a). *L'éducation inclusive: guide à l'intention des leaders en milieu scolaire. Module 1: planification à l'échelle de l'école. Faire des soutiens et des services une priorité*, Gouvernement de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2019b). *L'éducation inclusive: guide à l'intention des enseignants titulaires de classe. Module 2: favoriser l'inclusion. Comprendre le rôle de l'enseignant titulaire de classe*, Gouvernement de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2019c). *L'éducation inclusive: guide à l'intention des éducateurs spécialisés. Module 3: soutien pédagogique. Mobiliser les élèves et les enseignants titulaires de classe*, Gouvernement de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2019d). *L'enseignement adapté: soutiens en classe. Module 1: enseignement à niveaux multiples. Planifier pour la diversité des élèves*, Gouvernement de la Saskatchewan.

- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan – MES (2021). *L'éducation inclusive*, Gouvernement de la Saskatchewan, <<https://publications.saskatchewan.ca/#/products/85574>>, consulté le 12 juillet 2022.
- Myrasty, R. et P. Prowse, (2014). *Processus de mobilisation. L'élève avant tout. Guide de discussion*, Malatest. Program Evaluation & Market Resource, <<https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/79160/formats/108690/download>>, consulté le 8 juillet 2022.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*, thèse de doctorat, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., R. Vienneau, S. Ramel et N. Rousseau (2011). « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie*, 39(2), p.6-22, <<http://dx.doi.org/10.7202/1007725a>>.
- Rousseau, N., C. Beaudoin, S. Bourdon, T. Laferrière, M.-É. Desmarais, L.-A. St-Vincent, A. Lessard et C. Duranleau (2021). *Recommandations visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et jeunes adultes en contexte pandémique. Avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation*, Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité, Université du Québec à Trois-Rivières, <<https://www.researchgate.net/publication/354104057>>, consulté le 13 juillet 2022.
- Statistique Canada (2016). *Les peuples autochtones: feuillet d'information de la Saskatchewan*, <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-656-x/89-656-x2016009-fra.htm>>, consulté le 15 août 2022.

Les facilitateurs et les obstacles rencontrés par les enseignants francophones de l'Alberta relativement à l'implantation de l'apprentissage socioémotionnel (ASE) dans leur salle de classe

René Langevin et Samantha Bédard

Enseigner constitue en soi une réelle entreprise émotionnelle.

Sutton, Mudrey-Camino et Knight, 2009

Introduction

Tout comme les autres ministères de l'éducation des provinces canadiennes et d'ailleurs, le ministère de l'Éducation de l'Alberta, communément appelé Alberta Education, a pour mission de veiller au bien-être et à la réussite des élèves de cette province. Pour mener à bien cette mission, le gouvernement de l'Alberta publie en 2020 un arrêté ministériel stipulant que « les élèves ont droit à des environnements d'apprentissage accueillants, bienveillants, respectueux et sécuritaires qui valorisent la diversité et favorisent un sentiment d'appartenance et une image de soi positive » (Education Act, articles 1(1)(d), 31, 32, 33 et 34).

En lien avec ces environnements, Alberta Education formule une série de directives liées au bien-être des élèves telles que : 1) le respect de la diversité et de l'éducation inclusive, 2) les relations saines et positives au sein des écoles, 3) la collaboration des écoles avec les partenaires communautaires afin de soutenir le sentiment de sécurité en milieu scolaire, 4) la promotion et le soutien de l'apprentissage socioémotionnel (ASE) dans les écoles (Alberta Government, 2020). Cette dernière directive tient une place importante dans le bien-être et la réussite des élèves, car l'ASE contribuerait au développement de ces deux dimensions chez les élèves (Jagers, Rivas-Drake et William, 2019). En effet, la plupart des recherches qui portent sur l'ASE mettent en exergue d'éventuels bénéfices tels que la diminution de la violence à l'école, de meilleures relations entre les pairs, une diminution de l'anxiété et de la dépression chez les élèves, une augmentation de la motivation des élèves (Jones, McGarrah et Kahn, 2019; Lord Black, 2021; Taylor *et al.*, 2017).

Depuis une quinzaine d'années, l'ASE connaît un engouement aux États-Unis et au Canada (Beaumont et Garcia, 2020). Inspiré par cette approche, Alberta Education a développé des ressources (référentiels des émotions, vidéoclips, sites internet, livres, etc.) destinées aux administrateurs et au personnel enseignant pour promouvoir et faciliter l'implantation dans les écoles de l'ASE (Alberta Education, 2015). Bien que ces ressources soient pertinentes et utiles, elles doivent s'appuyer sur des facilitateurs qui permettent aux enseignants d'implanter l'ASE de façon optimale (Durlak *et al.*, 2015; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015). Dans cette perspective, le présent chapitre a pour but de présenter, par le biais d'une revue de littérature, les facilitateurs et les obstacles que rencontrent les enseignants, notamment les enseignants francophones de l'Alberta lorsqu'ils introduisent l'ASE dans leurs interventions pédagogiques. En lien avec cette revue de littérature, nous présentons un sondage qui a été proposé à des enseignants issus des quatre conseils scolaires francophones de l'Alberta. Toutefois, avant d'aborder la revue de littérature attardons nous à définir en quoi consiste l'ASE.

1. Qu'est-ce que l'apprentissage socioémotionnel (ASE)?

Même s'il existe plusieurs définitions de l'ASE, la plus reconnue semble être celle de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (Shriver et Weissberg, 2020). CASEL est une organisation qui œuvre depuis plus de vingt ans et mène des recherches, dirige des pratiques et éclaire les politiques relatives à l'ASE (Shriver et Weissberg, 2020). Selon CASEL (2020), l'ASE est un processus par lequel les enfants et les adultes acquièrent et appliquent avec succès des connaissances (savoir), des attitudes (savoir-être) et des compétences (savoir-faire) afin de gérer leurs émotions. Ils apprennent également à se fixer des objectifs, à ressentir de l'empathie et à établir des relations positives et prendre des décisions responsables. Ces cinq compétences clés sont présentées dans le tableau 4.1.

TABLEAU 4.1.

Les cinq compétences clés qui s'acquièrent par le biais de l'ASE

Compétences	Capacités
La conscience de soi	Capacité à prendre conscience de ses émotions, de ses intérêts, de ses valeurs et de ses forces.
L'autogestion	Capacité à contrôler ses émotions pour gérer le stress; à contrôler son impulsivité et à persévérer pour surmonter les obstacles; à savoir se fixer et atteindre des objectifs positifs.
La conscience sociale	Capacité à comprendre différents points de vue; à avoir de l'empathie pour les autres et à utiliser les ressources familiales, scolaires et communautaires à bon escient.
Les compétences relationnelles	Capacité à établir et à maintenir des relations; capacité à coopérer, à résoudre les conflits et à demander de l'aide si besoin.
La prise de décision responsable	Capacité à prendre des décisions et à faire des choix fondés sur des normes éthiques et sociales.

Source: CASEL, 2020, p. 2.

À travers un enseignement adapté au développement, à la culture de l'élève et à l'application de l'apprentissage à des situations réelles de la vie scolaire, l'ASE renforce la capacité de l'élève à développer les cinq compétences clés ci-haut mentionnées (Shriver et Weissberg, 2020). Par ailleurs, nous avons déjà mentionné que la mise en œuvre optimale de l'ASE nécessite de tenir compte de plusieurs éléments et relève d'un processus continu. Selon Halle et Darling-Churchill (2016), ce processus est bien documenté et devrait être suivi par les directions d'établissement et les enseignants qui optent pour la mise en œuvre de cette approche dans leur enseignement (Lord Black, 2020). En plus de parler de processus continu, certains auteurs insistent sur l'importance de mettre en place des conditions favorables pour assurer une implantation réussie de l'ASE dans les écoles (Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015).

2. Des conditions favorables à l'implantation de l'ASE en milieu scolaire

D'après les écrits consultés, quatre conditions sont à prioriser pour favoriser l'implantation de l'ASE en milieu scolaire. La première condition consiste à bien former les enseignants à l'ASE, ce qui implique que ceux-ci soient en mesure d'enseigner de façon explicite les cinq compétences clés de manière régulière (Jennings *et al.*, 2017; Oliveira *et al.*, 2021). La deuxième condition met l'accent sur le rôle primordial que joue la direction d'école dans le soutien des enseignants qui ont recours à cette approche (Miyamoto, Huerta et Kuabacka, 2015). La troisième condition porte sur l'accès pour les enseignants à une variété de ressources sur le sujet (Hunter *et al.*, 2018). Enfin, la quatrième condition a trait à la nécessité d'impliquer les parents dans ce processus continu (Boissonnault *et al.*, 2021). L'implication parentale permet un meilleur transfert des ASE en permettant aux élèves d'être renforcés à la maison lorsqu'ils montrent des comportements prosociaux. L'absence de ces quatre conditions favorables pourrait avoir un effet délétère sur le moral des enseignants et la motivation des élèves à vouloir développer leurs compétences socioémotionnelles (CASEL, 2020; Elias, 2019).

Interpellés par ce dernier constat et concernés par ce que les enseignants vivent lorsqu'ils enseignent l'ASE, nous avons mené un sondage en ligne durant l'année scolaire 2021-2022 auprès de tous les enseignants des quatre conseils scolaires francophones de l'Alberta (voir Tableau 4.2.), ce qui représente 638 enseignants, selon les statistiques publiées par l'Association canadienne d'éducation langue française (ACELF) en 2021. Le sondage a été conçu à l'aide du logiciel SurveyMonkey et comportait huit questions élaborées en tenant compte des recommandations de Plaisent *et al.* (2018) dans le but de réduire au maximum une formulation biaisée des questions présentées dans ce sondage. Le sondage a permis de recueillir de l'information sur l'âge des enseignants, le niveau scolaire à enseigner, la connaissance de l'ASE, la formation à l'ASE, l'enseignement explicite, le soutien des directions d'école à l'égard de l'ASE, l'accessibilité aux ressources francophones relatives à l'ASE, ainsi que la participation des parents. Au total, 310 enseignants ont rempli ce sondage, ce qui équivaut à un taux de participation de 48,6%.

TABLEAU 4.2.

Questions relatives à l'ASE posées aux enseignants des quatre conseils scolaires francophones de l'Alberta

Questions
1. Quel âge avez-vous ?
2. À quel niveau enseignez-vous ? Primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire
3. Connaissez-vous l'ASE qualifié par vos collègues anglophones de <i>Social and Emotional Learning (SEL)</i> ?
4. Avez-vous déjà reçu une formation sur l'ASE ?
5. Si vous avez répondu oui à la question 3, enseignez-vous de façon explicite l'ASE à vos élèves sur une base régulière ?
6. Si vous avez répondu oui à la question 3, est-ce que votre direction d'école vous a soutenu dans l'implantation de l'ASE dans votre salle de classe ?
7. Si vous avez répondu oui à la question 3, avez-vous eu accès à des ressources francophones ?
8. Si vous avez répondu oui à la question 3, avez-vous été en mesure d'impliquer les parents de vos élèves lorsque vous avez implanté l'ASE dans votre salle de classe ?

Source: Auteurs.

Les résultats de ce sondage indiquent que l'âge moyen des participants était de 37 ans. Quant au niveau scolaire enseigné, 62,2% des répondants provenaient du primaire, 21,8% du secondaire premier cycle et 15,3% du secondaire deuxième cycle. Par ailleurs, un fort pourcentage (70%) des enseignants francophones de l'Alberta consultés déclarent ne pas connaître l'ASE. Ce constat est surprenant étant donné que l'ASE est recommandé dans les documents ministériels depuis 2015. En revanche, il n'est pas cohérent qu'un pourcentage élevé (92,5%) affirment n'avoir jamais reçu de formation dans ce domaine, si l'ASE n'est pas connu de ces mêmes enseignants. En ce qui a trait aux enseignants qui ont répondu par l'affirmative à la question 4, seulement 7,5% d'entre eux indiquent avoir reçu une formation sur l'ASE. Par ailleurs, un pourcentage plus élevé (32,2%) des enseignants ont recours à l'enseignement explicite de manière régulière lorsqu'ils enseignent l'ASE. Par contre, seulement 14,7% de ces mêmes enseignants déclarent avoir reçu du soutien de leur direction dans l'implantation de l'ASE dans leur salle de classe. Puis, l'accès à des ressources francophones sur l'ASE demeure un obstacle important, car 90,4% des répondants précisent avoir du mal à obtenir de telles ressources. Ce pourcentage élevé peut surprendre, alors que le Québec a mis à la disposition des enseignants, dans les dernières années, une série de ressources sur le sujet. Ces ressources sont facilement accessibles en ligne et dirigent vers des liens qui font la promotion de formations sur mesure de l'ASE pour le personnel scolaire. Au final, uniquement 2% de ces enseignants déclarent avoir impliqué les parents de leurs élèves dans ce processus. Notons que les résultats de ce sondage sont partiellement similaires à ceux de la recherche de Schiepe-Tiska *et al.* (2020), notamment en ce qui concerne le manque de formation des enseignants et le peu de soutien de la part des directions d'établissement.

Bien que ce sondage ne puisse être généralisé à tous les enseignants de l'Alberta puisqu'il est uniquement descriptif, il suscite des interrogations à plusieurs niveaux. À ce titre, nous sommes en droit de nous demander : pourquoi très peu d'enseignants des conseils scolaires francophones de l'Alberta connaissent-ils l'ASE ? Comment expliquer que ces mêmes conseils scolaires ne donnent pratiquement pas de formation sur le sujet ? Quels seraient les résultats aux mêmes questions pour le secteur anglophone ? Pour quelles raisons les directions d'établissement n'offrent-elles pas de soutien aux enseignants qui ont recours à l'ASE ? Ce type de questions mériterait d'être étudié en profondeur dans de futures recherches impliquant des enseignants francophones et anglophones de l'Alberta.

3. D'autres facilitateurs et obstacles rencontrés par les enseignants francophones intéressés à l'ASE

Il existe une pléthore d'articles qui traitent des facilitateurs de l'implantation de l'ASE par les enseignants en salle de classe (Coskun, 2019; Evans, Murphy et Scourfield, 2015; Jones et Bouffard, 2012). En revanche, les obstacles liés à la mise en œuvre de cette approche sont moins documentés dans la littérature scientifique, notamment lorsqu'il s'agit pour les enseignants de développer leurs propres compétences socioémotionnelles (Langevin et Laurent, 2021). Pourtant, nous croyons qu'il est primordial qu'avant de choisir l'ASE, les enseignants soient en mesure de moduler leurs propres émotions (Gaudreau *et al.*, 2012; Richard, Gay et Gentaz, 2021). Dans cette optique, il serait insensé qu'un enseignant ayant recours à l'ASE s'impatiente pour un rien et lève le ton lorsqu'un de ses élèves le contredit.

Avoir des compétences socioémotionnelles n'est pas inné, car comme toutes autres compétences, celles-ci se développent graduellement (Mikolajczak *et al.*, 2009). En effet, les recherches dans ce domaine indiquent que la littératie émotionnelle inhérente aux compétences socioémotionnelles commence dès la petite enfance et que certaines personnes, pour de multiples raisons, sont illettrées à cet égard (Filliozat, 2019). L'illettrisme émotionnel est bien connu des psychologues et s'explique en partie par un attachement défaillant aux parents ou aux substituts parentaux, qui eux-mêmes ne sont pas en mesure de modeler et d'inculquer des compétences socioémotionnelles à leurs enfants (Bateman et Fonagy, 2019). Un attachement désorganisé durant l'enfance peut conduire à de l'alexithymie à l'âge adulte (Luminet, Bagby et Taylor, 2018). L'alexithymie est un trait de personnalité qui se manifeste chez l'individu de façon plus ou moins sévère par une difficulté à identifier, exprimer et réguler ses émotions (Luminet, Bagby et Taylor, 2018). L'alexithymie toucherait 15% de la population générale (Preece *et al.*, 2020), et la majorité des personnes qui en sont atteintes auraient des lacunes sur le plan des compétences socioémotionnelles (Mikolajczak *et al.*, 2009). À ce sujet, Langevin, Laurent et Lavoie (2019) ont mené une étude auprès de futurs enseignants et les résultats indiquent que le groupe de futurs enseignants alexithymiques performait moins bien durant leur stage que leurs pairs non-alexithymiques. Des corrélations significatives ont été rapportées en ce qui a trait à l'identification et à l'expression des émotions, tant chez eux-mêmes que chez les élèves avec qui ils étaient en interaction durant leur stage. Ces difficultés se

sont manifestées surtout dans les relations que ces futurs enseignants ont établies avec les élèves. À cet égard, des inquiétudes ont été émises par les superviseurs de stage dans les rapports d'évaluation de ces futurs enseignants relativement à leurs lacunes dans la gestion de classe et à leurs capacités à gérer des conflits avec les élèves (Langevin, Laurent et Lavoie, 2019). Cette petite parenthèse sur l'alexithymie vient renforcer l'idée selon laquelle il est important pour les enseignants de parfaire leurs compétences socioémotionnelles, et ce, particulièrement lorsque ceux-ci sont alexithymiques. En somme, il est raisonnable de penser que le développement des compétences socioémotionnelles n'est pas forcément naturel et que le fait d'être enseignant, comparativement à d'autres types de profession, n'assure pas une acquisition plus aisée de ce type de compétence. Cette constatation rejoint l'une des critiques adressées à l'ASE, c'est-à-dire que cette approche a tendance à simplifier la complexité de l'apprentissage des *soft skills* (régulation des émotions, gestion du stress, résolution de conflit, etc.), et ce, surtout lorsqu'elles sont enseignées en contexte scolaire (Lord Black, 2021).

Dans un autre ordre d'idées, nous savons aujourd'hui qu'évaluer le niveau d'acquisition des compétences socioémotionnelles chez les élèves qui ont suivi un programme basé sur l'ASE demeure un défi pour les enseignants et les directions d'établissement scolaire (Gresham *et al.*, 2020; Poortvliet, Clarke et Gross, 2019). Les recherches dans le domaine sont unanimes, les bienfaits de l'ASE se mesurent avec plus de précision lorsqu'il s'agit de l'amélioration du climat d'une école (p. ex. la réduction de l'intimidation), mais il demeure difficile d'apprécier avec justesse si les élèves et les enseignants développent de manière significative leurs compétences socioémotionnelles (Durlark *et al.*, 2015). Pour faire face à ce problème, CASEL (2019) a développé un protocole d'évaluation à cet effet. Ici encore, cette ressource est offerte presque uniquement en anglais, ce qui désavantage les enseignants francophones de l'Alberta et d'ailleurs.

Toujours en lien avec les directives d'Alberta Education, le gouvernement actuel recommande aux enseignants de se référer au nouveau programme en éducation physique et bien-être, car ce programme comprend des résultats d'apprentissage similaires à ceux proposés dans le programme ASE. Bien que cette recommandation soit louable en soi, elle n'est pas sans obstacle. En effet, les nouveaux programmes

d'Alberta Education, incluant celui d'éducation physique et bien-être, sont fortement critiqués par l'ensemble des parties prenantes de la province et ces programmes ne seront pas disponibles avant septembre 2023, si le processus d'implantation se déroule comme prévu (Alberta Teachers' Association, 2022). S'ajoute à cela le type d'apprentissage énoncé dans le document ministériel publié par Alberta Education en 2020 intitulé: *Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année*. L'adéquation entre ce que les élèves doivent apprendre dans le programme d'éducation physique et bien-être et les domaines couverts par l'ASE exige des enseignants d'avoir des connaissances en santé mentale, comme l'indiquent ces quelques exemples :

- Les élèves apprendront à développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes, ce qui leur permettra de prendre des décisions, d'atteindre des objectifs, de développer leur résilience et de s'adapter au changement.
- Les élèves apprendront à développer la résilience et les habiletés positives en matière de santé mentale pour la prévention du suicide (selon l'âge approprié).
- Les élèves apprendront à comprendre la différence entre un stress sain et un stress traumatique et savoir comment les gérer.
- Les élèves apprendront à favoriser les habiletés et la compréhension en matière de santé mentale et de bien-être, et savoir quand et où accéder à des ressources et des services crédibles en matière de santé mentale. (Alberta Education, 2020, p. 13.)

En présumant que la formation initiale et l'ASE sensibilisent et informent les enseignants aux problèmes de santé mentale rencontrés par les élèves du primaire et du secondaire (Berlinski, 2018), nous ne croyons pas que ces deux formations les préparent adéquatement pour enseigner aux élèves comment gérer un stress traumatique. Enseigner la résilience et les manifestations d'un traumatisme dans l'enfance est une chose, mais accompagner un jeune migrant affligé par de multiples traumatismes de guerre à travers des ASE en est une autre (Blaustein et Kinniburgh, 2018). Dans ce genre de situation, l'enseignant devrait se poser la question suivante : en abordant des thèmes sensibles comme celui d'un état de stress post-traumatique (ESPT), vais-je être en mesure de soutenir, voire de contenir d'éventuels débordements émotionnels d'élèves victimes d'abus

physiques et psychologiques ? Si la réponse est négative, l'enseignant a tout intérêt à éviter le sujet ou à s'entourer d'un membre de l'équipe-école capable d'accompagner les élèves ayant vécu des traumatismes (Chafouleas *et al.*, 2019).

Maintenant, qu'en est-il des autres éléments facilitateurs à considérer lors de l'implantation de l'ASE en milieu scolaire ? Hormis les éléments facilitateurs déjà mentionnés, CASEL (2020) recommande aux enseignants d'inclure l'ASE dans la plupart des programmes d'études. Cette façon de faire serait avantageuse pour les enseignants, car il existe plusieurs points d'ancrage pour l'ASE dans la plupart des programmes de l'Alberta (Alberta Education, 2015). Ainsi, l'enseignant peut quotidiennement aborder des thèmes se rapportant à l'ASE, ce qui est un excellent moyen de développer ce type de compétence tout au long de l'année scolaire. Finalement, le fait qu'Alberta Education croit en l'ASE et en fait la promotion depuis une décennie est en soi un facilitateur. Même si les volontés politiques ne peuvent pas toujours être concrétisées, elles représentent ici un pas dans la bonne direction.

Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre qu'Alberta Education a pour mission de s'assurer du bien-être et de la réussite éducative des élèves de cette province. Pour y arriver, ce gouvernement a émis une série de directives, dont l'implantation de l'ASE dans les écoles de l'Alberta. Si cette directive semble pertinente, sa mise en œuvre implique des facilitateurs et des obstacles que nous avons tenté de faire ressortir en s'appuyant sur une revue de littérature portant sur le sujet et sur un sondage conduit auprès d'enseignants provenant de tous les conseils francophones de l'Alberta. Quatre facilitateurs sont à prioriser lors de l'implantation de l'ASE, à savoir, 1) une formation appropriée de l'ASE pour les enseignants, 2) un soutien adéquat des directions d'établissement scolaire, 3) l'accès à des ressources pertinentes en français, 4) l'implication des parents dans la mise en œuvre de ce programme. Les résultats du sondage suggèrent l'absence de ces quatre facilitateurs, si l'on se fie aux réponses des enseignants qui y ont participé. En ce qui concerne les obstacles, ils gravitent autour de la difficulté que représente le développement des compétences socioémotionnelles chez certains enseignants avant de promouvoir

l'ASE auprès de leurs élèves. S'ajoute à cela la nature controversée de certains résultats d'apprentissage prescrits par Alberta Education qui sont en lien avec l'ASE ainsi que la difficulté à évaluer systématiquement l'acquisition de compétences propres à l'ASE auprès des élèves. Enfin, l'implantation de l'ASE, dans les écoles francophones de l'Alberta du moins, nécessite plusieurs ajustements d'ordre écosystémique entre Alberta Education, les conseils scolaires et les écoles. Sans de tels ajustements, les enseignants francophones de l'Alberta sont susceptibles de rencontrer davantage d'obstacles que de facilitateurs dans la mise en œuvre de l'ASE en salle de classe.

RÉFÉRENCES

- Alberta Education (2015). *L'apprentissage socioémotionnel*, <https://education.alberta.ca/media/3255929/apprentissage_socioemotionnel.pdf>, consulté le 15 janvier 2020.
- Alberta Education (2020). *Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année*, <<https://open.alberta.ca/dataset/8be2e8b1-99a2-4748-a052-2c36a939ab1c/resource/1852b81e-877f-4622-b3e0-6aa3e102b4bd/download/edc-guiding-framework-curriculum-development-french-2020.pdf>>, consulté le 2 juin 2023.
- Alberta Government (2020). *Ministerial Order on Student Learning*, <<https://www.alberta.ca/fr-CA/ministerial-order-on-student-learning.aspx>>, consulté le 30 janvier 2022.
- Alberta Teacher's Association (2022). *Teacher implement curriculum yet the profession is being left again*, <<https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/NewsReleases/Pages/Teachers-implement-curriculum,-yet-the-profession-is-being-left-out-again.aspx>>, consulté le 10 février 2022.
- Association canadienne d'éducation de langue française – ACELF (2021). *Découvrir Vivre Grandir*, <<https://vfc.acef.ca/pdfs/carte-des-ecoles-franco-phones-2021.pdf>>, consulté le 28 janvier 2022.
- Bateman, A. et P. Fonagy (2019). *Mentalisation et trouble de la personnalité limite: guide pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Beaumont, C. et N. Garcia (2020). « L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale », *Recherche en Éducation*, 41, p. 60-73, <<https://doi.org/10.4000/ree.544>>.
- Berlinski, J. (2018). *Integrating SEL, Equity and Trauma Work for Multiplied Success*, Edsurge, <<https://www.edsurge.com/news/2018-07-02-integrating-sel-equity-and-trauma-work-for-multiplied-success>>, consulté le 20 janvier 2022.

- Blaustein, M.E. et K.M. Kinniburgh. (2018). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*, New York, Guilford Publications.
- Boissonneault, J.C., C. Beaumont, M.-A Pelletier et J. Beaulieu. (2021). « Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison : un guide pour les parents d'enfants d'âge primaire », *Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC)*, Québec, La Collection de la Chaire.
- Chafouleas, S.M, T.A Koriakin, K.D. Roundfield et S. Overstreet. (2019). « Addressing childhood trauma in school settings: A framework for evidence-based practice », *School Mental* 11(1), p. 40-53, <<http://doi.org/10.1007/s12310-018-9256-5>>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2019). *Tool: Indicators of Schoolwide SEL Walkthrough Protocol*, <<https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2020/10/Indicators-of-Schoolwide-SEL-Observation-Protocol-5.8.20-FINAL.pdf>>, consulté le 3 février 2022.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2020). *2020 CASEL'S framework: What are the core competences areas and where are they promoted*, <<https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>>, consulté le 1^{er} février 2022.
- Coskun, K. (2019). « Evaluation of the Socio Emotional Learning (SEL) Activities on Self-Regulation Skills Among Primary School Children », *The Qualitative Report*, 24(4), p. 764-780, <<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>>.
- Durlak, J.A., C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.) (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, Guilford Press.
- Elias, M. (2019). « What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up High-Quality SEL », *Educational Psychologist*, 54(3), p. 233-245, <<http://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>>.
- Evans, R., S. Murphy et J. Scourfield. (2015). « Implementation of a School-Based Social and Emotional Learning Intervention: Understanding Diffusion Processes Within Complex Systems », *Prevention Science*, 16, p.754-764, <<http://doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0>>.
- Filliozat, I. (2019). *Que se passe-t-il en moi ? Comment mieux vivre ses émotions*, Paris, Marabout.
- Gaudreau, N., É. Royer, C. Beaumont et E. Frenette (2012). « 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*, 1(1), p. 85-115.

- Gresham, F., S. Elliott, S. Metallo, S. Byrd, E. Wilson, M. Erickson, K. Cassidy et R. Altman (2020). « Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social-Emotional Learning Edition Rating Forms », *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), p. 194-209, <<https://doi.org/10.1177/1534508418808598>>.
- Halle, T.G. et K.E. Darling-Churchill (2016). « Review of measures of social and emotional development », *Journal of Applied Development Psychology*, 45, p. 8-18, <<http://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>>.
- Hunter, L.J., J.C. DiPerna, S.C. Hart et M. Crowley (2018). « At what cost? Examining the cost effectiveness of a universal social-emotional learning program », *School Psychology Quarterly*, 33(1), p. 147-154, <<http://doi.org/10.1037/spq0000232>>.
- Jagers, R., D. Rivas-Drake et B. William (2019). « Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in the service of educational equity and excellence », *Educational Psychologist*, 54, (3), p. 162-184, <<http://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>>.
- Jennings, P.A., J.L. Brown, J.L. Frank, S. Doyle, Y. Oh, R. Davis, D. Rasheed, A. Deweese, A.A. Demaureau, H. Cham et M.T. Greenberg (2017). « Impact of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional and emotional competence and classroom interactions », *Journal of Educational Psychology*, 109(7), p. 1010-1028, <<http://doi.org/10.1037/edu0000187>>.
- Jones, S.M. et S.M. Bouffard (2012). « Social and emotional learning in schools: From programs to strategies », *Social Policy Report*, 26(4), p. 3-22, <<http://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>>.
- Jones, S. M., M.W. McGarrah et J. Kahn (2019). « Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context », *Educational Psychologist*, 54(3), p. 129-143, <<https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>>.
- Langevin, R. et A. Laurent (2021). « Développer les compétences émotionnelles des futur.e.s enseignant.e.s en stage et diminuer leur stress perçu grâce à un programme d'intervention: une étude exploratoire », *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), p. 56-83, <<http://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1258>>.
- Langevin, R., A. Laurent et E. Lavoie (2019). « L'alexithymie, un trait de personnalité à prendre en compte dans l'acquisition de compétences socio-émotionnelles chez les étudiants en formation initiale en enseignement », *Revue de psychoéducation*, 48(2), p. 333-346, <<http://doi.org/10.7202/1066146ar>>.
- Lord Black, D. (2021). *Essentiels of Social Emotional Learning (SEL): The Complete Guide for Schools and Practitioners*, New York, John Wiley.
- Luminet, O., R.M. Bagby et G.F. Taylor (2018). *Alexithymia. Advances in Research, Theory, and Clinical Practice*, Boston, Cambridge University Press.
- Mikolajczak, M., J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Nelis (2009). *Les compétences émotionnelles*, Paris, Dunod.

- Miyamoto, K., M.C. Huerta et K. Kuabacka (2015). « Fostering social and emotional skills for well-being and social progress », *European Journal of Education*, 50(2), p. 147-159, <<http://doi.org/10.1111/ejed.12118>>.
- Oliveira, S., M.S. Roberto, N.S. Pereira, A. Marques-Pinto et A.M. Veiga-Simão. (2021). « Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review with Meta-Analysis », *Frontier Psychology*, 1(12), p. 1-19, <<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>>.
- Plaisent, M., L. Zheng, M. Khadhraoui et P. Bernard (2018). *Concepts et outils des sondages web. Introduction à Lime Survey et SurveyMonkey*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Poortvliet, M., A. Clarke et J. Gross (2019). *Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools: Guidance Report. Education Endowment Foundation*, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612290.pdf>, consulté le 29 janvier 2022.
- Preece, D.A., R. Becerra, K. Robinson, A. Allan, M. Boyes, W. Chen, P. Hasking et J.J. Gross (2020). « What is alexithymia? Using factor analysis to establish its latent structure and relationship with fantasizing and emotional reactivity », *Journal of Personality*, 88(6), p. 1162-1176, <<http://doi.org/10.1111/jopy.12563>>.
- Richard, S., P. Gay et É. Gentaz (2021). « Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e? Apports des sciences cognitives », *Raisons éducatives*, 25, p. 261-287, <<http://doi.org/10.3917/raised.025.0261>>.
- Rimm-Kaufman, S.E. et C.S. Hulleman (2015). « SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter », dans J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, Guilford Press, p. 151-166.
- Schiepe-Tiska, A., A. Dzhopar Kulova et L. Ziernwald (2020). « Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects », *Frontier Psychology*, 12(1), p. 1-16, <<http://doi.org/10.1111/cdev.12864>>.
- Shriver, T.P. et R.P. Weissberg (2020). « A Response to Constructive Criticism of Social and Emotional Learning », *Phi Delta Kappan*, 101, p. 52-57, <<http://doi.org/10.1177/0031721720917543>>.
- Sutton, R.E., R. Mudrey-Camino et C.C. Knight (2009). « Teachers' emotion regulation and classroom management », *Theory Into Practice*, 48(2), p. 130-137, <<https://www.jstor.org/stable/40344603>>, consulté le 20 avril 2023.
- Taylor, R.D., E. Oberle, J.A. Durlak et R.P. Weissberg (2017). « Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects », *Child Development*, 88(4), p. 1156-1171, <<http://doi.org/10.1111/cdev.12864>>.

Le bien-être de l'élève à l'école en France

Textes officiels, littérature scientifique,
analyse critique et recommandations

Gaëlle Espinosa

Introduction

Si la France s'intéresse depuis quelques années au bien-être de l'élève à l'école, nous allons dans ce texte tenter de comprendre et d'expliquer les difficultés qu'elle rencontre pour installer, de façon explicite et généralisée, le souci de ce bien-être dans ses établissements scolaires.

Dans une première partie, nous présentons le contenu des textes officiels, et en vigueur, de l'Éducation nationale quant à la question du bien-être de l'élève à l'école. Dans une deuxième partie, nous indiquons des publications scientifiques françaises traitant de ce bien-être ainsi que leurs intentions et nous présentons nos propres travaux de recherche portant sur l'expérience scolaire des élèves entre apprentissages, vie et affectivité à l'école. Enfin, dans une troisième partie, nous concluons en soulignant trois constats, tels trois principaux obstacles susceptibles d'expliquer le réveil tardif de la France pour la question du bien-être de l'élève à l'école, et en formulant quelques recommandations.

1. Une première intention : mise en contexte

Nous examinons successivement les missions de l'école en France et le contenu des textes officiels quant aux questions de la formation et du bien-être, puis nous soulignons des éléments relatifs à la formation du personnel enseignant sur la question du bien-être.

1.1. Les missions de l'école en France

Les « objectifs et missions du service public de l'enseignement » sont énoncés dans les articles L121-1 à L124-20 du titre II du Code de l'éducation (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse [MENJ], 2022).

Dans un chapitre I intitulé « Dispositions générales (articles L121-1 à L121-8) », il est indiqué que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail » (article L 121-1). La suite de cet article souligne des thématiques éducatives que le service public de l'enseignement ambitionne de favoriser : la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation ; l'éducation à la responsabilité civique, la prévention de la délinquance ; la connaissance et le respect des droits de la personne ; les évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international (comprenant un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales) ; une éducation artistique et culturelle ; une éducation physique et sportive ; une information sur les violences ; une éducation à la sexualité. L'article 121-4 signale l'objet des enseignements scolaires et universitaires : « dispenser les connaissances de base et les éléments d'une culture générale incluant les données scientifiques et techniques, de préparer à une qualification et de concourir à son perfectionnement et à son adaptation au cours de la vie professionnelle ». En outre, au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'enseignement, plus largement service public d'éducation, d'une part, prépare « les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie » et, d'autre part, promeut la santé à l'école (article L121-4-1).

Dans un chapitre II intitulé « Objectifs et missions de l'enseignement scolaire (articles L122-1-1 à L122-7) », il est indiqué que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté » (L122-1-1).

Ce socle est un texte de huit pages du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ([MENESR], 2015c). Il concerne l'ensemble des élèves scolarisés en France de la classe de cours préparatoire (première classe de l'école élémentaire et du cycle 2) à celle de troisième (dernière classe du collège et du cycle 4¹). Ce socle se décompose en cinq domaines de formation et il est « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que l'élève doit acquérir pour réussir sa scolarité² ». Toujours selon le Ministère, l'évaluation des acquis se fait à la fin de chaque cycle. « La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet », évaluant les connaissances et les compétences acquises par les élèves à la fin du collège.

Dans l'ensemble de ce titre II, comme d'ailleurs dans l'ensemble des six titres constituant le livre I^{er} du Code de l'éducation relatif aux principes généraux de l'éducation, le mot *bien-être* n'est jamais utilisé.

1.2. Le contenu des textes officiels quant aux questions de la formation et du bien-être

D'une façon générale d'abord, au sein des programmes en vigueur ensuite, nous étudions la place occupée par les questions de la formation et de bien-être dans les textes officiels en France.

-
1. Le cycle 1 est le cycle d'apprentissages premiers, il concerne les classes de petite, moyenne et grande sections (PS, MS et GS) de l'école maternelle. Le cycle 2 est le cycle des apprentissages fondamentaux, il concerne les classes de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaires 1^{re} et 2^e années (CE1 et CE2) de l'école élémentaire. Le cycle 3 est le cycle des consolidations, il concerne les classes de cours moyens 1^{re} et 2^e années (CM1 et CM2) de l'école élémentaire ainsi que la classe de 6^e du collège. Enfin, le cycle 4 est le cycle des approfondissements, il concerne les classes de 5^e, 4^e et 3^e du collège.
 2. <<https://www.education.gouv.fr>>, consulté le 14 juin 2023.

1.2.1. En général

Depuis 2019, l'article L321-2 du Code de l'éducation (MENJ, 2022) indique que la formation dispensée dans les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève [...]. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.

Concernant la formation offerte dans les écoles élémentaires, depuis 2022, l'article L321-3 du Code de l'éducation stipule qu'elle « suit un programme unique réparti sur [des] cycles ». La fin de cet article indique également que cette formation « assure conjointement avec la famille l'éducation morale et civique qui comprend, pour permettre l'exercice de la citoyenneté, l'apprentissage des valeurs de la République et de l'Union européenne, notamment l'hymne national et son histoire ». D'ores et déjà apparaît la perspective de formations dispensées bien différentes, notamment dans leurs contenus, entre l'école maternelle et les trois niveaux de scolarisation suivants que sont l'école élémentaire, le collège et le lycée. Nous faisons toutefois le choix de circonscrire notre texte à l'étude de l'école primaire (c'est-à-dire les écoles maternelle et élémentaire) et du collège, celui-ci étant le dernier niveau concerné par l'obligation d'instruction. L'école primaire correspond au premier degré de scolarisation. Les collèges et lycées, au second degré ou au secondaire.

Entrons un peu plus finement à présent dans les détails de ces formations et de leurs programmes.

1.2.2. Les programmes en vigueur

Le ministère de l'Éducation nationale est l'administration française préparant et mettant en œuvre la politique du gouvernement dans les domaines de l'instruction publique et de l'éducation nationale. À titre indicatif, sur 12,9 millions d'élèves scolarisés actuellement en France au primaire et au secondaire, seulement 17 % le sont dans l'enseignement privé. Les derniers programmes de l'Éducation

nationale française (MENESR, 2015a, 2015b), relatifs à l'école maternelle (cycle 1) d'une part, à l'école élémentaire et au collège (cycles 2, 3 et 4) d'autre part, abordent la question du bien-être des élèves de façon toutefois très différente en cycle 1 et en cycles 2, 3 et 4.

Dans le programme d'enseignement de l'école maternelle, d'environ 20 pages, publié en 2015 (MENESR, 2015a) et notamment modifié en 2021 (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2021), le mot *bien-être* apparaît trois fois (p. 1, à deux reprises, et p. 19).

Les deux premières apparitions de ce mot interviennent dans le début du texte présentant les particularités et ambitions de cette école. Dès lors, au titre « 1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants » et au sous-titre « 1.1. Une école qui accueille les enfants et leurs parents dans le respect mutuel de chacun », le texte indique que « Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques. Pour cela, l'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants et en portant attention à la diversité des familles » (MENJS, 2021, p. 1), affichant ainsi le souci d'une élaboration de relations de confiance entre personnes enseignantes et parents pour le bien-être et la réussite des jeunes enfants à présent scolarisés. En outre, au sous-titre « 1.2. Une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants », il est précisé que « l'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en charge dans le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants et constituer une continuité éducative » (MENJS, 2021, p. 2), continuant ainsi d'afficher sa préoccupation de relations constructives entre les différents professionnels intervenant auprès des jeunes enfants scolarisés et leurs familles, tant à l'école que dans les structures accueillant l'enfant en dehors du temps scolaire.

La troisième apparition du mot *bien-être* dans le programme d'enseignement de l'école maternelle intervient dans le cadre de la présentation du cinquième domaine d'apprentissage constitutif de ce programme : « 5. Explorer le monde » (MENJS, 2021, p. 19). Le deuxième point de ce domaine est intitulé « 5.2. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière ». Dans ce point, il s'agit d'amener

les enfants « à observer les différentes manifestations de la vie animale et végétale ». De plus, « à travers les activités physiques vécues à l'école, les enfants apprennent à mieux connaître et maîtriser leur corps. Ils comprennent qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être [...]. Cette éducation à la santé vise l'acquisition de premiers savoirs et savoir-faire relatifs à une hygiène de vie saine » (MENJS, 2021, p. 19).

Ce cinquième domaine propose donc aux jeunes enfants une initiation à la connaissance de leur propre corps et aux diverses façons d'en prendre soin, touchant ainsi une éducation à la santé (hygiène, nutrition, activité physique) et à la favorisation du bien-être.

Concernant l'école élémentaire (cycle 2 et début du cycle 3) et le collège (fin du cycle 3 et cycle 4), le mot *bien-être* apparaît 19 fois dans le texte de 386 pages constituant leurs programmes (MENESR, 2015b). Le programme pour chacun de ces trois cycles est présenté en trois volets : le volet 1 énonce les spécificités et le nom du cycle, le volet 2 présente, en cinq domaines, les « contributions essentielles des différents enseignements au socle commun », et le volet 3 liste et détaille « les enseignements » et leurs contenus, constitutifs de chaque cycle.

Pour les cycles 2 et 3, c'est au sein du volet 3 que la question du bien-être de l'élève est évoquée, uniquement à trois reprises et exclusivement en lien avec l'éducation physique et sportive, notamment dans un même paragraphe rédigé au début de la présentation de cette discipline pour ces deux cycles.

Dans le cycle 2, le mot *bien-être* apparaît une seconde fois, toujours en lien avec l'éducation physique et sportive et la découverte des « principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être » (MENESR, 2015b, p. 50). Dans le cycle 3, le mot *bien-être* ne réapparaît plus. Les modifications apportées aux programmes des cycles 2 et 3 en 2018 ne signalent pas davantage la question du bien-être à l'école (MENJS, 2018a, 2018b).

Au cycle 4, c'est également au sein du volet 3 que la question du bien-être de l'élève est évoquée, notamment par le biais du paragraphe qui commence par la présentation de l'éducation physique et sportive (MENESR, 2015b, p. 294). Il s'agit toujours du même paragraphe précité pour les cycles 2 et 3. Aussi, l'intégration d'enseignements pratiques interdisciplinaires ouvre de nouvelles possibilités pour atteindre les objectifs d'enseignement fixés par les programmes,

proposant ainsi des croisements entre enseignements pour l'atteinte de ces objectifs. Les enseignements pratiques interdisciplinaires permettent la construction et l'approfondissement des connaissances et compétences grâce à une réalisation concrète individuelle ou collective (présentation orale ou écrite, constitution d'un carnet, etc.). Toutes les disciplines sont susceptibles de proposer de tels enseignements. En 2015, des thématiques d'enseignements pratiques interdisciplinaires sont données en exemple, l'une d'elle est « Corps, santé, bien-être et sécurité ». Ainsi, sur les 16 occurrences du mot *bien-être* au cycle 4 (MENESR, 2015b, p. 215 à 383), 12 sont dues à la répétition de la thématique de cet enseignement pratique interdisciplinaire. Depuis la rentrée 2017³, les enseignements pratiques interdisciplinaires peuvent commencer dès la classe de 6^e (dernière classe du cycle 3 et première classe du collège) et n'ont plus, notamment, de thématique. Les collègues qui le souhaiteraient peuvent toutefois continuer à s'inscrire dans le cadre des thématiques définies précédemment, c'est-à-dire en 2015 (MENESR, 2015b). Les modifications effectuées au programme du cycle 4 en 2018 ne notifient pas davantage la question du bien-être à l'école (MENJS, 2018c).

Aux cycles 2, 3 et 4, l'éducation physique et sportive et les enseignements pratiques interdisciplinaires sont la discipline et une activité pratique interdisciplinaire dans lesquelles le bien-être est une préoccupation ou est susceptible d'en être une. Comme dans le cadre du programme d'enseignement de l'école maternelle, cette préoccupation est surtout relative à une éducation à la santé (activité physique, nutrition, sécurité, notamment) favorisant le bien-être.

Dans ces textes officiels relatifs aux programmes d'enseignement des cycles 1 à 4, bien que les développements sur la question du bien-être soient particulièrement courts et peu détaillés, l'école française affiche une certaine préoccupation du bien-être des enfants et des adolescents qui lui sont confiés. Toutefois, d'une part, cette préoccupation semble plus prégnante et générale en cycle 1 et plus ciblée, voire disciplinaire, en cycles 2, 3 et 4. D'autre part, cette préoccupation reste massivement en lien avec une éducation à la santé.

À l'instar de ces programmes, le bien-être des élèves est également abordé dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MENESR, 2015c). Si le socle est constitué de

3. <<https://www.education.gouv.fr/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi-8273>>, consulté le 14 juin 2023.

cinq domaines de formation, seul le domaine 4, intitulé « Les systèmes naturels et les systèmes techniques », aborde la question du bien-être de l'élève. Dans ce domaine, au sous-titre « Responsabilités individuelles et collectives », il est indiqué que l'élève « est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques. Il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne » (MENESR, 2015c, p. 7).

Le bien-être est à nouveau ici évoqué en lien avec l'acquisition de connaissances et de compétences relatives à une éducation à la santé. La diversité des facteurs et des comportements susceptibles d'influencer la santé et le bien-être est également soulignée, notamment ceux en lien avec des pratiques alimentaires et physiques.

Ainsi, officiellement, l'école française, dans ses programmes et son socle commun de connaissances, de compétences et de culture, témoigne d'une certaine préoccupation du bien-être de ses élèves, mais principalement dans le cadre général d'une éducation à la santé : hygiène, nutrition, activité physique, sécurité.

1.3. Des éléments relatifs à la formation du personnel enseignant sur la question du bien-être

La formation initiale du personnel enseignant est réalisée au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé). Ces instituts sont une composante de l'université, mais ils ont majoritairement leurs locaux propres, à l'extérieur des campus universitaires. Il existe un institut par académie (une académie est une circonscription administrative du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), soit 32 instituts en France. Ces derniers forment les étudiants, via un Master (composé de deux années : une année de M1 et une autre de M2), aux concours et métier d'enseignant puisqu'en France, la personne candidate ne peut devenir personnel enseignant de l'Éducation nationale que si elle obtient le concours national correspondant.

La voie classique pour devenir professeur des écoles (PE) est d'intégrer, suite à une Licence (trois années universitaires), le Master mention Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) – Premier degré, afin d'obtenir, en fin de M2, à la fois le Master et le concours de recrutement de professeur

des écoles (CRPE). Cette formation initiale est composée d'enseignements académiques en Inspé et de périodes de stage en écoles primaires. Par exemple, à l'Inspé de Lorraine en 2021-2022 : en M1, il s'agit d'un stage d'observation et de pratique accompagnée, d'une durée totale de 10 semaines réparties sur l'année universitaire ; en M2, il s'agit d'un stage équivalent à 12 semaines, réparti sur l'année selon les différentes formes possibles d'alternance.

En M1, la formation académique est d'abord axée sur l'appropriation des fondamentaux en français, mathématiques, langues et cultures européennes notamment, puis sur la connaissance du système éducatif français, de l'École, son organisation et la communauté éducative de même que sur les missions, droits et obligations du métier d'enseignant, et la construction de la transmission des valeurs. Enfin, des heures de formation, bien moins nombreuses, sont dévolues à l'organisation de la classe, la régulation des activités pédagogiques, l'exercice de l'autorité, l'accueil du jeune enfant en maternelle de même qu'à la mise en œuvre et l'analyse des gestes professionnels du personnel enseignant.

En M2, la formation académique est d'abord centrée sur la construction des apprentissages des élèves en français, mathématiques, langues et cultures européennes et éducation physique et sportive notamment, et sur la contribution à l'apprentissage de ces fondamentaux. Elle est également axée sur le travail avec les familles et les acteurs de l'École, la mise en œuvre de la transmission des valeurs dans ses différentes dimensions, et sur les politiques éducatives et l'action de la personne enseignante. Enfin, des heures de formation, moins nombreuses, portent sur l'approfondissement de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité, le numérique et les pratiques de classe, l'exercice de l'évaluation et de la différenciation, la conception et l'analyse de sa pratique pour l'améliorer, la faire évoluer ainsi que sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

La voie classique pour devenir enseignant au secondaire est à peu près la même. Les personnes étudiantes tentent d'intégrer un Master mention MEEF - Second degré, puis d'obtenir, en fin de M2, à la fois le Master et le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES). La différence majeure est que ce Master est adossé à une discipline universitaire particulière (par exemple, français, mathématiques, éducation physique et sportive ou autres). En effet, le personnel enseignant au secondaire en France dispense principalement une seule matière scolaire en lien avec une

discipline universitaire. La formation académique a lieu entre l'université et l'Inspé et elle est principalement ancrée dans la discipline que ces personnes étudiantes enseigneront.

Dans l'ensemble de ces formations, la question du bien-être de l'élève à l'école, mais également du personnel enseignant dans l'exercice de son métier, n'est pas explicitement affichée et, si elle existe, elle ne peut être que dérisoire.

Au-delà de ces voies classiques, toute autre voie peut être empruntée par tout individu candidat aux concours. Par exemple, peut devenir personnel enseignant au primaire en France tout individu candidat titulaire d'un Master, quel qu'il soit, et ayant réussi le concours de professeur des écoles passé alors en candidat libre.

En ce qui concerne la formation continue du personnel enseignant, 18 heures annuelles sont imposées au primaire, aucune heure n'est exigée au secondaire excepté en cas de réforme ou d'axes nationaux à développer et décidés par le MEN. Les démarches de formation continue du personnel enseignant peuvent être individuelles (choix en fonction de ce qui est proposé, des envies ou préoccupations du terrain du personnel enseignant, qui devra alors chercher la formation susceptible de répondre à ses envies ou besoins de formation), mais également collectives (car imposées par l'inspecteur de circonscription, par exemple). Le personnel enseignant a la possibilité de se former par le biais des formations proposées, principalement, dans :

- *le plan académique de formation* (différent donc selon les académies) – par exemple, dans l'Académie de Nancy-Metz, en 2021-2022, le plan académique de formation est un catalogue de formations thématiques de 480 pages, dont 247 sont dévolues à des formations au bénéfice du personnel enseignant, chaque page proposant entre 8 et 12 formations ;
- le réseau Canopé – « Opérateur du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Réseau Canopé a pour mission la formation tout au long de la vie et le développement professionnel des enseignants » ;
- la plateforme M@gistère⁴ (pour des formations en ligne) ;

mais également par le biais des syndicats enseignants ou des structures privées.

4. <<https://magistere.education.fr>>, consulté le 14 juin 2023.

Les intervenants de ces formations peuvent être des conseillers pédagogiques⁵ (relevant du MEN), des inspecteurs de circonscription ou pédagogiques régionaux (relevant également du Ministère), des enseignants des 1^{er} et 2^e degrés et, de façon rare, des intervenants extérieurs à l'Éducation nationale tels que, par exemple, des chercheurs, des auteurs. L'offre de formation est très variée. Il est toutefois intéressant de noter que, par exemple, dans le cadre du plan académique de formation de l'Académie de Nancy-Metz en 2021-2022, sur les 247 pages proposant environ 10 formations par page au bénéfice du personnel enseignant, seules 2 d'entre elles, d'une durée d'une journée environ, portent explicitement sur le bien-être: l'une est à l'attention des personnes enseignantes en éducation physique et sportive et est intitulée *Activité de bien-être*; l'autre, proposée à deux reprises, est à l'attention du personnel enseignant et est intitulée *Développer le bien-être au travail* (cette formation est également ouverte aux personnels d'éducation et psychologues de l'Éducation nationale).

Au regard des contenus de formations initiale et continue proposés au personnel enseignant apparaît un manque cruel de formation généralisée et scientifiquement éclairée sur la question du bien-être de l'élève à l'école en France. La demande de formation du personnel enseignant sur la question du bien-être semble toutefois exister, tant à l'intention de ce personnel que de l'élève. Par exemple, en fin du plan académique de formation de l'Académie de Nancy-Metz en 2021-2022, il est écrit que

Les besoins exprimés par les personnels incitent à développer la part représentée par des formations qui, tout en étant liées à l'exercice du métier, visent à favoriser l'approche de certaines thématiques sous des aspects renouvelés, par l'intervention de formateurs issus d'instituts ou organismes de formation extérieurs, ou sur d'autres sites. Ainsi sont proposées à l'inscription

5. « Il est un enseignant du 1^{er} degré dont l'expertise pédagogique dans tous les domaines d'enseignement de l'école primaire est reconnue et validée par le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPMF) ». « La fonction de conseiller pédagogique peut être exercée soit dans une circonscription, auprès de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) qui en a la charge, soit à l'échelon départemental auprès de l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) ». <<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1516648C.htm>>, consulté le 14 juin 2023.

individuelle des actions de formation sur: Le développement du bien-être au travail; Le droit de la responsabilité – l'autorité parentale; Le droit de la responsabilité – les risques liés à l'usage des réseaux sociaux numériques; Aisance orale et communication efficace; La prise de parole en public» (p. 244).

L'intérêt pour la question du bien-être à l'école grandit donc du côté du personnel enseignant, d'éducation et de direction d'établissement scolaire. Nous assistons notamment à des initiatives locales, d'académies⁶, d'établissements ou de personnels enseignants, tentant de se saisir de cette question du bien-être de l'élève à l'école.

Enfin, nous soulignons deux orientations en développement, nous semble-t-il, que nous considérons comme importantes. D'une part, nous constatons l'émergence, de plus en plus visible, d'associations, d'écoles privées – et de leurs sites internet –, dont les créateurs sont Français et dont la préoccupation est de se saisir de la littérature scientifique, relevant notamment de la psychologie positive, sur le bien-être à l'école et de ses bienfaits dans le développement et l'épanouissement de l'enfant et de l'adolescent. Par exemple: la Lab School Paris (<https://www.labschool.fr/>); ScholaVie, dont la mission «est de lutter contre l'échec scolaire et d'œuvrer pour le bien-être des enfants, des adolescents et de ceux qui les accompagnent» (www.scholavie.fr); Bien à l'école Bien dans ma vie (<http://bienalecole1.e-monsite.com/>); SOS Éducation (<https://soseducation.org>); etc. Ces associations ou écoles privées proposent des modules de formation sur cette question du bien-être à l'école ou des modalités différentes de scolarisation d'enfants et d'adolescents.

D'autre part, nous indiquons la prise de conscience politique de la nécessité d'investir les questions éducatives, et notamment celle du bien-être à l'école en France, à l'éclairage du monde scientifique. Ainsi, en 2018, le MENJ installe le Conseil scientifique de l'Éducation nationale⁷ (CSEN) dont l'ambition est de participer à accélérer

6. Parmi toutes les initiatives existantes, trois exemples dans les Académies de Lyon, Poitiers ou Strasbourg: <<https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article168>>, consulté le 14 juin 2023; <https://padlet.com/Equipe_CARDIE_POITIERS/Inspection_de_Poitiers_Sud_Vienne>, consulté le 14 juin 2023; <<https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/innovexpe/projets-dans-lacademie/ecole-inclusive-et-bien-etre/>>, consulté le 14 juin 2023.
7. <<https://www.education.gouv.fr/le-conseil-scientifique-de-l-education-nationale-au-service-de-la-communaute-educative-309492>>, consulté le 14 juin 2023.

la dynamique de réduction des inégalités scolaires. En France, le constat est en effet établi que « le niveau socio-économique des familles a un impact considérable sur la réussite scolaire des élèves. D'où le besoin d'une École avec un double objectif : l'élévation du niveau général et la justice sociale ». Le CSEN est « composé de chercheurs reconnus issus de différentes disciplines, il a pour mission [notamment] de mettre les résultats de la recherche, de l'expérimentation et de la comparaison internationale à la portée de tous ; [d'] émettre des recommandations pour enrichir la formation initiale et continue des enseignants ainsi que celle des cadres de l'éducation nationale ». Au sein de ce CSEN, 11 groupes de travail existent. Le onzième est intitulé *Bien-être à l'école : sommeil, nutrition, arts et sports*⁸. Si nous regrettons quelque peu les éléments juxtaposés à ce bien-être – mais en lien, tout compte fait, avec le contenu même des textes officiels de l'Éducation nationale –, nous louons l'existence de ce groupe de travail dont les travaux, avancés et actions sont publiés sur le site du réseau Canopé.

2. Une deuxième intention : expérience scolaire entre apprentissages et vie à l'école (du côté des élèves)

En France, depuis une dizaine d'années, des appels d'offres émanant de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) permettent la mise en œuvre de travaux de recherche, en psychologie et sociologie, et la publication de rapports sur le bien-être des élèves, en lien par exemple avec la santé, l'égalité des chances (notamment Kergoat *et al.*, 2016), le climat scolaire et la prévention des violences (notamment Murat et Simonis-Sueur, 2015). Par ailleurs, le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) permet également la mise en œuvre de travaux de recherche, principalement en psychologie, et la publication de rapports dans le cadre de son pôle d'étude Jeunesse, école et société accueillant la thématique Qualité de vie à l'école (notamment Florin et Guimard, 2017).

Ainsi, le bien-être à l'école apparaît régulièrement associé au climat scolaire (voir par exemple Lézé, 2017 ; Murat et Simonis-Sueur, 2015 ; Sauneron, 2013), ces deux concepts faisant ensuite

8. <<https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/groupe-de-travail/gt11-bien-etre-a-lecole.html>>, consulté le 14 juin 2023.

l'objet d'une approche plutôt sociologique. En 2015 paraît le double numéro de la revue *Éducation & Formations* intitulé *Climat scolaire et bien-être à l'école* coordonné par Murat et Simonis-Sueur. Selon ces auteurs, « le bien-être des élèves et des personnels peut parfois intervenir dans la définition du climat scolaire. Cependant, celui-ci ne peut se réduire à un indicateur agrégé des niveaux de bien-être individuels » (Murat et Simonis-Sueur, 2015, p. 3). En effet, comme le souligne Debarbieux (2015), « la notion de climat scolaire n'est pas simplement le cumul des niveaux de bien-être individuels. Elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes » (p. 11), ces relations, entre élèves, entre adultes et entre élèves et adultes, jouant un rôle d'importance dans le climat scolaire d'un établissement (notamment Debarbieux *et al.*, 2012). Ces travaux de recherche menés en sociologie tentent notamment de définir les facteurs – ou dimensions – permettant la diffusion et l'installation d'un bon climat scolaire (Debarbieux, 2015) ou d'un climat scolaire serein (Moignard, 2018; Ouafki, 2014; Zanna, 2019), tels que notamment la stabilisation des équipes pédagogiques et d'éducation, et la justice scolaire (Moignard, 2018). En outre, comme le souligne Debarbieux (2015), « [o]bjectif important en tant que tel, un bon climat scolaire permet également de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage ou de sécurité » (p. 11). Ces recherches poursuivent donc, tout compte fait, la finalité de parvenir à une connaissance fine des facteurs – ou dimensions – constitutifs d'un climat serein et de relations apaisées pour leur installation au sein de l'établissement, au service du travail, de l'apprentissage et de la vie scolaires.

En outre, nous soulignons l'existence de quatre numéros thématiques de revues sur la question du bien-être ou sur des questions connexes telles que la bienveillance ou le bonheur. Dès lors, deux numéros de la revue *Recherches & Éducation*, intitulés *Le bien-être à l'école : un processus de production de bien-être ? Tomes 1 et 2* (Bergugnat, Dugas et Malet, 2017a, 2017b), abordent la question du bien-être à l'école, tant du côté des élèves que du personnel enseignant, mais également celle de la bienveillance, dans des perspectives sociologiques, philosophiques et psychologiques. Ces deux numéros de revue présentent ainsi des facteurs – ou dimensions – favorables ou défavorables au travail du personnel enseignant, de l'apprentissage des élèves et de la vie scolaires de tous.

Une note de la rédaction précède l'ouverture d'un numéro de la revue *Questions Vives*, intitulé *La bienveillance en éducation: approches compréhensives et critiques* (Saillot et Piot, 2018) et présente les intentions du numéro:

Ce numéro thématique propose onze textes sur la notion de bienveillance en éducation. Les usages de plus en plus nombreux du mot bienveillance, dans de nombreux discours sur l'éducation, nous ont incités à nous y intéresser scientifiquement, afin de mieux comprendre sa signification, au-delà des prescriptions officielles et des effets de mode. Les articles présentent différentes approches et analyses: des problématiques des professionnels de l'éducation, mais également des regards historiques, philosophiques ou critiques (p. 1).

Enfin, le numéro thématique de la revue *Tréma*, intitulé *Peut-on penser le bonheur à l'école?* (Mabillon-Bonfils et Jeannin, 2019), aborde la question du bien-être à l'école sous l'angle du bonheur, évoquant en outre les questions de bienveillance et de bien-être, tant du point de vue des élèves que du personnel enseignant, dans des perspectives sociologiques, philosophiques et psychologiques. Le rôle de l'architecture des écoles, comme élément susceptible de participer à ce bonheur, est également étudié.

Nos propres travaux de recherche (Espinosa, 2021), menés plutôt en psychologie de l'éducation, tendent notamment à poursuivre la même finalité d'une meilleure connaissance des dimensions constitutives d'un climat serein et de relations apaisées pour leur installation au sein de l'école, au service du travail, de l'apprentissage et de la vie scolaires. Notre proposition centrale est en effet de considérer l'affectivité, les émotions et les relations comme des dimensions d'importance équivalente à la cognition dans l'expérience scolaire de l'élève, en vue non seulement de son bien-être, mais également de sa réussite, ces dimensions participant au développement cognitif et aux apprentissages de l'élève dans une dialectique entre affectif et cognitif. Dans cette perspective, il convient de s'intéresser à l'affectivité, aux émotions et aux relations de l'élève au quotidien et non, comme le précise Cuisinier (2016), «uniquement lorsqu[e les émotions] envahissent l'espace de la classe ou de l'école et qu'elles s'accompagnent de comportements problématiques» (p. 18). En outre, comme le relevait Bacro en 2013, «bien que les travaux soient encore assez peu nombreux, la thématique du bien-être à l'école semble un objet de

recherche à travailler en tant que tel, en complément des thématiques plus traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats académiques des élèves » (p. 46).

Il en va de même, selon nous, concernant les thématiques de l'affectivité, des émotions et des relations au sein de l'institution scolaire, thématiques constitutives du et participant au bien-être et à la réussite à l'école. Ainsi, le parti pris de nos travaux de recherche est l'étude de l'affectivité et des émotions (leur rôle et leur régulation à l'école, dans les apprentissages, dans les relations) comme des relations (le rôle de la relation personne enseignante-élève et de celle avec les pairs à l'école, dans les apprentissages) en tant que dimensions, d'une part, favorisant l'accès au bien-être et à la réussite de l'enfant et de l'adolescent à l'école et, d'autre part, permettant de soutenir et d'encourager leur développement cognitif et leurs apprentissages. Il s'agit de mieux comprendre le rôle et la place d'importance de l'affectivité, des émotions et des relations de l'élève à l'école dans son expérience scolaire, tant dans sa dimension relationnelle et sociale que dans sa dimension intellectuelle et cognitive. Les enfants et les adolescents rencontrés dans le cadre de nos travaux de recherche se montrent tout à fait capables d'être à l'écoute de leur affectivité, de leurs émotions et de leurs relations et de s'exprimer sur cela, révélant des raisons de leurs goûts, intérêts ou difficultés à l'égard des différentes dimensions de leur expérience scolaire. En situation d'entretien, ces enfants et ces adolescents se révèlent donc tout à fait capables d'esquisser ainsi une analyse des dimensions de leur expérience scolaire (Espinosa, 2021, 2022).

Enfin, il nous semble intéressant de souligner ici la création, en 2022, de l'Observatoire du Bien-être à l'École, « impulsé par un collectif de chercheurs spécialistes du développement de l'enfant, de la promotion de la santé, de la motivation et du bien-être à l'école dans le but de répertorier les interventions efficaces et développer des programmes de recherche en collaboration avec les établissements scolaires en fonction de leurs besoins⁹ ». La responsable de cet observatoire est Rebecca Shankland du laboratoire de recherche Développement Individu Processus Handicap Éducation (DIPHE) de l'Université Lumière Lyon 2.

9. <<https://diphe.univ-lyon2.fr/observatoire-bien-etre-a-lecole/>>, consulté le 14 juin 2023.

Par conséquent, si la préoccupation scientifique du bien-être à l'école s'est développée ces cinq, voire dix dernières années en France, les travaux de recherche menés précisément sur ce bien-être restent toutefois relativement peu nombreux, notamment lorsqu'il s'agit d'explorer particulièrement le point de vue des élèves sur leur bien-être à l'école.

3. Une troisième intention : constats, analyse critique et recommandations

Lors de ces cinq à dix dernières années environ, la France semble en phase de réveil quant à son intérêt porté à la question du bien-être de l'élève à l'école, tant dans ses textes officiels que dans la formation de son personnel enseignant ou sa recherche scientifique. Nous constatons ainsi un fourmillement tardif d'initiatives ou de publications relatives à cette question. Nous constatons aussi un déséquilibre – entre ces trois éléments explorés – dans l'intérêt porté et les actions mises véritablement en place et relatives à ce bien-être. Ce déséquilibre nous laisse donc percevoir une certaine agitation désordonnée, forme que semble donc également prendre ce fourmillement.

En outre, au sein même des trois éléments explorés, nous constatons des déséquilibres. Dans les textes officiels de l'Éducation nationale, la question du bien-être de l'élève à l'école n'est pas appréhendée véritablement de la même façon à l'école maternelle et dans les niveaux suivants que constituent l'école élémentaire et le collège. De même, la question du bien-être semble absente des contenus de formation initiale proposés dans les voies classiques des Masters mention MEEF formant les personnels enseignants au primaire et au secondaire, et elle existe peu encore dans les contenus de formation continue (au sein du plan académique de formation et du réseau Canopé, notamment).

De même, la question du bien-être de l'élève à l'école et la préoccupation de la mise en place de projets ou d'actions concrètes sur le terrain afin d'accompagner des personnels enseignants dans leur envie d'investir concrètement cette question existent bien plus à divers niveaux locaux, c'est-à-dire académique ou d'un établissement par exemple, qu'au niveau national.

Trois principaux obstacles nous semblent susceptibles d'expliquer le réveil tardif de la France quant à son intérêt pour la question du bien-être de l'élève à l'école : le contenu même des textes officiels de l'Éducation nationale ; la formation initiale et continue du personnel enseignant ; et, plus largement, l'histoire et la culture scolaire françaises.

Le premier constat que nous effectuons, constituant notre premier obstacle identifié, concerne le contenu même des textes officiels de l'Éducation nationale, nos deux remarques à venir ici étant potentiellement liées. D'une part, si ces textes témoignent d'une certaine préoccupation du bien-être des élèves à l'école, ils considèrent principalement ce bien-être dans le cadre général d'une éducation à la santé (hygiène, nutrition, activité physique, sécurité). Ce qui est, somme toute, bien réducteur. D'autre part, ces textes officiels ne définissent aucunement, à l'éclairage de la littérature scientifique, les termes employés et notamment ceux relatifs au bien-être (ou à la bienveillance, par exemple). La compréhension de ces termes peut donc rester à l'appréciation de chacun. Or, définir ces termes scientifiquement pourrait déjà donner, d'une part, des pistes d'intervention aux personnels enseignants, d'éducation et de direction exerçant au sein de nos écoles, collèges et lycées et, d'autre part, des pistes de formation initiale et continue à nos institutions de formation. Par exemple, dans ces textes officiels, aucun lien clair et explicite n'est établi entre la question du bien-être et celle des émotions des élèves, deux questions pourtant présentes dans ces textes. Or, il serait tout compte fait simple d'indiquer que les émotions (affects positifs et affects négatifs) sont deux des trois composantes définissant le bien-être subjectif (voir notamment Diener, 2000) d'un individu, la troisième étant la satisfaction à l'égard de la vie. Cette indication donnerait certainement sens et orientations d'intervention aux personnels des établissements scolaires, sens et orientations de formation initiale et continue à nos institutions de formation.

Le deuxième constat que nous faisons, constituant notre deuxième obstacle identifié, concerne justement la formation initiale et continue des personnels enseignants, mais également d'éducation et de direction. Cette formation nous semble en effet inexistante ou, du moins, largement insuffisante pour répondre aux besoins ressentis en situation d'exercice professionnel des personnels. C'est donc sur cette question, nous semble-t-il, que les plus gros efforts devraient être faits en France tant la demande de nos personnels est réelle et

importante sur la question du bien-être de l'élève (et de la personne enseignante) à l'école. Si, à l'éclairage de la littérature scientifique, le réseau Canopé propose déjà quelques éléments et journées de formation continue sur cette question, tout nous semble toutefois à faire en formation initiale, notamment au sein des Masters mention MEEF Premier et Second degrés. Il pourrait être opportun, dans le cadre de ces formations, de répondre notamment aux questions suivantes : Comment définir le bien-être ? Comment promouvoir le bien-être au sein des écoles via, par exemple, un intérêt particulier porté aux émotions de l'élève (et de la personne enseignante) comme à ses relations sociales (personne enseignante-élève, entre pairs) à l'école ? Etc.

Enfin, le troisième constat que nous effectuons, constituant notre troisième obstacle identifié, est relatif à l'histoire et à la culture scolaire françaises. Pour des raisons surtout historiques, introduire l'idée de bien-être dans l'institution scolaire française est en effet difficile (Bacro, 2013 ; Fouquet-Chauprade, 2014 ; Jellab et Marsollier, 2018 ; Lézé, 2017), ses missions, objectifs et programmes étant empreints de cette histoire. D'une part, il existe en France, selon Lézé (2017), une incompréhension et une connotation négative du « bien-être subjectif » (p. 67). La spécificité de l'éducation française repose, depuis 1882, « sur une morale commune pour une République laïque “une et indivisible” », *l'unité* devant « prévaloir sur ce qui divise, et le groupe social doit prévaloir sur les individus. Comment le bien-être peut-il être compris dans ce cadre politique ? La notion de bien-être n'est pas évidente, notamment dans l'éducation » (Lézé, 2017, p. 67 [notre traduction]). D'autre part, il est important de noter que c'est dans un mouvement choisissant la rationalité comme mode de fonctionnement et perspective que l'institution scolaire en France s'inscrit (Jellab et Marsollier, 2018), rendant ainsi difficile l'intégration au sein de cette institution des questions relatives au bien-être comme celles, par exemple, relatives à l'affectivité, aux émotions et aux relations.

Conclusion

L'ambition de ce texte était de mieux comprendre la place octroyée à la question du bien-être de l'élève à l'école dans le système éducatif français. Une première intention nous a permis de présenter la mission de l'école en France et le contenu des textes officiels de l'Éducation nationale quant à cette question. Dans une deuxième

intention, nous exposons des publications scientifiques françaises traitant de ce bien-être ainsi que nos propres travaux de recherche portant sur l'expérience scolaire des élèves, soulignant l'importance de la question de l'affectivité et de la vie à l'école sur les apprentissages et le bien-être de l'élève à l'école. Enfin, une troisième intention nous a permis l'élaboration d'une analyse critique de cet ensemble et la mise en avant de trois principaux constats – ou obstacles – susceptibles d'expliquer le réveil tardif de la France quant à son intérêt pour la question du bien-être de l'élève à l'école. Le troisième obstacle énoncé, relatif à l'histoire et à la culture scolaire françaises, apparaît le plus difficile à surmonter, demandant certainement, aussi, le plus de temps. Toutefois, il ne nous semble pas indépassable. En effet, travailler à bonifier le contenu même des textes officiels de l'Éducation nationale et la formation initiale et continue des personnels enseignants, d'éducation et de direction constituent, nous semble-t-il, des voies de dépassement de ce dernier obstacle.

RÉFÉRENCES

- Bacro, F. (dir.) (2013). *La qualité de vie. Approches psychologiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Bergugnat, L., E. Dugas et R. Mallet (dir.) (2017a). *Le bien-être à l'école: un processus de production du bien-être? Tome 1*, <<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3341>>.
- Bergugnat, L., E. Dugas et R. Mallet (dir.) (2017b). *Le bien-être à l'école: un processus de production du bien-être? Tome 2*, <<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4310>>.
- Cuisinier, F. (2016). « Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? », *Recherche et formation*, 81, p. 9-21, <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>>.
- Debarbieux, E. (2015). « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & Formations*, 88-89, p. 11-27.
- Debarbieux, E., N. Anton, R.A. Astor, R. Benbenishty, C. Bisson-Vaivre, J. Cohen, A. Giordan, B. Hugonnier, N. Neulat, R. Ortega Ruiz, J. Saltet, C. Veltcheff et R. Vrand (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction générale de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO, Observatoire international de la violence à l'école (OIVE), <https://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/climat-scolaire2012.pdf>, consulté le 19 avril 2023.

- Diener, E. (2000). « Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index », *American Psychologist*, 55(1), p.34-43, <<https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.34>>.
- Espinosa, G. (2021). *De l'affectivité et des émotions de l'élève dans son expérience scolaire. Perspective de développement global de l'enfant pour son bien-être et sa réussite* [Habilitation à Diriger des Recherches, inédite], Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis.
- Espinosa, G. (2022). « La voix des jeunes : entre controverse scientifique et capacités des jeunes à analyser leur propre expérience », *Enfance en difficulté*, 9, p. 13-32.
- Florin, A. et P. Guimard (2017). *La qualité de vie à l'école*, Paris, Cnesco.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). « Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué », *L'année sociologique*, 64, p. 421-444.
- Jellab, A. et C. Marsollier (dir.) (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault.
- Kergoat, P., V. Capdevielle-Mougribas, A. Courtinat-Camps, J. Jarty, P. Lemistre et B. Saccomano (2016). *Du bien-être au sens de l'expérience scolaire des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel. Une analyse genrée des conditions de vie, des rapports à la formation et au travail*, Rapport terminal, <https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=3236>, consulté le 19 avril 2023.
- Lézé, S. (2017). « The French School Climate Policy: Wellbeing as a Collective Outcome », dans H. O'Neill (dir.), *Wellbeing in Our Schools: International Perspectives. CIDREE Yearbook 2017*, Dublin, National Council for Curriculum and Assessment, p. 62-73, <https://www.academia.edu/34716767/The_French_School_climate_policy_wellbeing_as_a_collective_outcome>, consulté le 19 avril 2023.
- Mabilon-Bonfils, B. et L. Jeannin (2019). « Peut-on penser le bonheur à l'école ? », *Trema*, 52, <<https://doi.org/10.4000/trema.5296>>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – MENJS (2018a). *Cycle 2 – Volet 1: les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf>, consulté le 21 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – MENJS (2018b). *Cycle 3 – Volet 1: les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 3)*, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf> consulté le 21 avril 2023.

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – MENJS (2018c). *Cycle 4 – Volet 1: les spécificités du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf>, consulté le 19 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – MENJS (2021). *Annexe – Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel n° 5 du 24-6-2021, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf>, consulté le 19 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse – MENJ (2022). *Code de l'éducation*, <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2022-04-06/>, consulté le 19 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MENESR (2015a). *Programme de l'école maternelle: un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf>, consulté le 19 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MENESR (2015b). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf>, consulté le 19 avril 2023.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MENESR (2015c). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf>, consulté le 19 avril 2023.
- Moignard, B. (2018). « La sanction efficace est éducative », *Le Café pédagogique. L'Expresso*, <<https://www.cafepedagogique.net/2018/10/27/benjamin-moignard-la-sanction-efficace-est-educative/>>, consulté le 19 avril 2023.
- Murat, F. et C. Simonis-Sueur (2015). « Avant-propos », *Éducation & Formations*, 88-89, p. 5-10, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf>, consulté le 19 avril 2023.
- Ouafki, M. (2014). *Agir en faveur d'un climat scolaire serein. La justice scolaire, une clé d'amélioration du climat scolaire*, <http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/Myriam_Ouafki_justice_scolaire1.pdf>, consulté le 19 avril 2023.
- Saillot, E. et T. Piot (2018). « La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques. Éditorial », *Questions Vives*, 29, <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3001>>.

Sauneron, S. (2013). « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *La note d'analyse – Questions sociales*, 313, Centre d'analyse stratégique, <<http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf>>, consulté le 19 avril 2023.

Zanna, O. (2019). *L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence. Pour une pédagogie de l'empathie*, Malakoff, Dunod.

La santé des directions d'école et du personnel enseignant comme facteur de réussite des élèves

Olivier Perrenoud

Introduction

Dans la société actuelle, le bien-être est devenu un enjeu majeur dans les différents contextes de vie, tant pour les enfants que pour les adultes. Cet enjeu s'inscrit dans une évolution socio-historique qui s'est accélérée ces trente dernières années. En Suisse, dans le milieu de l'éducation, la notion de bien-être à l'école s'est longtemps limitée à une réflexion et des mesures autour de la santé des élèves. Si cette orientation paraissait justifiée dans le sens où le bien-être des élèves peut favoriser leurs apprentissages, la santé du personnel scolaire et enseignant est restée le parent pauvre dans la réflexion et l'évolution du système scolaire jusqu'à récemment. Selon Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger (2011), cela semble d'ailleurs provenir du fait que les enseignants sont perçus « comme appartenant au système des promoteurs de la santé et les élèves comme bénéficiaires de ces mesures » (p. 184). Depuis quelques années cependant, la santé du corps enseignant et des directions d'école est apparue comme un enjeu important, ayant également un impact sur le bien-être et la réussite scolaire des élèves (Achermann Fawcett, Keller et Gabola, 2018; Studer et Quarroz, 2017; Viac et Fraser, 2020).

Ce chapitre permet de poser le contexte éducatif suisse et la dynamique qui s'est installée ces dernières années pour reconnaître ces enjeux et mettre en place de nouvelles démarches au sein des établissements scolaires. En nous basant sur les projets mis en place dans une série d'écoles, le chapitre éclaire la situation actuelle en termes de promotion de la santé, comment des établissements peuvent collectivement se mobiliser pour améliorer le climat scolaire, et comment l'attention à la santé des professionnels renforce l'école dans sa mission de formation et de réussite des élèves. L'enjeu ici n'est pas de faire état d'une recherche, mais d'ancrer nos propos dans des expériences de terrain, pour proposer un état exploratoire de la réflexion et sensibiliser le lecteur à la nécessité d'une approche globale de la santé pour améliorer la réussite scolaire des élèves. À partir de données obtenues lors de nos accompagnements de directions d'école et d'établissements scolaires, nous esquissons quelques pistes pour poursuivre la réflexion et développer des mesures plus systématiques adressées aux cadres et aux équipes pédagogiques des établissements scolaires.

1. Le système éducatif suisse

En Suisse, état fédéraliste et plurilingue, l'instruction publique relève des 26 cantons, chacun ayant ses propres spécificités. Les cantons sont souverains en la matière aussi longtemps que cette souveraineté n'est pas déléguée à la Confédération par la Constitution fédérale. L'organisation de l'éducation s'appuie sur la compétence des 26 cantons avec un principe de subsidiarité qui permet d'harmoniser les structures en cas de désaccord entre les cantons. Cette organisation explique notamment certaines différences entre les systèmes cantonaux. La Suisse reste ainsi un cas particulier avec une grande modération dans l'uniformisation des dimensions des systèmes éducatifs cantonaux et de leur pilotage. Nous pouvons y voir une forme d'équilibre amené par la coopération fédéraliste entre cultures latines et germaniques avec une mise en œuvre des principes d'éducation qui se joue au sein d'un système de fonctionnement multiniveau (Altrichter, Brüsemeister et Wissinger, 2007).

Le Concordat sur la coordination scolaire de 1970 constitue la base légale de la coopération intercantonale dans le domaine de l'éducation et définit des caractéristiques structurelles importantes de l'école obligatoire (âge d'entrée à l'école, durée de la scolarité obligatoire). D'autres accords conclus dans les années 1980, puis 1990 et enfin en 2007 permettent quant à eux d'assurer la reconnaissance des diplômes de fin d'études à l'échelon national ainsi que la mobilité sur l'ensemble du pays au niveau de l'enseignement postobligatoire. La majorité des élèves suisses accomplissent leur scolarité obligatoire à l'école publique dans leur commune de domicile. L'école publique remplit ainsi une fonction centrale dans l'intégration puisque les élèves qui la fréquentent proviennent de milieux sociaux, linguistiques et culturels différents. Le fort ancrage local facilite la mise en œuvre de solutions sur mesure tout en travaillant à un projet collectif de formation, défini au niveau cantonal et coordonné au niveau fédéral.

Si chaque région linguistique possède son propre plan d'études, ces derniers sont toutefois construits sur des bases communes qui permettent de dépasser les particularités régionales et d'assurer la circulation des élèves à l'intérieur de l'espace suisse de la formation. Dans chaque canton, le système éducatif met notamment en avant une notion de service lié à des valeurs d'intérêt public, d'engagement du corps enseignant envers le système et la communauté de l'établissement scolaire en façonnant un objectif et une finalité partagés dans un contexte structurel pourtant fragmenté. Les notions d'inclusion sociale et de diversité sont portées par le système et ses acteurs. Dans le contexte suisse, la coordination des actions au sein des établissements scolaires relève d'une hybridation entre une logique d'encadrement structurel et une logique de pratiques de leadership avec une vision de service dans le développement d'un bien commun (Hargreaves et Fullan, 2012; Perrenoud et Tulowitzki, 2021). Les directions d'école sont ainsi appelées à investir un rôle de leader qui n'agit pas avec une autorité hiérarchique, mais qui cherche à construire une organisation du travail, un climat d'établissement et des espaces collectifs favorables à l'amélioration des prestations fournies (Leithwood *et al.*, 2004; Mintzberg, 2003). Dans ce sens, la préoccupation partagée de la santé des élèves et des équipes enseignantes devient une mission reconnue de l'encadrement et des directions scolaires.

2. La santé dans l'éducation

C'est à partir du 20^e siècle environ que des préoccupations relatives à la santé globale des élèves apparaissent en Suisse. L'école devient ainsi un acteur de la santé publique en visant notamment un développement équilibré de l'esprit et du corps pour tous les élèves, ce qui rejoint la définition de la santé que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) avait officialisée en 1946 déjà avec une notion « d'un état de bien-être physique, psychique et social ». À partir de là, la promotion de la santé se développe progressivement dans les écoles et est soutenue par la confédération et les cantons. Ainsi, le rapport entre le bien-être d'un enfant et sa prestation scolaire est un lien reconnu d'abord au niveau de la Confédération tout entière. Dans ce cadre, l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) soutient et finance des activités d'éducation, ainsi qu'un réseau suisse pour la santé dans les écoles¹.

Éducation+santé Réseau suisse se veut un réseau national, permettant l'implantation de la prévention et de la promotion de la santé dans le secteur scolaire. Ce réseau est soutenu par l'OFSP, domaine « Santé publique », et œuvre en collaboration avec la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Il développe les bases conceptuelles et des instruments pour favoriser la promotion de la santé dans les écoles. Ses activités se déclinent sur trois axes principaux :

- La sensibilisation par une diffusion des connaissances de base concernant la promotion de la santé dans les écoles ;
- La constitution d'un réseau et le soutien à la mise en œuvre d'échanges au sein du réseau ;
- L'assurance qualité et la coordination des offres relatives à la promotion de la santé pour les écoles.

Dans le cadre du soutien de l'OFSP, trois grands organismes, soit la fondation *éducation21*, *RADIX* et le *Réseau d'écoles21*, contribuent plus particulièrement à offrir une gamme de services aux écoles et au corps enseignant afin que les enfants puissent acquérir des compétences liées à la santé.

1. *La santé à l'école*, <<https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/gesund-leben/gesundheitsfoerderung-und-praevention/praevention-fuer-kinder-und-jugendliche/gesundheits-in-der-schule.html>>, consulté le 19 janvier 2022.

La fondation éducation21 est le Centre national de compétences et de prestations pour l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) en Suisse. Sous mandat des cantons, de la Confédération et de la société civile, éducation21 soutient la mise en œuvre et l'ancrage de l'EDD au niveau de l'école obligatoire et du secondaire II². Dans le cadre de son mandat, la fondation est responsable de la coordination nationale du Réseau d'écoles21 et travaille dans ce sens en partenariat avec RADIX.

Sur l'ensemble du territoire helvétique, RADIX vise à faire reconnaître, par les autorités communale et cantonale, la promotion de la santé comme une tâche fondamentale et à leur faire prendre les mesures qui s'imposent³. L'association gère ainsi des centres par région (Suisse du nord-ouest, orientale, centrale, romande et italienne) qui fournissent du soutien aux écoles dans les démarches élaborées, et travaillent à développer des offres qui contribuent à renforcer les compétences des individus et des organisations pour tout ce qui touche à la santé. À l'heure actuelle, plus de 3500 écoles et garderies utilisent les services de RADIX.

Le Réseau d'écoles21, réseau suisse d'écoles en santé et durables, soutient les écoles dans leur développement en tant qu'espace d'apprentissage, de travail et de vie dans les axes de la santé et de la durabilité. Les écoles membres du réseau s'engagent à favoriser un bon climat scolaire et la santé de toutes les personnes impliquées. Le Réseau d'écoles21 comprend 22 réseaux cantonaux et régionaux et plus de 1850 écoles membres⁴. Ce réseau national offre notamment des journées d'étude, des partages d'expériences, un site internet avec de la documentation et différents instruments afin de soutenir les écoles dans la mise en œuvre de la promotion de la santé et de l'éducation en vue d'un développement durable.

En Suisse, le concept général de promotion de la santé s'appuie sur celui présenté dans la Charte d'Ottawa de 1986, qui inscrit la santé comme une ressource pour pouvoir satisfaire les besoins de l'individu et de la collectivité et réaliser ses ambitions, notamment à travers la réussite scolaire. L'école joue alors un rôle central dans ce

2. Voir le portail du site: <<https://www.education21.ch/fr>>.

3. Voir le site du Centre de compétences Écoles en santé (Fondation suisse pour la santé) <<https://www.radix.ch/fr/ecoles-en-sante/>>.

4. Voir le site: <<https://www.reseau-ecoles21.ch/sante/ecole-en-sante>>.

développement, et la santé est devenue un des domaines de formation de base dans le concordat HarmoS⁵ (CDIP, 2007) et les plans d'études de chacune des régions linguistiques.

À l'heure actuelle, l'école est reconnue comme un lieu de savoir et d'apprentissage, mais aussi comme un lieu de vie et d'épanouissement. Le Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010-2022) invite à travailler, tout au long de la scolarité obligatoire, un axe spécifique: « Santé et bien-être ». Cette dimension est même affirmée comme l'un des cinq axes de formation générale des élèves. Le PER s'est inspiré des concepts développés par l'OFSP et les réseaux éducation+santé ou le Réseau des écoles en santé. Des objectifs spécifiques autour de l'organisation d'actions de promotion de la santé et de prévention, ainsi qu'autour de la gestion des émotions, sont clairement libellés dans les visées de formation des élèves. Le système suisse semble ainsi conscient de la corrélation entre apprentissage et bien-être des élèves à l'école et a inscrit clairement cette dimension dans les textes d'intention et les principes qui orchestrent de l'organisation de la scolarité (CIIP, 2010-2022). Mais contrairement à d'autres espaces de formation qui se focalisent sur la prévention dans l'éducation à la santé, l'espace suisse de formation et le PER proposent une entrée sur la santé globale et le bien-être, qui privilégie la promotion de la santé pour développer des capacités à adopter des attitudes favorables à la santé et prendre ses responsabilités face à sa propre santé et à la santé communautaire (Wenger, 2010). Ces aspects rejoignent la philosophie de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1986) exprimée dans la Charte d'Ottawa proposant notamment de permettre aux personnes d'améliorer leur santé en ayant un plus grand contrôle sur celle-ci.

3. Le bien-être dans la profession enseignante

Dans notre approche, nous considérons que la santé mentale n'est pas un état statique, mais plutôt la recherche constante d'un équilibre dynamique entre ressources et contraintes ressenties. Nous rejoignons ainsi la conception de l'OMS (2014) qui avance que le

5. Le Concordat HarmoS traite, pour la Suisse, de la durée et des objectifs des degrés scolaires, de l'enseignement des langues ainsi que des horaires blocs et des structures de jour, tout en actualisant les dispositions du concordat scolaire de 1970 qui portent sur l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire. Source : <<https://www.irdp.ch/institut/concordat-harmos-2228.html>>.

bien-être est étroitement relié à la santé mentale, qui reflète un état « dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté ».

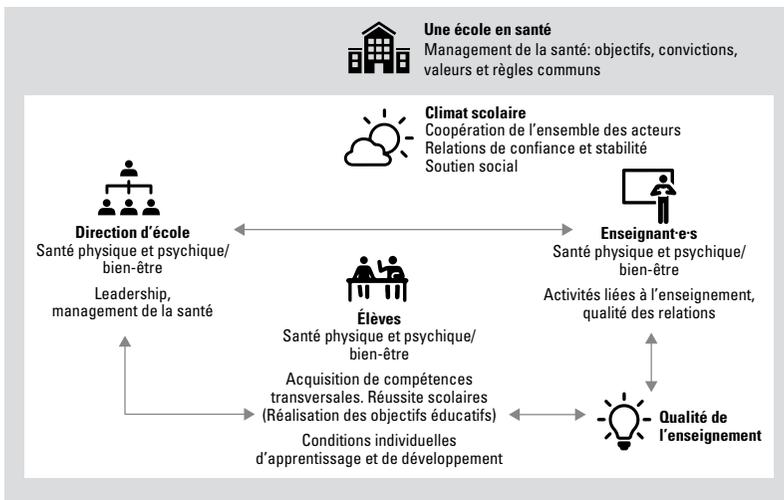
À l'heure actuelle, les enseignants sont exposés à des contraintes de plus en plus nombreuses, pouvant provenir des élèves, des parents, de l'augmentation des tâches administratives ou encore de l'introduction de changements, par exemple l'école à visée inclusive, le numérique ou encore l'approche par capacités transversales. De plus, s'il semble évident que le cœur de la profession enseignante est une relation humaine, une relation à autrui nécessitant la régulation du comportement des élèves (Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011). Nous pouvons alors retenir que les enseignants effectuent un travail émotionnel qui implique de gérer à la fois leurs propres affects et ceux des élèves. Lorsque les contraintes que le personnel enseignant rencontre dans ses activités s'accumulent ou durent dans le temps sans pouvoir être compensées par de nouvelles ressources, elles peuvent représenter un facteur de risque pour la santé et le bien-être des membres des équipes pédagogiques et éducatives. Des études menées en Suisse (Baeriswyl-Zurbriggen, Krause et Kunz Heim, 2014; Bauer, 2009) ont d'ailleurs montré que l'état de santé et de bien-être du corps enseignant, et plus particulièrement en Suisse romande (Studer et Quarroz, 2017), apparaît comme préoccupant, avec plus de 43 % d'entre eux qui se disent en épuisement.

Considérant ces aspects, il apparaît fondamental d'accorder un intérêt particulier à la santé mentale du personnel enseignant. Cette nécessité est renforcée par le fait que nous savons que l'engagement professionnel des enseignants influence la réussite scolaire des élèves qui leur sont confiés (Rosenholtz, 1991; Rosenholtz et Simpson, 1990; Tawfik, 2005) ou même que les élèves sont sensibles aux émotions exprimées par le personnel enseignant qui peut contribuer à nourrir la motivation (Garner, 2010) et leur réussite scolaire. Viac et Fraser (2020, cités dans Vlasie, 2021) soulignent d'ailleurs aussi que le bien-être des enseignants « est susceptible d'améliorer la qualité de l'enseignement relativement à la fois aux pratiques pédagogiques mises en œuvre et au bien-être des élèves » (p. 4). C'est un aspect qui ressort dans les orientations des organisations internationales et nationales en Suisse; les dispositifs pour la santé en milieu scolaire sont davantage susceptibles de produire des résultats positifs en termes de réussite scolaire lorsqu'ils dépassent

un cadre informationnel au niveau des classes et qu'ils sont intégrés à des démarches holistiques et stratégiques au niveau du système scolaire et du fonctionnement des établissements (Union Internationale de Promotion de la Santé et d'Éducation pour la Santé [UIPES], 2009).

Si la réussite scolaire est ainsi liée pour une grande part aux pratiques enseignantes, nous savons aussi que la contribution des directions d'école est loin d'être négligeable au travers de l'influence exercée sur les équipes pédagogiques et sur leurs conditions de travail (Perrenoud, 2015a; Schaffer, Delvin-Scherer et Stringfield, 2007). Dans ce sens, les facteurs environnementaux du travail, ainsi que les circonstances régionales et culturelles ont une influence importante sur la santé et le bien-être (Dahlgren et Whitehead, 1993). Le rôle des directions dans la possibilité d'organiser le travail du personnel enseignant en structurant leur environnement de travail, en proposant des ressources et en exerçant un encadrement au service de la communauté enseignante (Perrenoud, 2018a) permet alors notablement d'améliorer la santé du personnel enseignant et éducatif et ainsi indirectement la santé des élèves (Paulus, 2010) et leur réussite scolaire (Conrad Zschaber, 2012). C'est aussi ce que Achermann Fawcett, Keller et Gabola (2018) ont mis en évidence dans leur visualisation des interdépendances représentées par la figure 6.1.

FIGURE 6.1.
Visualisation des interdépendances



Source: Achermann Fawcett, Keller et Gabola, 2018, p. 4.

Pour que les conditions de la réussite scolaire soient réunies, il semble nécessaire que des relations de qualité puissent s'établir entre la direction de l'établissement, les équipes pédagogiques et les élèves. Il apparaît aussi que le style de leadership et la personnalité des directions scolaires peuvent influencer directement le climat scolaire et le bien-être du personnel enseignant, cette dynamique s'inscrivant alors à plusieurs niveaux et auprès de plusieurs acteurs du système (Achermann Fawcett, Keller et Gabola, 2018). Cette dynamique est ainsi multiniveau, et la santé mentale des membres d'un établissement scolaire est influencée par les directions scolaires, la culture de l'établissement, tout autant que le système éducatif et son pilotage dans son ensemble. Baeriswyl-Zurbriggen, Dorsemagen et Krause (2013) soulignent eux aussi le rôle des directions en avançant que la stratégie de promotion de la santé doit être définie au niveau du système éducatif et qu'elle relève de la compétence des directions scolaires en tant que responsable de ressources humaines.

Dans une revue systématique, Robinson, Hohepa et Lloyd (2009) ont montré que parmi les dimensions pédagogiques permettant d'influencer positivement la réussite des élèves, les actions des équipes de direction visant à promouvoir le développement professionnel et le bien-être du corps enseignant étaient les plus efficaces. Dans le même ordre d'idées, Duchesne et St-Germain (2010) ont notamment mis en évidence cinq comportements ayant un impact sur l'engagement professionnel des enseignants : faire confiance, valoriser, donner son soutien, manifester de l'écoute et de l'empathie, et communiquer clairement sa vision et ses attentes. Doudin et Curchod-Ruedi (2009) ont également identifié le soutien reçu sur son lieu de travail comme l'un des facteurs les plus importants de protection contre l'épuisement émotionnel du corps professionnel. Il semble donc nécessaire d'établir des stratégies de prévention pour la santé des équipes enseignantes et éducatives, et ce, d'autant que la surcharge de travail et les relations tendues avec des collègues ou la direction sont des facteurs de diminution du bien-être (Achermann Fawcett, Keller et Gabola, 2018; Kyriacou, 2001), et par cascade que l'épuisement professionnel de l'enseignant a des répercussions négatives sur la réussite scolaire des élèves (Klusmann, Richter et Ludtke, 2016).

Dans ce sens, des recherches ont d'ailleurs montré que le personnel enseignant est moins touché par un épuisement professionnel lorsque la direction de l'école le soutient (Alliance pour la Promotion de la Santé des professionnels de l'École [Alliance PSE], 2020). Ce soutien

peut, selon Ford *et al.* (2019, cités dans Gabola et Moix Wolters, 2021), se manifester notamment au travers d'un leadership de service et se manifester sur quatre axes différents :

- administratif, en créant des possibilités de mentorat, en élargissant l'autonomie des enseignant-es, en les impliquant dans la prise de décision ;
- émotionnel, en ayant des interactions significatives avec les enseignant-es (manifestation d'empathie, donner la possibilité d'exprimer ses émotions) ;
- instrumental, en offrant des instruments et des stratégies pour faire face aux situations complexes, en suggérant des méthodes de travail pour répondre aux différentes attentes ;
- informationnel, en offrant de l'aide pour faire face à des situations difficiles au moyen de documents d'informations, avis et communications. (p. 14)

Hundeloh (2012) souligne lui aussi l'impact du style de leadership qui peut influencer la satisfaction au travail, l'engagement et le bien-être des équipes éducatives et pédagogiques, notamment au travers des actions pour transmettre une vision, encourager l'ouverture au changement, développer et cultiver la communication et la coopération.

Enfin, soulignons encore que par effet domino, des directions d'école en santé auront un impact sur le bien-être des enseignants qu'ils soutiennent et encadrent. Garon *et al.* (2006) ont montré à ce propos, dans une étude exploratoire, que les directeurs d'école qui présentent un bon équilibre psychique sont conscients des enjeux de leur fonction, cultivent de bonnes relations et attachent de l'importance à une gestion participative de leur établissement.

4. Des projets au service de la santé dans les établissements

En Suisse, dans le cadre des offres pour la promotion de la santé au niveau fédéral et régional, RADIX, fondation suisse pour la santé, et plus particulièrement le centre de compétence Écoles en santé, propose deux outils visant directement le renforcement de la santé du corps enseignant, des directions d'écoles et des autres acteurs d'un établissement scolaire.

L'outil *MindMatters* vise la promotion de la santé psychique des jeunes à l'école secondaire, ainsi que du personnel enseignant. C'est un programme clé-en-main qui encourage le développement des compétences psychosociales et l'implication de l'école qui recourt à cette démarche: « grâce au développement d'un climat scolaire bienveillant et à l'attention particulière portée sur la santé des enseignant-e-s, leur santé psychique ainsi que celle des élèves est soutenue » (Conrad Zschaber et Pannatier, 2021, p.4).

Un module de base de ce projet vise ainsi les objectifs suivants :

- Le développement d'une culture scolaire dans laquelle tous les membres de l'école se sentent en sécurité, valorisé-e-s et inclus-e-s, dans laquelle toutes et tous peuvent être performant-e-s et qui est caractérisée par le respect, la tolérance et l'attention envers toutes les personnes concernées.
- L'amélioration des conditions de travail et du bien-être des enseignant-e-s en travaillant, entre autres, sur la qualité des relations dans l'établissement et dans les classes.
- Le développement du potentiel de santé personnel de toutes et tous les participant-e-s et la réduction du risque pour la santé.
- La promotion des capacités communes de résolution des problèmes. (Conrad Zschaber et Pannattier, 2021, p. 4)

Le projet *L'école en action – Prévention du stress au travail* est une offre également proposée par RADIX sur mandat de Promotion Santé Suisse. L'offre a été testée en Suisse allemande entre 2014 et 2017, puis a été mise à disposition en 2018. Après un travail d'adaptation de l'offre pour la Suisse romande, le projet a été testé entre 2018 et 2021 dans cette région linguistique.

Le but du projet *L'école en action – Prévention du stress au travail* est de promouvoir et de renforcer la santé psychique de l'ensemble du personnel d'un établissement scolaire. Grâce à une enquête en ligne auprès des collaborateurs, basée sur la démarche *Gestion de la santé en entreprise* (Promotion Santé Suisse, 2021) et adaptée au milieu scolaire, les écoles peuvent identifier leurs contraintes et leurs ressources au niveau d'une équipe, d'un bâtiment ou d'un établissement dans son ensemble. Les résultats du questionnaire permettent d'analyser la situation réelle tant au niveau des conditions de travail que des comportements, en identifiant les facteurs de risque et les axes de développement possibles dans une école. Des résultats

sont également disponibles sous forme confidentielle pour chaque individu participant à l'enquête, en lui permettant d'identifier les principaux facteurs de stress et les ressources disponibles au sein de l'organisation.

Au niveau de l'établissement scolaire, les constats qui en ressortent permettent d'envisager des mesures appropriées pour réduire les contraintes et renforcer les ressources, ainsi que d'installer un processus de développement continu pour la santé du personnel de l'école. Les conseils et l'accompagnement fournis aux directions d'école est un facteur de succès important. Ils participent à la mise en œuvre de la démarche et renforce le soutien direct aux directions. Le climat scolaire de partage et de recherche de solutions en continu qui s'instaure alors crée un environnement d'apprentissage favorable pour les élèves et les adultes et soutient le bien-être de toutes les personnes concernées. Une étude conduite lors de la phase pilote en Suisse romande a d'ailleurs permis de mettre en évidence que le projet *L'école en action* est une offre appréciée des écoles et de l'ensemble du personnel qui relève que « l'originalité réside dans le fait qu'un diagnostic de la santé d'une école soit posé, permettant à chaque participant-e d'entreprendre les actions individuelles nécessaires, mais également d'élaborer à partir de cela des mesures collectives » (Meyer, Stehlin et Feller, 2020, p. 7).

Enfin, en lien avec ces deux projets, les recommandations pour soutenir la santé du personnel enseignant (Alliance PSE, 2020) préconisent également, au niveau de l'organisation d'une école, qu'une personne puisse être identifiée au sein de l'école pour développer le management de la santé en disposant du soutien de la direction et de ressources appropriées, et que la direction mette progressivement en place des commissions pour la santé et développe ses propres instruments d'analyse pour évaluer et développer des mesures de promotion de la santé.

5. Des considérations pour la santé du personnel dans les écoles

De manière générale, avec des projets tels que ceux décrits au point 4 de ce chapitre, les responsables d'établissement peuvent avoir effectivement un impact positif sur la santé de toutes les personnes qui participent aux prestations scolaires, et favoriser ensuite des principes

de gestion de la santé au travail. La manière dont une personne perçoit sa situation et les ressources psychologiques dont elle dispose pour s'y adapter a une incidence forte sur l'expérience du stress. Ainsi, dans le dispositif d'accompagnement prévu au sein des établissements, la rétroaction au questionnaire individuel, ainsi que la mise en lumière à la fois des ressources présentes dans l'établissement et des bonnes pratiques – au sens où elles apportent satisfaction – sont des éléments de soutien importants lorsqu'ils sont conscientisés à un niveau individuel et au niveau du collectif de l'établissement. La comparaison avec les autres métiers permet également de visibiliser certains facteurs positifs au métier. L'intérêt de proposer de tels projets au niveau des systèmes scolaires est réellement d'offrir une porte d'entrée vers la promotion de la santé pour les directions scolaires. Elles sont en effet souvent démunies, hormis l'enjeu de soutenir la mise en œuvre de mesure pour les élèves, avec tout au plus des stratégies d'identification de personnes-ressources et de groupe de Promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), conformément aux recommandations de l'Alliance PSE citées précédemment.

En outre, il est intéressant de relever que le simple fait de déployer un tel projet au sein d'un établissement scolaire peut être perçu par les enseignants comme une forme de reconnaissance de la part des directions. Ce soutien et cette reconnaissance étant des facteurs de protection reconnus (Doudin et Curchod-Ruedi, 2009) permettent aux directions scolaires d'intégrer la promotion de la santé dans la stratégie de leur école et de considérer la santé et le bien-être social de l'ensemble des personnes d'un établissement comme une composante clé du travail à l'école.

À travers les expériences pilotes que nous avons conduites sur le terrain en accompagnant des établissements, plusieurs axes de vigilance peuvent être mis en évidence. Nous reprenons ci-après les plus fréquemment travaillés dans les établissements scolaires en Suisse romande.

5.1. **La gestion des incivilités et des comportements d'élèves**

Comme nous avons pu le souligner, le corps enseignant est impliqué dans un travail de relation à autrui qui nécessite la régulation du comportement des élèves (Rasclé, Bergunat-Janot et Hue, 2011) et une double gestion émotionnelle. Dans cette gestion de leurs propres

affects et de ceux des élèves, encadrés par un certain nombre d'injonctions sociétales et de règles d'établissement, les enseignants sont facilement exposés à un risque d'épuisement psychologique. Face à cet enjeu de santé et de bien-être professionnel, il semble important que la direction puisse promouvoir une gestion collective des incivilités et des comportements d'élèves et qu'elle puisse, au besoin, proposer des mesures d'accompagnement et de coaching à l'ensemble du corps enseignant. Même si des logiques de prévention se renforcent progressivement, trop souvent encore une analyse spécifique sur les conditions de travail est éludée dans les établissements. Pourtant, la pénibilité du travail et la souffrance du personnel enseignant sont documentées depuis longtemps (Barrère, 2017 ; Lantheaume et Hérou, 2008). L'enjeu est ici non seulement de soutenir des individus qui pourraient rencontrer des difficultés dans ces domaines, mais aussi et surtout de favoriser une dimension collective de prendre soin du travail, pour permettre à chaque personne de l'établissement de redevenir l'expert de sa propre activité et augmenter ainsi son pouvoir d'action et les ressources disponibles pour compenser les contraintes ressenties. Il s'agit de favoriser une culture du développement professionnel continu et progressif, qui peut aussi s'appuyer sur des réseaux d'entraide et de soutien à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement.

5.2. La gestion de la communication et des parents d'élèves

Le prisme qui invite à regarder les relations école-famille ne met que rarement la lumière sur la place et le rôle de la direction dans la construction du dialogue avec les familles. Le pilotage d'un établissement appelle pourtant à une stratégie de communication qui soit pensée globalement (Perrenoud, 2015b, 2021) et qui permette aux enseignants de se sentir soutenus dans leurs interactions avec les familles. Il semble donc important que la communication école-famille devienne un enjeu partagé au sein des établissements scolaires, en dépassant à la fois la juxtaposition de pratiques individuelles des membres de l'équipe pédagogique et éducative, et à la fois qu'elle soit investie par les directions pour soutenir le personnel enseignant. L'apparition des nouvelles technologies oblige à s'interroger sur l'élaboration d'une stratégie globale de communication et quelques règles de fonctionnement qui puissent être appliquées à l'échelle d'un établissement au bénéfice de la protection des enseignants et de leur

temps non professionnel dont les frontières sont attaquées par les nouveaux moyens de communication. L'enjeu est important et systématiquement relevé par le corps professionnel des établissements qui acceptent de travailler sur les différentes dimensions de la promotion de la santé.

5.3. Les nouvelles technologies

Dans l'ensemble des cantons suisses, et plus particulièrement dans de nombreux cantons romands, le renforcement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et la transformation numérique apportent des changements fondamentaux dans les écoles et touchent parfois à la posture même du corps professoral. Le personnel scolaire est de plus en plus touché par une augmentation du stress lié aux exigences des nouvelles technologies et les changements que cela provoque dans leur environnement professionnel. Dans ce sens, nous avons pu constater, avec les écoles que nous avons accompagnées, que la question de la télépression qui peut apparaître sur le lieu de travail comme dans les temps privés est souvent très forte pour les équipes pédagogiques et éducatives de l'école. Paradoxalement, alors que les technologies peuvent permettre une communication asynchrone, beaucoup de personnes considèrent la communication avec les technologies comme une forme de communication synchrone exigeant des réponses directes, comme que le décrivent Barber et Santuzzi (2015). Cela peut donc présenter un certain nombre de risques avec une surcharge de travail, une moins bonne qualité de sommeil, des interruptions fréquentes, et un déséquilibre important entre vie privée et vie professionnelle, ou encore un effacement des frontières entre ces deux espaces de vie.

L'école en tant qu'organisation fournit des ressources techniques de travail et redéfinit parfois l'utilisation de ressources déjà à disposition. Elle pourrait toutefois minimiser les effets de charge liés à ces technologies et à leur utilisation en fournissant un cadre et du soutien spécifiques. Cela nécessite alors qu'un établissement et sa direction aient développé une stratégie concrète de gestion de la communication et de l'utilisation des technologies à des fins pédagogiques et qu'elles aient identifié les points de vigilance pour offrir du soutien au personnel de l'école. Ainsi, une attention particulière devrait donc être portée aux contraintes supplémentaires que peuvent représenter les technologies tant dans la communication que dans les activités pédagogiques. Il s'agirait de pouvoir offrir des

ressources aux équipes enseignantes et aux établissements pour mieux anticiper les problèmes qui pourraient survenir dans une école à l'ère du numérique.

5.4. La communication entre le corps enseignant et la direction

Un point qui ressort régulièrement des accompagnements au sein des établissements est la relation entre la direction et le personnel enseignant, et notamment la communication. Le facteur d'authenticité et de bienveillance de la part des directions est souvent relevé. À cela s'ajoute systématiquement la dimension de transparence de la direction relativement à une équité de traitement ou à une explicitation des critères de décision dans des attributions qui pourraient sembler inéquitables. C'est, selon les enseignants interrogés dans le cadre de nos accompagnements, un facteur de confiance très important dans le management et un élément de cohésion au sein des équipes pédagogiques, puisqu'ils sont alors tous soumis aux mêmes règles de fonctionnement. Gerick (2014) a d'ailleurs montré que des actions de leadership qui tendent à offrir du soutien et du renforcement aux équipes enseignantes, une communication transparente et de l'équité de traitement, ainsi que des perspectives et objectifs communs ont un effet positif sur la santé du personnel enseignant. Cela rejoint également les recommandations de l'Union internationale de promotion de la Santé et d'Éducation pour la Santé (UIPES, 2009), qui invite à créer et à maintenir un environnement social qui encourage des relations ouvertes et honnêtes au sein de la communauté scolaire. Ainsi, les directions pourraient se soucier plus souvent de développer un climat de communication transparente, constructive et bienveillante, et travailler spécifiquement à l'amélioration et au soutien des relations sociales au sein du corps enseignant. Cela est parfois développé dans des établissements en partant de la construction de chartes de communication, utiles pour établir des principes et des objectifs. L'enjeu est ensuite de maintenir en vie ces chartes et d'en garantir la mise en œuvre de manière la plus collective possible.

5.5. La reconnaissance professionnelle

Le support provenant des collègues ou des membres de la direction est relevé comme étant essentiel pour soutenir le sentiment de reconnaissance professionnelle et favoriser les mesures de protection

(Doudin et Curchod-Ruedi, 2009). Ces mesures de soutien peuvent être développées dans des échanges directs, dans des espaces de concertation centrés sur les pratiques professionnelles ou la régulation des affects liés aux situations professionnelles, ou tout simplement dans l'organisation du travail pour leur fournir des instruments de soutien à leur activité. Une telle approche peut alors se caractériser par la reconnaissance et la considération de chaque individu. Cela nécessite la présence et la disponibilité des directions d'école, par exemple grâce à une politique des portes ouvertes clairement communiquée, ou encore en effectuant de courtes visites dans les classes qui permettent de démontrer de l'intérêt pour les professionnels, un soutien pour les préoccupations de ces derniers. Ces conceptions de *prendre soin* ou de *se soucier de* l'autre méritent d'exister en dehors de situations problématiques et apparaissent comme importantes pour transmettre un sentiment d'appartenance à un collectif. Enfin, dans une perspective de développement continu des compétences du corps enseignant, il semble important de montrer de la reconnaissance professionnelle de la part des directions pour les personnes qui se lancent dans des projets en équipe. Il s'agit en quelque sorte de soutenir par des signes tangibles la capacité des membres du personnel à apprendre, et de valoriser les performances et l'engagement des personnes au sein de la communauté scolaire.

5.6. Les espaces spatio-organisationnels

Les espaces et la notion d'environnement physique font référence aux bâtiments et à l'équipement à l'intérieur et autour de l'établissement scolaire. Si la lumière est depuis toujours un facteur de santé et a depuis longtemps pénétré les conceptions architecturales des écoles, la qualité de l'air est une préoccupation qui est revenue sur le devant de la scène à l'ère de la pandémie mondiale de la COVID-19. Un souci particulier est accordé à l'heure actuelle aux questions d'aération des locaux, et cela ne peut avoir qu'un impact favorable sur la santé et les apprentissages des élèves. Il apparaît une préoccupation supplémentaire et récurrente vis-à-vis de l'aménagement de locaux communs et d'espaces de travail pour les équipes enseignantes et éducatives. Les salles des maîtres ou des espaces spécifiques pourraient s'organiser avec des zones de silence pour du travail individuel, des zones insonorisées pour des rencontres informelles ou pour du travail collectif, des zones de réception pour les parents. Chacune des zones serait isolée phoniquement, mais vitrée pour permettre de voir

l'activité qui s'y déroule. Ces salles deviendraient ainsi des espaces multiples et flexibles selon les besoins et permettraient, par des affectations réfléchies, de favoriser le confort de travail, et par là, la santé des personnes qui y œuvrent. L'aménagement des espaces et des environnements physiques sont en effet également des facteurs reconnus par les enseignants eux-mêmes pour améliorer leur santé et leur bien-être (Achermann Fawcett, Keller et Gabola, 2018; Perrenoud, 2014; Sandmeier *et al.*, 2021).

6. Le bien-être des directions d'école

Des enquêtes qui analysent le travail réel des directions d'école, il ressort souvent que ce dernier est éclaté ou émietté (Barrère, 2008; Mintzberg, 1973) et que la multiplicité des tâches à traiter de manière simultanée est encore augmentée par des environnements de travail en perpétuelle évolution et le déploiement de nouvelles technologies qui transforment la communication, les relations et parfois la nature même du travail. Les capacités des directions d'école à canaliser et articuler la dispersion, et à développer de nouvelles stratégies de gestion de leur temps (Perrenoud et Progin, 2016), relèvent de véritables compétences, tout comme la capacité à se préoccuper et à prendre soin de sa propre santé. Dans une société en constante accélération (Rosa, 2014) et avec des rythmes professionnels qui s'intensifient, l'enjeu pour chaque directeur est alors de prendre le temps de ralentir et d'apprendre à faire face à l'ensemble des contraintes professionnelles dans la sérénité pour conserver une santé professionnelle à même de lui permettre d'exercer ses activités.

Dans cette perspective de soutien aux directions d'école, nous avons pu identifier différentes ressources citées par les individus eux-mêmes lors de nos accompagnements en milieu scolaire :

- Les supérieurs hiérarchiques au sein des directions générales ou d'organisations spécifiques à certains cantons, avec la présence d'inspecteurs par région;
- Les associations professionnelles à travers un soutien spécifique et à la demande ou des manifestations organisées par elles, qui facilitent les échanges et la mise en réseaux pour une mutualisation des compétences et des expériences;

- Les pairs à travers des organisations de regroupements d'écoles par région ou encore des formations longues comme la Formation Romande en Direction d'Institutions de Formation⁶ (FORDIF) qui permettent de créer des réseaux de soutien mutuel;
- Le pôle LEAD⁷ de la HEP Vaud, pour des accompagnements individuels ou en petits groupes destinés à ce public.

La santé des directions scolaires et du personnel enseignant semble bien être une condition essentielle et fondamentale pour un enseignement de qualité et la réussite scolaire des élèves. À l'instar du soutien émotionnel et professionnel qui peut être offert au corps enseignant, il semble important que les directions d'école puissent elles aussi bénéficier de telles mesures comme facteurs de protection pour leur propre santé.

Conclusion

Comme toute organisation, l'école doit également apprendre à mettre en place de nouveaux modèles de management. Le management de la santé et le soutien aux collaborateurs sont ainsi des axes essentiels à travailler. Face au manque de temps et à la mise en concurrence avec d'autres obligations qui apparaissent comme les obstacles les plus souvent cités dans la mise en œuvre de mesures pour la santé dans les établissements (Zumbrunn, Solèr et Kunz, 2016), il semble important que les directions scolaires intègrent la santé comme un facteur de développement des ressources humaines, mais aussi et surtout comme un facteur de soutien à la qualité des prestations dispensées. C'est ainsi que la santé des équipes pédagogiques et éducatives pourra revenir sur le devant des préoccupations en termes de pilotage des établissements scolaires. De plus, les directions devraient également être capables de progressivement développer des qualités telles que l'écoute, la confiance, la prise de risques et le droit à l'erreur

6. <<https://www.fordif.ch>>, consulté le 16 juin 2023.

7. LEAD est le premier pôle de compétences spécifiquement dédié aux cadres de l'enseignement et de la formation. Il vise à développer le leadership des directions scolaires par des formations, du coaching, des séminaires et des partages d'expériences. <<https://lead-edu.ch>>, consulté le 16 juin 2023.

qui est lié, la coopération, l'intelligence collective ou encore la bienveillance. Ce sont des enjeux majeurs dans le renforcement de la santé des personnels de l'éducation. Nous sommes alors bien loin d'un management qui serait l'œuvre d'un planificateur contrôlant. Pour les directions d'école, il s'agit d'opérer une bascule permettant d'inspirer et de créer de la valeur, d'imaginer les solutions innovantes pour l'organisation et l'ensemble de ses acteurs, et de rester attentif à l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée [Work Life Balance] de chacun.

Sur un autre plan et sous l'impulsion des nouvelles technologies, la digitalisation transforme le monde de l'école et l'environnement du personnel enseignant, en Suisse comme ailleurs. Cette digitalisation de l'école s'accompagne d'une augmentation du stress lié au travail (Krieger et Arial, 2020). Il y a ici un nouvel enjeu pour intégrer ces éléments liés aux nouvelles technologies dans la gestion de la santé des établissements scolaires et, par conséquent, dans la conduite des établissements. Les directions d'école ont donc un développement de stratégies à conduire dans ce sens.

Si ces deux axes n'épuisent évidemment pas les questionnements et les développements à mener dans les établissements d'enseignement pour renforcer la santé des employés, ils rappellent toutefois que le leadership au service des enseignants (Perrenoud, 2018b) est un enjeu prioritaire pour le bien-être à l'école et pour la qualité des prestations qui y sont offertes.

RÉFÉRENCES

- Achermann Fawcett, E., R. Keller et P. Gabola (2018). *Impact de la santé des directions d'établissement et du corps enseignant sur la santé et la réussite scolaire des élèves. Bases scientifiques pour l'argumentaire « La santé renforce l'éducation »*, Alliance PSE dans les écoles, Zürich et Lausanne, Pädagogische Hochschule Zürich et Haute école pédagogique Vaud.
- Alliance pour la Promotion de la Santé des professionnels de l'École (2020). *Recommandations pour soutenir la santé du personnel enseignant*, Lausanne, RADIX Suisse romande.
- Altrichter, H., T. Brüsemeister et J. Wissinger (dir.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Baeriswyl-Zurbruggen, S., C. Dorsemagen et A. Krause (2013). *Schulleitung und Gesundheit – Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau*, Olten, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Angewandte Psychologie.
- Baeriswyl-Zurbruggen, S., A. Krause et D. Kunz Heim (2014). «Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job-Demands-Resources-Modells», *Empirische Pädagogik*, 28(2), p. 128-146.
- Barber, L.K. et A.M. Santuzzi (2015). «Please respond ASAP: Workplace telepressure and employee recovery», *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(2), p. 172-189.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Barrère, A. (2008). «Les chefs d'établissement au travail: hétérogénéité des tâches et logiques d'action», *Travail et formation en éducation*, 2, <<http://journals.openedition.org/tfe/698>>, consulté le 25 janvier 2022.
- Bauer, J. (2009). «Burnout bei schulischen Lehrkräften», *PiD – Psychotherapie Im Dialog*, 10, p. 215-255.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (2010-2022). *Plan d'études romand (PER)*, <<https://www.plandetudes.ch/home>>, consulté le 12 mars 2022.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*, Berne, CDIP.
- Conrad Zschaber, C. (2012). *Schulische Gesundheitsförderung und Chancengleichheit bezüglich sozialer Herkunft*, Luzern, RADIX.
- Conrad Zschaber, C. et G. Pannatier (2021). «Santé psychique et éducation», dans Equipe d'expert-e-s du centre de compétences national RADIX Ecoles en santé (2022), *SchoolMatters – Pour un climat scolaire bienveillant*, Lausanne, RADIX Fondation suisse pour la santé, p. 12-18.
- Curchod-Ruedi, D., P.-A. Doudin et B. Baumberger (2011). «Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels à l'école», dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses universitaires du Québec, p. 179-202.
- Dahlgren, G. et M. Whitehead (1993). *Tackling inequalities in health: what can we learn from what has been tried?*, London, King's Fund.
- Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2009). «Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants», *Revue Pédagogique HEP*, 10, p. 55-58.

- Duchesne, C. et M. St-Germain (2010). « Développer l'engagement professionnel des enseignantes du primaire : c'est aussi l'affaire de la direction d'école », *Education Canada*, 56(1), p. 10-14.
- Gabola, P. et C. Moix Wolters (2021). « Une mission pour les directions : la santé en milieu scolaire », *Educateur*, 5, p. 13-14.
- Garner, P.W. (2010). « Emotional competence and its influences on teaching and learning », *Educational Psychology Review*, 22(3), p. 297-321.
- Garon, R., M. Théorêt, M. Hrimecgh et A. Carpentier (2006). « Résilience et vulnérabilité chez les chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire », *Psychologie du travail et des organisations*, 12, p. 327-337.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitäts-merkmal*, Münster, Waxmann.
- Hargreaves, A. et M. Fullan (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press.
- Hundeloh, H. (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*, Weinheim und Basel, Beltz.
- Klusmann, U., D. Richter et O. Ludtke (2016). « Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study », *Journal of Educational Psychology*, 108(8), p. 1193-1203.
- Krieger, R. et M. Arial (2020). *Arbeitsbedingungen und Gesundheit: Stress. Ausgewählte Ergebnisse der schweizerischen Gesundheitsbefragung 2017*, Staatssekretariat für Wirtschaft, Direktion für Arbeit, Arbeitsbedingungen.
- Kyriacou, C. (2001). « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, 53, p. 27-35.
- Lantheaume, F. et C. Hérou (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Leithwood, K., K. Seashore Louis, S. Anderson et K. Wahlstrom (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*, New York, The Wallace Foundation.
- Meyer, L., C. Stehlin et R. Feller (2020). *Évaluation du projet-pilote « L'école en action »*. *Rapport à l'attention de Promotion Santé Suisse*, Lausanne, INTERFACE Évaluation, recherche et conseil.
- Mintzberg, H. (1973). *Le manager au quotidien*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2003). *Le pouvoir dans les organisations*, Paris, Editions d'Organisation.
- Organisation mondiale de la Santé – OMS (1986). *Promotion de la santé. La charte d'Ottawa*, <https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf>, consulté le 19 janvier 2022.

- Organisation mondiale de la Santé – OMS (2014). *10 faits sur la santé mentale*, <https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/>, consulté le 5 juillet 2019.
- Paulus, P. (2010). *Die gute gesunde Schule. Mit Gesundheit gute Schule machen*, Gütersloh, Verein Anschub.de.
- Perrenoud, O. (2014). « Cadre intermédiaire dans une institution scolaire : vision d'enseignants », dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 91-107.
- Perrenoud, O. (2015a). « Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques ? », *Formation et profession*, 23(3), p. 60-69.
- Perrenoud, O. (2015b). « Rôles des directions d'établissements dans les contacts école-famille », dans B. André et J.-C. Richoz (dir.), *Parents et enseignants. De l'affrontement à la coopération*, Lausanne, Editions Favre, p. 239-256.
- Perrenoud, O. (2018a). « Pour un management au service des enseignants », *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, 8, p. 8-10.
- Perrenoud, O. (2018b). « L'encadrement pédagogique : un exercice de style entre pilotage de proximité et leadership pédagogique », *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, 8, p. 28.
- Perrenoud, O. (2021). « Pilotage d'un établissement et relation école-famille », *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, 6, p. 8-9.
- Perrenoud, O. et L. Progin (2016). « Les stratégies des chefs d'établissement face aux pressions... », *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, 1, p. 8-10.
- Perrenoud, O. et P. Tulowitzki (2021). « Images of Educational Leadership in Switzerland », dans R. Normand, L. Moos, L. Min et P. Tulowitzki (dir.), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership. An International Comparison*, 16, Cham, Springer, p. 123-138.
- Promotion Santé Suisse (2021). *Gestion de la santé en entreprise*, <<https://promotionsante.ch/betriebliches-gesundheitsmanagement/bgm-services>>, consulté le 20 mai 2021.
- Rasclé, N., L. Bergugnat-Janot et S. Hue (2011). « Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 137-155.
- Robinson V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Wellington, Ministry of Education.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte.

- Rosenholtz, S.J. (1991). *Teacher's workplace: the social organization of schools*, New York, Teachers College Press.
- Rosenholtz, S.J. et C. Simpson (1990). « Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment », *Sociology of education*, 63, p. 241-257.
- Sandmeier, A., S. Betschart, O. Perrenoud et G. Skedsmo (2021). *HEPISCO (Health Promotion In Schools in Times of Covid 19) – Studie. Erste Ergebnisse zur Gesundheit von SchweizerSchulleiter/innen*, Goldau et Lausanne, Pädagogische Hochschule Schwytz et Haute école pédagogique Vaud.
- Schaffer, E., R. Delvin-Scherer et S. Stringfield (2007). « The Envolving Role of Teachers in Effective Schools », dans T. Towsend (dir.), *The International Handbook on School Effectiveness and Improvement*, Cham, Springer, p. 727-750.
- Studer, R. et S. Quarroz (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands. Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail*, Epalinges, Institut Universitaire romand de Santé au Travail.
- Tawfik, L. (2005). *L'engagement organisationnel des enseignants francophones de l'ordre d'enseignement collégial de la région de Montréal*, thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Union Internationale de promotion de la Santé et de l'Education pour la Santé – UIPES (2009). *Vers des écoles promotrices de santé: lignes directrices pour la promotion de la santé à l'école*, <https://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/HPS/HPSGuidelines_FR.pdf>, consulté le 13 janvier 2022.
- Viac, C. et P. Fraser (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*, OECD Education Working Papers, N° 213, Paris, OECD Publishing.
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant: portrait de la situation et pistes de solutions*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Wenger, R. (2010). « La promotion de la santé dans le Plan d'études romand: PER », *Bulletin CIIP*, 24, p. 15-16.
- Zumbrunn, A., M. Solèr et D. Kunz (2016). *Umsetzung Gesundheitsförderung und Prävention in Schulen. Bericht*, Olten, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit.

Le bien-être dans l'enseignement préuniversitaire en Roumanie

Perspectives et défis

Florinela Șerbănică et Adela Drăgan

Introduction

Le système éducatif roumain connaît des transformations incessantes après plus de 30 ans depuis la chute du communisme en décembre 1989. Organisé de manière inévitable comme un système d'État pendant la période communiste, il a évolué dans la démocratie d'après 1990 avec une vision plus ouverte qui a permis la création d'un enseignement privé répondant aux mêmes exigences du ministère de l'Éducation.

L'enseignement scolaire préuniversitaire comprend, en Roumanie, quatre cycles répartis en trois niveaux :

- le niveau primaire (5 ans, y compris la classe préparatoire transférée de la maternelle depuis 2012) ;
- le niveau secondaire inférieur ou gymnasial (4 ans, V^{ème}-VIII^{ème} classes) ;

- le niveau secondaire supérieur :
 - › lycéal (4 ans, les IX^e-XII^e classes, avec les filières théorique, vocationnelle et technologique, ou 5 ans, avec la XIII^e classe – filière technologique exclusivement, accessible sous forme de cours du soir ou à fréquence réduite, pour les élèves ayant eu un parcours scolaire discontinu);
 - › enseignement professionnel, avec une durée d'au moins trois ans (préparation à un métier);
- l'enseignement tertiaire non universitaire, appelé aussi postlycéal (1-3 ans), destiné aux élèves ayant passé ou non leur baccalauréat (préparation à un métier).

Nous utilisons dans notre article le terme de *gymnase* et *gymnasial* avec les acceptions portant sur la réalité roumaine.

L'enseignement obligatoire se déroule à plein temps et comprend l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire inférieur et les deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur (classe préparatoire – X^{ème} classe). La Loi de l'Éducation nationale envisage l'extension progressive de la scolarité obligatoire.

Malgré les bonnes intentions des décideurs politiques, les initiatives innovantes dans l'enseignement préuniversitaire ont parfois bouleversé la vie de l'école en déclenchant le mécontentement justifié des élèves et des associations de parents (Le Conseil National des Élèves, la Fédération Nationale des Associations des Parents), à cause des incohérences ou des retards de communication. En effet, le cadre politique instable n'a pas permis une vision commune des ministres, malgré leur expertise. Pendant plus de 30 ans, une trentaine de ministres ont tenté diverses réformes. Le nom du ministère a changé plusieurs fois pour indiquer les secteurs gérés (éducation, questions des jeunes, recherche ou sport). La Loi de l'Éducation nationale a subi elle-même de nombreuses modifications (plus d'une centaine jusqu'en 2022). Pourtant, ces changements n'ont pas empêché des résultats notables en matière de performances scolaires, comptabilisées en prix importants remportés aux compétitions internationales pour les élèves (Darvarie, 2023) et dans le grand nombre d'étudiants roumains acceptés dans des universités du monde entier.

À la fin de l'année 2022, la Roumanie comptait un palmarès assez impressionnant pour les sciences exactes : première place au niveau européen et cinquième place au niveau mondial pour les mathématiques ; première place au niveau européen et troisième place au niveau mondial pour la physique ; deuxième place au niveau européen pour la chimie ; troisième place au niveau européen et deuxième place dans le classement *all times* pour l'informatique. Pour l'ensemble des disciplines, la Roumanie occupe la première place en Europe en ce qui concerne le nombre de médailles obtenues aux compétitions internationales. Par ailleurs, d'après les statistiques de l'UNESCO, il y avait en 2022 approximativement 40 000 étudiants roumains dans les universités du monde (Euronews, 2022).

En dépit de l'image séduisante de ces résultats, il reste un phénomène non représentatif pour l'ensemble de la population scolaire, car les tests PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), auxquels la Roumanie participe depuis 2000, ont constamment mis en évidence des problèmes sérieux dans la préparation des élèves. Les derniers résultats connus, présentant la situation de l'évaluation de 2018, indiquaient un état des choses inquiétant. Les pourcentages des élèves qui se situaient au-dessous du niveau de base étaient les suivants : 44% pour les sciences, 46,5% pour les mathématiques et 40,8% pour la lecture (ministère de l'Éducation, 2019). De même, le rapport pour 2022 de la Commission européenne sur l'éducation et la formation montre l'écart important que la Roumanie enregistre à de nombreux égards par rapport aux autres pays européens et à la moyenne européenne : les résultats les plus faibles en mathématiques, première place pour le décrochage scolaire, dernière place pour la finalisation des études supérieures.

Tributaire d'un système d'éducation centré sur la performance coûte que coûte, qui était basé sur une relation plutôt de domination de l'élève par l'enseignant, la vision sur le confort émotionnel dans la perspective actuelle du bien-être de l'élève a évolué surtout grâce à des préoccupations extérieures au Ministère qui n'a pourtant pas manqué d'initiatives en ce sens. L'intérêt pour le bien-être des enseignants est également de date récente.

Notre recherche s'appuie sur les documents du Ministère et d'autres organismes roumains impliqués dans l'activité de formation et d'évaluation, ainsi que sur les informations publiques issues de divers projets sur le thème du bien-être, mis en place par des organismes prévisé ou à but non lucratif.

1. Quelques particularités du cadre éducatif roumain actuel

Du point de vue des mesures politiques, administratives, sociales et pédagogiques, les actions mises en place par les autorités indiquent une évolution importante de la vision sur les conditions à assurer pour le développement des élèves et de leur progrès scolaire résultant du bien-être.

1.1. Les perspectives politiques et administratives pour le soutien de l'enseignement et des élèves

L'organisation administrative et territoriale de la Roumanie n'entraîne pas de différences du point de vue de l'activité de l'école. Le système d'enseignement est coordonné par le Ministère de l'Éducation, qui se donne pour mission d'assurer «le développement harmonieux de tous ses bénéficiaires», de promouvoir «l'excellence et la facilitation de l'accès égal à l'éducation», «une éducation de qualité, qui rende possible l'accomplissement du potentiel maximal de chacun» et «la reconnaissance et la garantie des droits des bénéficiaires à garder, développer et exprimer leur identité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse¹». Le ministère de l'Éducation accomplit d'ailleurs sa mission à l'aide de plusieurs institutions : les inspectorats scolaires et les maisons de l'enseignant qui fonctionnent au niveau départemental et de la capitale, en tant qu'institutions subordonnées. Les inspectorats scolaires gèrent l'activité des établissements préscolaires et scolaires et assurent la gestion des ressources humaines et l'activité didactique. Les maisons de l'enseignant sont des institutions qui assurent la formation continue des enseignants. Le principal collaborateur qui n'est pas subordonné au ministère est l'Agence Roumaine de l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Préuniversitaire (ARACIP), qui réalise l'évaluation extérieure de la qualité de l'éducation et l'élaboration des guides de bonnes pratiques. De son côté, le Centre National pour les Politiques d'Éducation et d'Évaluation (CNPEE) a pour mission de concevoir le curriculum scolaire et l'organisation des activités de recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, ainsi que de concevoir les sujets des examens nationaux et d'organiser la sélection des manuels scolaires.

1. <Misiune, viziune, valori | Ministerul Educației>.

La Loi de l'Éducation nationale de 2011, actualisée en 2022 (ministère de l'Éducation, 2022b), prévoit pour l'ensemble des bénéficiaires: des bourses sociales, d'étude, de mérite et de performance; l'égalité des droits d'accès à l'éducation, sans aucune discrimination; la gratuité de l'enseignement public et des manuels scolaires, de l'assistance médicale, psychologique et logopédique; le financement d'ordinateurs et de tablettes; la connexion Internet; l'accès à la Bibliothèque Scolaire Virtuelle ainsi qu'à la Plateforme scolaire e-learning et à d'autres plateformes éducationnelles agréées; le remboursement des frais de déplacement à l'école ou de logement et des repas gratuits dans les internats scolaires (pour les élèves qui n'ont pas la possibilité d'étudier dans leur localité de domicile, dans certaines conditions); ainsi que des tarifs réduits pour la participation à des activités culturelles organisées par les établissements publics. S'y ajoutent l'interdiction des activités ignorant les normes morales (qui mettent en danger la santé et l'intégrité physique ou psychique) et des activités de nature politique et de prosélytisme religieux. La loi prévoit également des mesures spécifiques pour les minorités nationales ou religieuses, pour les élèves atteints de diverses pathologies (dyslexie, dysgraphie, dyscalculie) ou intégrés dans l'enseignement spécial, et pour les élèves ayant des besoins spécifiques ou provenant des milieux défavorisés. Les enfants dont les parents travaillent à l'étranger sont à leur tour protégés par la loi. En Roumanie, il s'agit d'un phénomène social dramatique qui touche un nombre important d'enfants qui se retrouvent à la charge des familles élargies à cause du départ des parents à l'étranger pour travailler. Selon la chaîne Digi 24, à la fin de 2022, les deux parents de 12 000 enfants travaillaient à l'étranger, 53 743 enfants avaient un parent qui travaillait à l'étranger, et 9 320 enfants provenant de familles monoparentales avaient leur seul parent parti à l'étranger.

Pour certaines communautés roms, qui ont des particularités culturelles ayant des impacts sur la scolarisation, il existe un cadre légal de soutien et d'inclusion. Les élèves hautement performants jouissent également de dispositions légales à leur égard qui visent à leur assurer une éducation adaptée à leur potentiel.

Mis à part ces droits assurés par la loi, le ministère de l'Éducation met en place depuis plusieurs années des programmes nationaux de soutien destinés principalement aux élèves défavorisés, tels que **Euro 200** (ouvert en 2004, en vue d'offrir un appui financier pour l'acquisition d'un ordinateur); **De l'argent pour le lycée**

(mis en place en 2004, pour soutenir les lycéens à continuer ou finaliser leurs études); **ROSE²** (actif pendant la période 2015-2022, grâce à un prêt offert par la Banque internationale pour la reconstruction et le développement, destiné aux lycéens, en vue de la baisse du décrochage scolaire et de l'amélioration des résultats au baccalauréat); **Fournitures scolaires** (ouvert en 2002 et visant les élèves du cycle primaire et du gymnase, il a permis d'ajouter en 2017 des sacs d'école); **La Bourse professionnelle** (ouvert en 2002, ce programme offre un appui financier mensuel aux élèves inscrits dans l'enseignement professionnel); **L'École après l'école** (ouvert en 2011, concerne les élèves des cycles primaire et gymnasial) offre des opportunités d'apprentissage formel et non formel, en vue de la consolidation des compétences, pour la remédiation et l'accélération de l'apprentissage par des activités éducatives, récréatives et de loisir. À partir de la rentrée 2020, le programme a été restreint au cycle primaire et ses bénéficiaires reçoivent des *vouchers* (bons d'échange) éducationnels pour le règlement des frais destinés aux enfants en début d'année scolaire (pour les fournitures, uniformes, etc.). Pour leur part, les programmes **Le croissant et le lait** (ouvert en 2002), **Des Pommes dans les écoles** (ouvert en 2010) et **Le repas chaud dans les écoles** (ouvert en 2017) sont financés par le gouvernement. Leur but est d'offrir à tous les élèves un goûter, dans l'absence des cantines scolaires. C'est une réalité héritée à l'époque communiste où le déjeuner et les goûters étaient la responsabilité de la famille. À la suite de ces efforts, à la rentrée 2022, 450 écoles allaient offrir un repas chaud aux élèves.

Depuis mars 2020, une émission diffusée par la chaîne nationale TVR2 propose, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, des leçons pour aider à préparer l'évaluation nationale³ ou le baccalauréat. L'émission **La Téléécole**, qui est une émission enregistrée,

2. L'une des composantes du projet consistait dans des interventions au niveau des lycées moins performants, avec un montant de 127,3 millions d'euros: remédiation, conseil, encadrement et orientation vocationnelle, médiation dans les communautés romes, développement personnel, activités parascolaires et d'information (visites, excursions de documentation, stages, participations aux compétitions et à la formation du réseau inter-scolaire), travaux de rénovation et d'aménagement des espaces de l'institution, acquisition de divers biens. Une autre sous-composante a disposé d'un montant de 16,4 millions d'euros et a contribué à faciliter la transition des élèves vers l'enseignement supérieur.
3. L'évaluation nationale a lieu à la fin du gymnase et permet l'accès au lycée. Elle consiste dans deux épreuves écrites: roumain et mathématiques. Une troisième est prévue pour la langue maternelle (élèves des minorités nationales, suivant une scolarité en langue maternelle: Croates, Allemands, Italiens, Hongrois, Roms, Serbes, Slovaques et Ukrainiens).

comprend une thématique et un programme de leçons et fait intervenir des professeurs choisis par le ministère. Accessible également sur YouTube, l'émission se déroule dans un studio, où le professeur tient son cours à l'aide d'un tableau blanc interactif et interagit avec les élèves connectés. La nouveauté de cette saison a été représentée par les leçons visant la manière de préparer les examens, le management du temps et les bonnes manières. Contextuellement, **La Téléécole** a proposé des cours qui préparaient les élèves à faire face aux défis de la pandémie.

Les préoccupations que nous venons d'exposer sont à la fois justifiées, motivantes et adaptées au contexte socioéconomique et éducationnel roumain et leur renforcement pourrait garantir une amélioration importante du bien-être.

1.2. Les programmes nationaux d'éducation et l'intérêt pour le bien-être

L'un des pas importants dans le développement de l'enseignement préuniversitaire roumain a été la création du profil de l'élève, compris comme le portrait idéal des compétences à atteindre en fin de cycle d'études, en accord avec diverses dispositions européennes. La préoccupation pour la qualité de l'enseignement a conduit à la création d'une agence destinée à élaborer les critères nécessaires en ce sens et à évaluer leur accomplissement dans toutes les institutions scolaires.

1.2.1. La formation des élèves dans l'enseignement préuniversitaire et le cadre légal de référence

La Loi de l'Éducation nationale fonde l'enseignement roumain sur les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, recommandées en 2006 par la Commission Européenne. Les politiques éducationnelles nationales ont envisagé à partir de 2011 un curriculum national qui assure la formation de ces compétences (deux acceptions du terme curriculum existent en roumain : curriculum formel, où les documents scolaires renvoient aux contenus des activités d'enseignement-apprentissage, et curriculum de procès, soit les procès éducationnels et les expériences d'apprentissage concrètes, directes et indirectes, au long de la scolarité). C'est dans ce but que les niveaux primaire et gymnasial ont bénéficié durant la période 2013-2017 de l'élaboration de nouveaux plans-cadres (documents uniques, conçus pour un cycle d'études, précisant les

disciplines et le nombre d'heures) et des programmes scolaires (par programme scolaire, on comprend un document valable au niveau national, qui établit l'offre éducationnelle pour chaque discipline, avec le nombre d'heures allouées, selon le plan-cadre d'enseignement) en concordance avec la nouvelle vision de la loi.

Dans ce contexte, l'Institut des Sciences de l'Éducation (ISE)⁴ élabore en 2015 un document stratégique qui vise aussi bien la restructuration du curriculum national que la réalisation d'un **profil de l'élève**, pour chaque cycle d'études, à partir des compétences poursuivies. En 2020, le ministre approuve un dernier document stratégique (ministère de l'Éducation, 2020), qui définit le cadre de conception et de restructuration du curriculum national par la prise en considération des compétences clés à développer et en fournissant une nouvelle version du profil de l'élève.

1.2.2. Le profil de l'élève roumain à travers les compétences à développer, en contexte européen

Les huit compétences présentées dans la loi de l'enseignement se retrouvent dans le profil de l'élève élaboré en 2015, qui visait à ce moment-là quatre moments de bilan : fin de l'école primaire (IV^e classe), fin du gymnase (VIII^e classe), fin de l'enseignement obligatoire (X^{ème} classe) et fin du lycée (XII^e/XIII^e classe).

Sans se rapporter explicitement au concept de bien-être, la Loi de l'Éducation nationale propose quand même un idéal éducationnel de l'école roumaine, qui correspond aux principes du bien-être : « le développement libre, intégral et harmonieux de l'individualité humaine », « la formation de la personnalité autonome », « l'accomplissement et le développement personnel », « la participation active dans la société », « l'inclusion sociale et l'accueil sur le marché du travail » (Art. 2, alinéa 3, p. 5-6).

Le document stratégique de 2020 reprend les compétences recommandées par la Commission Européenne en 2018, qu'il regroupe dans le profil de l'élève en trois niveaux : élémentaire (fin de l'école primaire), fonctionnel (fin du gymnase), avancé (fin du lycée

4. L'ISE était une institution nationale de recherche, de développement, d'innovation et de formation dans les domaines de l'éducation et de la jeunesse qui a fonctionné de manière autonome jusqu'en 2020 quand il a intégré le Centre National pour les Politiques éducatives et l'Évaluation (CNPEE), à côté du Centre National pour l'Évaluation et les Examens (CNEE).

et niveau postlycéal). Certaines compétences sont décrites à l'aide de sous-composantes qui touchent la problématique du bien-être. Encore faut-il signaler que le document stratégique de 2020 fait référence explicitement à la question du bien-être, à savoir : « la promotion d'un environnement d'apprentissage efficace, le bien-être parmi les élèves et les professeurs, ainsi que l'orientation des démarches éducationnelles vers le développement cognitif des élèves, en étroite relation avec le développement socio-émotionnel » (ministre de l'Éducation, 2020, p. 6). La centration sur l'élève rejoint la même question :

un curriculum flexible, qui permette la diversification et l'adaptation des situations d'apprentissage, en accord avec le niveau de développement/les caractéristiques d'âge, les intérêts et les aptitudes des élèves, avec le respect de la diversité (ethnique, culturelle, linguistique, religieuse, etc.); la construction de parcours d'apprentissage différenciés, la mise en place de démarches explicites de personnalisation de l'éducation, en tant que garantie de l'égalité de chances dans l'éducation. (p. 6)

Le nouveau curriculum envisage des finalités qui correspondent à la problématique du bien-être telles que : l'autonomie dans l'apprentissage, la créativité et l'ouverture envers l'apprentissage tout au long de la vie, la capacité de faire face aux défis de la société actuelle, à l'économie de la connaissance ou au développement durable. Les élèves devraient également développer la confiance dans leurs propres forces, bien communiquer et coopérer, faire preuve de respect envers les autres, pouvoir envisager la propre évolution sous le signe du succès et de l'excellence, s'impliquer dans le développement durable de la société et avoir une attitude active et proactive pour le bien-être de la communauté.

1.3. **La vision de l'Agence Roumaine pour l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Préuniversitaire sur la question du bien-être**

L'ARACIP dédie une partie de son activité à l'évaluation du bien-être, ce qui la mène à proposer en 2021 le guide présentant les repères à suivre pour l'évaluation interne et externe. La question du bien-être est discutée du point de vue de la capacité d'un établissement de respecter les droits de l'enfant, sa santé, sa sécurité pendant les activités, de lui offrir des activités attractives, ce qui pourrait devenir la source de motivation de l'apprentissage, de la confiance en soi, dans la communauté et la société.

L'ARACIP considère que l'amélioration du bien-être est une condition pour l'amélioration de la participation des élèves au processus éducatif et de leurs résultats. Elle souligne en même temps que le facteur le plus accessible pour l'amélioration du bien-être de l'élève est l'attitude des enseignants et de l'ensemble du personnel par rapport à lui et à ses résultats. L'Agence considère également que cette attitude est la plus difficile à mesurer. Dans son guide, le bien-être à l'école représente « l'attitude surtout positive des enfants/jeunes face à l'apprentissage, à l'école, aux professeurs et camarades, déterminée et influencée par des facteurs individuels, tenant à la famille, à l'école et à la communauté » (ARACIP, 2021, p. 9).

Le guide dédié au bien-être présente les dimensions, les facteurs et les actions recommandées pour évaluer et améliorer le bien-être. L'inventaire des dimensions et des actions comprend l'individu, les relations et le contexte. Le profil de l'élève qui vit dans un état de bien-être, dans la représentation de l'ARACIP, comporte trois dimensions : être, avoir et faire (Powell *et al.*, 2018). La composante **être** concerne la santé, la sécurité, les soins reçus, l'affection dont l'élève jouit, ses connexions avec les autres, son dynamisme, le fait d'être écouté et sa capacité d'empathie. La composante **avoir** concerne les besoins satisfaits (la nourriture, le repos, le soutien, les droits), la confiance en soi et dans l'autre, le respect et la reconnaissance, la vie privée, les loisirs, les relations et le succès. La dimension **faire** se rapporte aux actions menées par l'élève pour améliorer son bien-être – la capacité de s'accorder des soins en fonction des besoins, l'acceptation de soi-même et de l'autre, la capacité de prendre de bonnes décisions, de s'investir dans les relations, de jouer, d'apprendre et de travailler.

Conformément au guide de l'ARACIP, les manifestations du bien-être de l'élève projettent l'image d'une personne en état d'équilibre émotionnel et intellectuel, motivant pour soi-même et pour son entourage et garant de résultats scolaires et relationnels de qualité. Les indicateurs en sont explicités dans le guide pour qu'ils puissent être poursuivis dans les écoles, à la fois pour la mise en place d'actions et pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement lors des visites d'évaluation. Les écoles peuvent initier des démarches d'analyse du bien-être par des actions propres ou bien en respectant les repères de l'ARACIP. En principe, le bien-être se retrouve évalué lors de la visite d'évaluation qui a lieu au moins tous les cinq ans.

Au point suivant, nous présentons les réalités actuelles découlant des démarches destinées à l'augmentation du bien-être des élèves roumains.

2. Les pratiques actuelles pour augmenter le bien-être à l'école

Comme nous avons pu le constater, le bien-être est actuellement un sujet d'intérêt pour les décideurs du système d'enseignement roumain, qui le discutent en envisageant sa contribution aux résultats de l'école. Cet intérêt est influencé par les politiques éducatives menées à l'international, mais aussi par les défis auxquels le système d'enseignement roumain a dû faire face dans le contexte de la pandémie de COVID-19, qui a mis en évidence des changements nécessaires dans l'organisation de l'activité pédagogique (p. ex. diminuer le nombre d'élèves par classe, mettre à jour l'infrastructure informatique des écoles, intégrer davantage les nouvelles technologies).

Dans ce qui suit, nous ciblons les diverses actions des enseignants et d'autres acteurs scolaires destinées à augmenter le bien-être à l'école, et les pratiques de classe telles qu'elles apparaissent dans les ressources consultées: ouvrages et études, actes de colloques, mais aussi des articles de presse, des informations publiées sur les sites des associations et des institutions qui se sont impliquées, sur les réseaux sociaux et sur des blogs. Deux types de démarches peuvent être identifiés: les démarches proposées par les autorités en vue de faire évoluer les compétences et les pratiques des enseignants, et celles qui émanent des enseignants mêmes et de la communauté. Si les autorités semblent se préoccuper principalement du bien-être de l'élève, les enseignants signalent également l'importance du bien-être de leur catégorie professionnelle.

2.1. Des initiatives des autorités pour la formation des enseignants et la pratique du bien-être

L'intérêt pour le bien-être des élèves en Roumanie a mobilisé des spécialistes du domaine venant des zones préuniversitaire et universitaire, ainsi que des représentants du milieu d'affaires, avec des résultats notables dans leurs démarches et des perspectives d'implication très optimistes.

2.1.1. **Le projet Rodawell**

Déroulé sur la période 2016-2019 et géré par la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de Bucarest, en partenariat avec VIA University College du Danemark, le Projet Rodawell (financé par la fondation danoise Velux) s'appuie sur l'idée que le bien-être, l'apprentissage et la motivation de l'élève sont interconnectés. L'équipe du projet considère que personne n'est fort dans ce qu'il fait s'il n'est pas dans un état de bien-être, c'est-à-dire en bonne santé, jouissant d'un équilibre émotionnel, capable de solidarité dans les relations avec ses collègues, faisant preuve d'autonomie et d'esprit de responsabilité.

Les objectifs du projet étaient de créer le centre roumaino-danois pour le bien-être de l'enfant; d'élaborer des formations pertinentes pour les enseignants; d'accorder du soutien aux écoles et aux maternelles impliquées dans le projet (expertise didactique et formation des enseignants, création de ressources pédagogiques); de créer des ressources pour les établissements afin de pouvoir gérer les besoins des enfants susceptibles d'être à risque du point de vue du bien-être; de partager les matériels et les bonnes pratiques concernant le bien-être de l'enfant en situation de risque; de proposer des recommandations de politiques auprès des responsables concernant le bien-être des enfants, en tant que paramètre dans les curricula de l'éducation.

Dans le cadre du projet, centré sur le rôle du bien-être dans l'éducation précoce, on a organisé notamment quatre conférences et créé un instrument d'évaluation du bien-être à l'école et à la maternelle (**IASB**) afin de mesurer la qualité des interactions, le soutien de l'autonomie, la qualité du milieu d'apprentissage et l'inclusion. Cet instrument d'évaluation est recommandé par l'ARACIP.

2.1.2. **Le projet Curriculum pertinent, éducation ouverte pour tous (CRED)⁵**

Le projet CRED, proposé par le ministère de l'Éducation et financé par l'Union Européenne à partir de 2017, est le plus important projet de formation des enseignants mené en Roumanie au bénéfice des élèves, des enseignants et de l'ensemble de la société. L'objectif général du projet consiste en la réduction du décrochage scolaire par la mise en œuvre du nouveau curriculum national et par la croissance

5. En roumain, le mot *cred* signifie *je crois*, ce qui ajoute une teinte positive supplémentaire à l'image du projet.

de l'accès à des expériences d'apprentissage de qualité pour les élèves de l'enseignement préuniversitaire primaire et gymnasial. Destiné prioritairement aux élèves appartenant aux catégories vulnérables, le projet CRED est censé leur assurer des opportunités non discriminatoires d'apprentissage, ainsi qu'une interprétation personnalisée du curriculum et des pratiques didactiques adaptées à leur catégorie. Parmi les contributions du projet CRED, nous rappelons tout particulièrement l'élaboration de la dernière version du profil de l'élève qui apparaît dans le document de politiques éducationnelles. Nous retenirons aussi la création de ressources éducationnelles ouvertes (RED) pour les niveaux primaire et gymnasial, ainsi que la création d'un vivier de ressources, y compris socioémotionnelles, proposées par d'autres institutions (le CNPEE, l'Université de Bucarest, les inspectoriats scolaires, les maisons de l'enseignant) et par des volontaires (enseignants et divers collaborateurs).

La mise en œuvre de la sélection annuelle **Créateurs d'éducation**, qui consistait à récompenser annuellement 50 enseignants pour la qualité de leurs approches novatrices, a permis à son tour de présenter ces démarches pédagogiques comme autant d'exemples de bonnes pratiques pour la communauté d'enseignants.

À partir de l'année scolaire 2022-2023, les personnes ayant prématurément quitté le système d'éducation bénéficient de l'occasion de reprendre leurs études dans le cadre du programme **La seconde chance**, dont la méthodologie a été élaborée dans le cadre du programme CRED.

Le projet a fourni les résultats les plus impressionnants en matière de formation des enseignants et des pratiques de classe. En 2022, on comptait plus de 2000 directeurs d'écoles primaires et de gymnases qui commençaient le programme de formation **Manager CRED**; plus de 300 élèves de gymnase provenant de groupes vulnérables admis au lycée ou à l'école professionnelle; 83 formateurs CRED impliqués, formés à leur tour dans le cadre du projet; et 90 ateliers nationaux, intitulés **Les ateliers CRED – bonnes pratiques dans l'éducation**, organisés en collaboration avec les maisons de l'enseignant de l'ensemble du pays, avec 4500 participants pendant l'année scolaire 2021-2022. De même, 2500 élèves en risque de décrochage scolaire ont bénéficié d'appui adapté à leurs besoins, et 6000 ressources ouvertes ont été élaborées. Le projet CRED jouit d'un réel succès parmi les enseignants ayant suivi les diverses formations.

2.2. Les initiatives de la communauté, en réponse aux besoins des écoles

Plusieurs contributions importantes au service de l'école renforcent et complètent les démarches entamées par les autorités en vue d'assurer le bien-être des élèves. Fondations, organisations non gouvernementales, associations, anciens enseignants ou enseignants actifs, avec une bonne expertise, se sont investis pour toucher ce but. Leurs visions et approches, souvent différentes, assurent des interventions ciblées pour un développement à plusieurs niveaux du système d'enseignement roumain. Ces contributions extrêmement profitables sont en même temps créatives et dynamiques.

L'une d'entre elles, gérée par l'ONG Narada, se donne pour but de créer des liens entre les communautés en difficulté et les sociétés qui souhaitent les aider. Deux actions se trouvaient à la base de cette démarche : la création de la carte de l'éducation, **Hartaedu** (acronyme qui réunit *carte* et *éducation*), qui enregistre et place en temps réel sur la carte les alertes déposées pour signaler les besoins dans les écoles, et la transformation des idées des enseignants en des projets. Ces projets sont publiés par la suite sur une page dédiée. Les chiffres du printemps 2022 montrent à la fois les besoins des écoles et l'utilité de la carte : 869 alertes publiées (385 alertes de la part des écoles, 381 de la part des classes, 35 de la part des élèves, 49 de la part des professeurs), 197 102 élèves qui avaient besoin d'aide. Le montant des donations s'élevait à 1 770 640 RON (équivalent d'environ 360 000 euros), ce qui a permis d'aider 12 289 élèves et de résoudre 125 alertes. Narada est soutenue par la fondation Romanian Business Leaders, l'une des plus importantes communautés d'entrepreneurs roumains, qui assure plus de 10% du PIB de la Roumanie.

Une autre démarche, initiée par l'ONG Teach For Romania, se proposait de former les enseignants qui acceptent de travailler dans des écoles publiques des milieux défavorisés et de leur offrir également un soutien financier. Teach For Romania est membre du réseau global Teach for All et a compté, pendant l'année scolaire 2021-2022, 118 enseignants dans 94 écoles de 22 départements (sur les 41). La moitié des 176 enseignants bénéficiaires du programme de formation de deux ans continue à enseigner dans une école publique. Ce sont ainsi plus de 14 000 enfants roumains qui ont pu bénéficier de ces activités.

Une autre initiative, qui appartient à l'ONG l'Association Européenne des Professionnels de l'Éducation (EDUMI), a permis de créer un espace d'apprentissage et d'échange de bonnes pratiques pour les enseignants, et d'organiser des formations, des ateliers, des événements scientifiques internationaux ainsi que de publier des recherches. En 2022, EDUMI organisait la deuxième édition du symposium international *Teachers and children well-being: ressources, impact and practical ideas*, après avoir publié en 2021 l'ouvrage homonyme issu de la première édition du symposium. EDUMI a encore publié en 2021 deux ouvrages qui signalaient, d'une part, la nécessité et l'importance d'un bon équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée des enseignants, et d'autre part, les différentes situations traversées par les enseignants pendant la pandémie, ainsi que la question de la reconnaissance de la place de l'enseignant dans la société. Nous citons également la Fondation Nous nous impliquons (appelée au début la Fondation MAG) qui soutient le système d'éducation par la mise en place de projets qui ont touché plus de 7 000 enfants dans plus de 70 localités. Avec une vision créative et proactive, la fondation se propose d'élargir l'offre éducationnelle, en fonction des besoins et des intérêts des enfants, en soutenant la performance et la culture des valeurs authentiques, la créativité et la liberté de pensée.

Nous terminons cette série d'exemples révélateurs avec l'activité de la Fondation Transylvania College et de l'experte Anca Tîrcă, leader d'opinion du domaine, qui organisent des formations autour du bien-être des enseignants, des activités de communication et publication importantes, ainsi que des activités et des campagnes qui visent à promouvoir le bien-être dans les écoles.

En 2019, la Fondation a lancé le programme Professeurs Heureux pour la Roumanie et a coorganisé au mois de février 2020 la première édition du Mois du Bien-Être de l'Enseignant, en proposant également une dizaine d'ateliers au bénéfice des enseignants. La Fondation a le mérite d'avoir mené pendant la période mars-mai 2021 la première recherche sur le bien-être des enseignants en Roumanie, à l'aide de l'instrument élaboré par l'Université Harvard. Si une moyenne de 83 % des participants au sondage se déclaraient satisfaits de leur vie en général, plus de 80 % indiquaient que leur travail n'avait aucun effet positif sur leur santé mentale ou sur leur bien-être. Les entretiens ont révélé entre autres plusieurs sources de mécontentement : l'autonomie

partielle ; la compréhension limitée de la question du bien-être des enseignants par la direction ; l'absence de l'écoute et de la motivation ; la qualité insatisfaisante des relations entre les collègues ; et un faible sentiment d'appartenance. Simona Baciú (fondatrice de la Fondation Transylvanis College) est coauteure en 2019 avec Susan Shapiro (formatrice américaine dans le domaine de l'éducation et écrivaine) d'un ouvrage destiné aux enseignants, accueilli avec beaucoup d'enthousiasme dans le monde entier.

Anca Tîrcă, consultante dans le domaine de l'éducation, met en place diverses activités à côté d'une très riche activité de communication d'articles sur son blogue personnel. Entre 2017 et avril 2022, elle y a publié une quarantaine d'articles portant sur ce sujet. En 2021, elle a effectué une vingtaine d'interventions portant sur le bien-être à l'école lors d'ateliers, cours, conférences et webinaires. Elle a également initié et animé au niveau national plusieurs campagnes qui visent à promouvoir le bien-être dans les écoles : Écoles amies créatives, Toute l'école lit, Classes en plein air – l'éducation dans la nature, en mettant son expertise au service des enseignants souhaitant transformer leurs écoles (témoignage Comment transformer une école). Son blogue abonde en exemples de bonnes pratiques (série sous le titre Du bas vers le haut, petites actions qui comptent). Elle est auteure en 2021 d'un guide adressé aux enseignants, aux directeurs des écoles et aux parents, qui propose « des solutions pratiques pour apporter le bien-être dans leurs écoles, dans leurs salles de classe et dans les salles des professeurs » (Tîrcă, 2021, couverture 4).

2.3. **Quelques pratiques en vue du bien-être de l'élève – visibilité via le journal SparkNews.ro**

Le journal en ligne SparkNews.ro est une démarche à la fois originale et efficace qui réunit des exemples de bonnes pratiques mises en œuvre dans les écoles roumaines. Pour illustrer ces pratiques, nous retenons quelques idées révélatrices puisées dans les rubriques Histoires de l'école, Bonnes pratiques, Élèves et enseignants, Écoles colorées : l'emploi du temps du bonheur, le coin de la joie, des classes de roumain avec des jeux de pantomime, du théâtre d'ombres et des contes de fées créés par les élèves, la rencontre thérapeutique, la fabrique de sourires, la bibliothèque mobile dans la cour de l'école,

le vendredi autrement, la chasse au trésor, la campagne électorale simulée, les journées sans devoirs, les classes en plein air (parc, jardin, potager, verger, etc.), la boîte à propositions, l'oasis de la joie.

2.4. **Le bien-être des élèves: entre objectifs et réalité**

La mise en œuvre des activités pour le soutien du bien-être a tiré parti d'un cadre législatif qui a facilité et encouragé toutes les démarches destinées notamment aux élèves à risque de décrochage provenant de communautés vulnérables. Le fait de cibler principalement ou exclusivement ce type de communautés représente un désavantage pour le reste des élèves, mais il a pu être compensé par les activités extrascolaires gratuites offertes par les palais des enfants et les centres d'excellence (CEX) coordonnés par les inspectorats scolaires dans les grandes villes. Les palais des enfants sont des organismes qui proposent aux élèves intéressés des activités parascolaires gratuites dans les grandes villes des départements de Roumanie (activités techniques, culturelles, artistiques et sportives). Leurs démarches sont complétées par les clubs des élèves et par les colonies de vacances. Pour leur part, les centres d'excellence proposent des activités et des services éducationnels aux élèves hautement performants dans les domaines scientifique, artistique ou technique.

Les institutions scolaires se sont pourtant confrontées à divers obstacles qui tiennent au système, influencé par les fluctuations managériales du point de vue politique. Dans ces conditions, malgré l'ensemble des démarches proposées, les institutions impliquées n'ont pas pu atteindre intégralement les objectifs visant l'organisation confortable des cours, ni une base matérielle moderne dans toutes les institutions, des enseignants qualifiés dans tous les villages et pour toutes les disciplines, la sécurité et la baisse de la violence dans les écoles ou la diminution des problèmes sociaux. Par exemple, une statistique présentant l'évolution des agressions et des violences entre les élèves pendant la période 2010-2017 dans les écoles roumaines indiquait une situation préoccupante, avec des hausses considérables des cas pour toutes les catégories visées: agressions physiques, agressions sexuelles, intimidation (Bonea, 2019, en citant l'UNICEF et le Ministère de l'Éducation Nationale).

Les écarts entre les objectifs visant le bien-être de l'élève et la réalité ont été remarqués à travers les résultats des tests PISA de 2018 (ministère de l'Éducation Nationale, 2019), qui mettent en évidence un niveau insatisfaisant du bien-être des élèves roumains dans la perspective des critères poursuivis, à savoir : les problèmes socioéconomiques⁶, les problèmes de milieu de vie, ainsi que les problèmes de ségrégation. Ces écarts ont été également évoqués par l'ARACIP dans le préambule du guide qui précise que les divers changements qui touchent en général la vie de l'école (la globalisation, l'enseignement en ligne, l'évolution spectaculaire des technologies, les événements inattendus) ont provoqué des problèmes socioémotionnels chez les élèves. L'ARACIP en cite quelques-uns des plus inquiétants : la non-satisfaction des besoins primaires⁷, l'insécurité physique et psychologique permanente, l'isolement et le harcèlement, le manque de reconnaissance des mérites et leur minimisation.

Les futures visites d'évaluation pourront témoigner de l'évolution positive ou non de ces écarts. La nouvelle évaluation sera réalisée d'après la nouvelle standardisation élaborée par l'ARACIP en 2021. Conformément aux dernières dispositions du ministère de l'Éducation (2022a)⁸, toutes les institutions scolaires ayant une autorisation de fonctionnement provisoire⁹ seront obligées de demander la visite d'évaluation jusqu'à la rentrée 2023. Dans l'absence de cette évaluation,

-
6. En ce qui concerne le statut socioéconomique des familles : 109 points de plus en lecture pour les élèves appartenant à une catégorie sociale plus aisée. Par ailleurs, les élèves issus des milieux défavorisés, même les plus performants, ont des aspirations plus modestes que ceux des milieux favorisés (1/4 des élèves de la première catégorie pense ne pas pouvoir poursuivre des études postlycéales, contre 1/30 de la seconde catégorie). Pour ce qui est des perspectives de formation, un élève provenant d'un milieu défavorisé a seulement 13% de chances d'accéder à un établissement classé parmi les 25% meilleurs, à la différence de 17%, la moyenne au niveau de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
 7. Des statistiques réalisées par l'organisation roumaine Sauvez les Enfants (*Salvați Copiii*, en roum.) signalaient en 2021 le fait que 33% des enfants vivent dans la pauvreté, 14,2% des familles ne peuvent pas assurer trois repas avec de la viande par semaine par rapport à la moyenne européenne de 6,7%. À la campagne, 66% des enfants ne jouissent pas d'un espace personnel suffisant.
 8. Arrêté pour l'approbation du calendrier et de la procédure d'évaluation externe en vue de l'accréditation/ évaluation périodique no 3958/6.06.2022
 9. Le fonctionnement provisoire concerne les institutions nouvellement créées qui doivent satisfaire à l'intégralité des conditions imposées, au moins à un niveau minimal. Le fonctionnement provisoire est suivi de l'accréditation qui est accordée après une nouvelle évaluation, valable pour une période de cinq ans. Dans l'évaluation pour l'accréditation, on prend en compte également l'atteinte des objectifs de l'école, dont les résultats scolaires.

elles ne pourront plus fonctionner. De même, à partir de l'année scolaire 2024-2025, les établissements scolaires n'ayant pas sollicité à l'ARACIP la procédure d'évaluation externe n'auront plus le droit d'organiser les classes de début de cycle.

Il est à espérer que les nouvelles lois de l'éducation (préuniversitaire et universitaire) dont le projet a été proposé en février 2023 et où le bien-être constitue une priorité, vont permettre d'obtenir les résultats souhaités.

3. Des propositions au service du bien-être à l'école en Roumanie

L'ensemble des efforts destinés à soutenir le bien-être à l'école ouvre une perspective optimiste sur les résultats à venir. Des éléments connexes supplémentaires seraient tout de même indispensables pour une réussite à grande échelle. Voici plusieurs propositions qui nous semblent pertinentes pour le contexte actuel de la société roumaine.

Propositions visant l'activité du gouvernement :

- Intensifier des mesures simultanées pour les trois ministères ayant des compétences dans le domaine (Ministère de l'Éducation; Ministère du Travail et de la Solidarité Sociale; Ministère de la Famille, de la Jeunesse et de l'Égalité de Chances) afin d'offrir un soutien plus efficace aux familles en difficulté: s'impliquer dans la recherche d'un emploi pour les parents en chômage, adapter les aides aux familles monoparentales, prendre en charge les besoins spécifiques des enfants dont les parents travaillent à l'étranger (soutien psychologique et scolaire), personnaliser les interventions pour les familles en situation de précarité;
- Réévaluer les critères socioéconomiques permettant de demander un appui financier de la part de l'État dans le cas des familles ayant des enfants en âge de scolarité¹⁰.

10. Actuellement, certains critères, malgré leur pertinence apparente, sont trop restrictifs pour assurer l'accès correct à un appui financier des familles en difficulté. Par exemple, le critère du montant du revenu familial n'aide pas toujours étant donné son niveau très bas. De la même manière, le critère des revenus provenant d'autres sources que le salaire, comme certaines possessions de la famille, n'est pas fonctionnel, car ces possessions n'assurent pas en réalité les revenus anticipés.

Propositions visant l'activité du Ministère de l'Éducation :

- Assurer au niveau des institutions scolaires la communication des dispositions légales visant le bien-être;
- Offrir les moyens financiers pour mettre en place des projets pour l'augmentation du bien-être;
- Motiver les enseignants à partager leurs expériences pour faire évoluer les pratiques didactiques et la communication entre des pairs;
- Évaluer l'impact des actions mises en place pour l'augmentation du bien-être à l'aide de sondages et d'une grille du ministère;
- Créer un espace dédié au bien-être sur le site du ministère afin de disséminer les réussites obtenues et les bonnes pratiques employées;
- Responsabiliser les institutions de protection de l'enfant par rapport aux activités de prévention et d'intervention à effectuer en faveur des enfants en situation de risque du point de vue du bien-être (en famille ou dans les institutions spécialisées).

Propositions visant l'activité de l'école :

- Assurer la formation de compétences pour la pratique du bien-être d'un nombre aussi grand que possible d'enseignants;
- Impliquer des entités extérieures (associations de parents, ONG, autorités locales, représentants du milieu économique) dans l'organisation d'activités pour le soutien du bien-être;
- Intégrer constamment des pratiques favorisant le bien-être dans l'activité didactique courante;
- Faire des bilans ciblés qui mènent à d'autres activités et mesures à mettre en place pour le bien-être;
- Offrir le support adéquat aux familles ou aux tuteurs des élèves pour qu'ils puissent comprendre correctement les éléments à respecter quotidiennement en vue de maintenir le bien-être.

Propositions visant l'activité des formateurs à l'enseignement :

- Dédier une partie des cours, visant les étudiants qui se préparent au métier d'enseignant, aux exemples de projets pour assurer le bien-être;
- Pratiquer en cours des stratégies didactiques favorisant le bien-être des étudiants et des enseignants en assurant une formation implicite;
- Prévoir pour les étudiants des stages didactiques auprès d'enseignants ayant intégré dans leur activité les stratégies didactiques visant le bien-être des élèves.

Propositions visant les actions de la famille :

- S'impliquer dans la relation avec l'école pour pouvoir assurer le bien-être des enfants en famille;
- Rester en contact avec d'autres familles pour partager leurs expériences au profit des enfants.

Propositions applicables par la communauté :

- Prendre conscience de l'importance du bien-être en tant qu'élément responsable de l'équilibre de la personnalité;
- Proposer/accepter des partenariats avec les institutions scolaires pour fournir des ressources diverses nécessaires au déroulement d'activités de soutien du bien-être.

En ce qui concerne les propositions que nous avons avancées, nous devons préciser que les limites de la mise en place d'activités de soutien du bien-être sont dues principalement à la capacité partielle des responsables politiques d'assurer les ressources matérielles et humaines dans les institutions scolaires¹¹ et de répondre intégralement aux besoins des familles en difficulté. Dans leur cas, l'impact de la condition sociale et le niveau modeste d'éducation des parents représentent un obstacle redoutable pour le développement des enfants. Ainsi, il est difficile d'anticiper des réactions adéquates de la famille en dehors d'un soutien constant et efficace.

11. En 2022, la Roumanie a assuré 2,28% de son PIB pour l'éducation, après avoir occupé en 2021 l'avant-dernière place en Europe de ce point de vue. Une statistique de janvier 2023, citée par Euronews, plaçait la Roumanie sur la dernière position en Europe dans une hiérarchie des pays d'après le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur.

Conclusion

L'intérêt pour le bien-être dans le système d'enseignement roumain, même si de date récente, s'avère bien méritoire. Résultat d'initiatives à la fois institutionnelles et individuelles, les actions concrètes et la mise en œuvre de pratiques spécifiques sont à la fois complexes, cohérentes et motivantes pour les professionnels du domaine et pour les élèves. Elles sont une garantie des développements ultérieurs, au profit des futures générations d'enseignants et d'élèves dans toutes les directions (cognitive, émotionnelle, sociale, physique et d'esprit citoyen).

Les démarches présentées se nourrissent des bonnes intentions de leurs initiateurs et elles sont non seulement d'une grande actualité et fondées sur des repères scientifiques pertinents, mais elles touchent également l'investissement moral et la générosité des acteurs impliqués.

Vu l'ensemble de nos observations, nous espérons que des pratiques aussi séduisantes que celles qui ont été déjà mises en place pourraient contribuer à des réussites importantes de l'école roumaine, à condition d'avoir une collaboration constante entre tous les acteurs intéressés – formateurs, enseignants, famille, communauté.

Le bien-être de l'élève et de l'enseignant représente un défi majeur pour le management des établissements d'enseignement et des classes d'élèves en général. Il contribue à tel point à l'épanouissement individuel et au développement d'une société solide qu'il serait souhaitable de dynamiser les mesures à prendre pour l'accomplir. Ce serait un geste de responsabilité professionnelle et humaine de tous les intervenants politiques, administratifs et de la société roumaine en général, de continuer ces actions prometteuses afin de répondre le mieux possible aux besoins des élèves et des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Agence Roumaine de l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Préuniversitaire – ARACIP. (2021). « Guides pour l'application unitaire des standards d'évaluation. Volume 2. L'évaluation interne et externe du bien-être » (Ghiduri pentru aplicarea unitară a standardelor de evaluare. Volumul 2. Evaluarea internă și externă a stării de bine), ARACIP, le 27 septembre, <<https://aracip.eu/storage/app/media/Documente/Ghiduri/GHID%20-%20volumul%20%20-%20Evaluarea%20intern%C4%83%20C8%99i%20extern%C4%83%20a%20st%C4%83rii%20de%20bine.pdf>>, consulté le 16 juin 2021.
- ARACIP, <Aracip - Prima pagină>, consulté le 15 mars 2023.
- Baciu, S. (n. d.). <Simona Baciu – A voice for education>, consulté le 15 avril 2022.
- Bonea, G. V. (2019). « Agresivitatea și violența în școlile din România. Bulling și mobbing », *Calitatea vieții*, XXX, nr 1, 59-75.
- Carte de l'éducation, <Home - Harta EDU>, consulté le 10 avril 2022.
- CNEE, <Home (rocnee.eu)>, consulté le 10 avril 2022.
- Commission Européenne (2006). EUR – LEX, <EUR-Lex - 32006H0962 - EN - EUR-Lex (europa.eu)>, consulté le 15 avril 2022.
- Commission Européenne (2018). EUR – LEX, <C_2018189FR.01000101.xml (europa.eu)>, consulté le 15 avril 2022.
- Commission Européenne, *Le Journal de l'Éducation et de la Formation 2022*, <Education and Training Monitor 2022 (europa.eu)>, consulté le 15 avril 2023.
- CRED, <CRED - Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți (educred.ro)>, consulté le 15 mars 2023.
- Créateurs d'éducation, <Creatori de educație - Selecție de bune practici în învățământ (creatorideeducatie.ro)>, consulté le 15 mars 2023.
- Darvari, A. (2023). « La Roumanie, la meilleure en Europe aux Olympiades Internationales scolaires : 7 médailles en or et 7 en argent » (România, cea mai bună în Europa la Olimpiadele Internaționale școlare : 7 medalii din aur și 7 din argint), *România, Newsweek*, 7 janvier, <<https://newsweek.ro/educatie/romania-campiona-europeana-absoluta-la-olimpiadele-scolare>>, consulté le 19 mars 2023.
- DIGI 24. (2022). « Plus de 12.000 enfants roumains ont leurs deux parents partis à l'étranger » DIGI 25. 26 décembre, <Peste 12.000 de copii români au ambii părinți plecați în străinătate | Digi24>, consulté le 10 mars 2023.
- EDUMI, <<https://www.edumi.ro/>>, consulté le 15 mars 2023.
- Euro 200 <Euro 200 | Ministerul Educației>, consulté le 15 avril 2022.

- Euronews. (2022). « 40.000 jeunes roumains ont choisi de faire des études à l'étranger. Quels sont les pays recherchés par les étudiants », Euronews, 10 mars, <<https://www.euronews.ro/articole/40-000-de-tineri-romani-au-ales-sa-studieze-in-strainatate-care-sunt-tarile-cauta>>, consulté le 19 mars 2023.
- Euronews. (2023). « Les Roumains, les européens avec le moins d'études. Quelles sont les raisons pour lesquelles nous avons peu de diplômés », *Euronews*, 4 janvier, <Românii, europenii cu cele mai puține studii. Care sunt motivele pentru care avem puțini absolvenți de facultate (euronews.ro)>, consulté le 20 mars 2023.
- Fournitures scolaires. (Rechizite școlare). <Rechizite școlare | Ministerul Educației>, consulté le 15 avril 2022.
- Institut des Sciences de l'Éducation. (2015). « Profil de formation de l'élève » (Profilul de formare al elevului). <Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf (ise.ro)>
- La bourse professionnelle (Bursa profesională). <Bursa profesională | Ministerul Educației>, consulté le 15 avril 2022.
- L'école après l'école. (Școala după școală). <Programul Școala după școală | Ministerul Educației>, consulté le 15 avril 2022.
- Ministère de l'Éducation. (2019). « Les résultats des élèves de Roumanie à l'évaluation internationale PISA 2018 », Ministère de l'Éducation, le 3 décembre, <Rezultatele elevilor din România la evaluarea internațională PISA 2018 | Ministerul Educației>, consulté le 15 mars 2022.
- Ministre de l'Éducation. (2020). « Arrêté du ministre no 5765/ 2020, concernant la validation du document Repères pour la conception, l'actualisation et l'évaluation du Curriculum national. Le cadre de référence du Curriculum National » (Ordin privind aprobarea documentului de politici educaționale Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului Național), Ministère de l'Éducation, le 15 octobre, <OMEC 5765 din 15 oct 2020 REPERE PT PROIECTAREA CURRICULUMULUI NATIONAL.pdf - Google Drive>, consulté le 15 mars 2022.
- Ministre de l'Éducation. (2022a). « Arrêté du ministre no 3958/2022, concernant l'approbation du calendrier et de la procédure d'évaluation externe en vue de l'accréditation/évaluation périodiques » (ORDIN pentru aprobarea calendarului și a procedurii de evaluare externă în vederea acreditării/evaluării periodice), le 6 juin, <Ordin nr. 3958 - 06.06.2022 - Privind aprobarea calendarului și a procedurii de evaluare externă în vederea acreditării - evaluării periodice.pdf (aracip.eu)>, consulté le 15 mars 2023.
- Ministère de l'Éducation. (2022b). « Loi de l'Éducation Nationale no1/ 2011, texte en vigueur à partir du 5 juin 2022 » (Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011, text în vigoare începând cu 5 iunie 2022), <LEN_2011_actualizata_2022.pdf (edu.ro)>

- Narada, <<https://narada.ro/>>, consulté le 10 avril 2022.
- Nous, nous impliquons, <<https://www.nouanepasa.ro/>>, consulté le 10 avril 2022.
- Powell, M.A., A. Graham, R. Fitzgerald, N. Thomas et N.E. White R. (2018). « Wellbeing in schools: what do students tell us? », *Australian Educational Researcher*, 45, 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Professeurs Heureux pour la Roumanie, <<https://simonabaciu.ro/profesorifericiti-pentru-romania/>>, consulté le 10 avril 2022.
- RED, <RED din CRED (educred.ro)>, consulté le 15 mars 2023.
- Rodawell, <Home – RODAWELL (unibuc.ro)>, consulté le 15 avril 2022.
- Rose. NOUS GRANDISSONS PAR L'ÉDUCATION, <ROSE - creștem prin educație - Proiectul ROSE (rose-edu.ro)>, consulté le 15 avril 2022.
- Salvați Copiii. (2021). « En Roumanie, trois enfants sur dix vivent dans la pauvreté » (3 din 10 copii din România trăiesc în sărăcie), Salvați Copiii, 26 octobre, <Salvați Copiii | Salvați Copiii România (salvaticopiii.ro)>, consulté le 15 avril 2022.
- Shapiro, S. et S. Baciu (2019). *The Teacher Within. A Mindful Journey Toward Well-Being For Teachers In The 21st Century*, Cluj-Napoca, Studio Impress Design.
- SparkNews, <<http://sparknews.ro/>>, consulté le 15 avril 2022.
- TEACH FOR ROMANIA, <<https://teachforromania.org/>>, consulté le 15 avril 2022.
- Téléécole, <TVR 2>, consulté le 15 avril 2022.
- Tîrcă, A. (n. d.). <Despre educatie - reforma la firul ierbii (ancatirca.blogspot.com) >, consulté le 15 avril 2022.
- Tîrcă, A. (2021). *Hai cu STAREA DE BINE în școală!*, București, CORINT EDUCAȚIONAL.
- Transylvania College, <<https://www.transylvania-college.ro/>>, consulté le 15 avril 2022.

C O N C L U S I O N
S E C T I O N B I E N - Ê T R E

La fonction du bien-être dans les politiques scolaires

Phyllis Dalley

Le gouvernement ontarien publie en 2009 sa nouvelle politique *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* et en 2014 *Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Le terme « bien-être » apparaît une fois dans le texte de 2009, soit dans la conclusion d'un document de 24 pages, sans compter les annexes et la bibliographie. On peut y lire que : « L'engagement envers le bien-être de nos élèves est à la base de tout ce que nous faisons en éducation. » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p. 24) Cet engagement de l'ensemble des acteurs de l'éducation s'inscrit dans une « culture de progrès continu » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p. 24) vers l'équité et l'inclusion. Il doit permettre aux élèves de découvrir leur potentiel et le réaliser pleinement, et à la province de l'Ontario « (d')exploiter le potentiel de sa diversité » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p. 24).

En 2014, cet engagement envers le bien-être des élèves s'ajoute aux trois priorités systémiques identifiées en 2009 (améliorer le rendement des élèves, combler les écarts en matière de rendement des élèves et accroître la confiance du public dans l'éducation publique). La première des 21 mentions du bien-être dans le document apparaît dès l'introduction et est ancrée dans une « culture de

progrès continu » (Gouvernement de l'Ontario, 2014, p. 14) : « Les efforts doivent se poursuivre sans relâche pour que nos écoles continuent à offrir un milieu bienveillant, inclusif, sécuritaire et tolérant qui aide à la réussite et au bien-être de tous les élèves » (Gouvernement de l'Ontario, 2014, p. 5). Tout comme la *Stratégie* de 2009, les *Lignes directrices* de 2014 conçoivent le bien-être comme tributaire du travail des acteurs d'un système scolaire toujours plus équitable et plus inclusif.

Depuis l'élection d'un nouveau gouvernement conservateur en Ontario en 2018, le ministère de l'Éducation a remanié son site web en y intégrant les documents susmentionnés. Autrement, en matière d'éducation inclusive, notamment pour les élèves autochtones, noirs et racisés, ce gouvernement décroïssonne de manière graduelle les cours de la 9^e année. En date d'écriture, la stratification structurelle des élèves en fonction de leurs capacités n'est plus dans les cours de mathématiques, de sciences, d'études canadiennes et de langage des signes québécois (L2). Le temps nous dira si cette stratégie assurera aux populations visées un plus grand accès aux cours préuniversitaires de la 10^e année et aux études postsecondaires.

Ce texte a pour intention d'explorer les liens qu'il est possible de tisser entre les perspectives sur le bien-être présentées dans les autres chapitres de cette section et la perspective ontarienne d'un progrès continu vers une éducation équitable et inclusive qui contribue à la fois à la réussite et au bien-être individuel des élèves et à la rentabilisation du potentiel de la diversité par l'état. La première section de ce chapitre traite du lien établi entre bien-être et éducation équitable et inclusive, d'une part, et des définitions données du bien-être, d'autre part.

1. Le bien-être et l'éducation équitable et inclusive

Le gouvernement de l'Ontario présente le bien-être comme un résultat ou un bienfait de l'éducation équitable et inclusive. Les chapitres de ce collectif permettent de porter un regard sur ce lien. Notons d'abord que le terme « inclusion » est absent des textes de la France et du Québec, d'une part, et constitue un thème central des textes du Nouveau-Brunswick et de la Saskatchewan, d'autre part. En Roumanie, l'inclusion est un critère d'autoévaluation du bien-être et

en Alberta, la mise en œuvre de l'éducation inclusive compte parmi les directives officielles formulées en faveur du bien-être des élèves. Même là où le terme « inclusion » est absent, les textes semblent suggérer qu'il existe un lien entre éducation et bien-être. En France par exemple, la visée inclusive se perçoit dans l'obligation de l'École à l'égard de *chaque élève*: « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (chapitre 5 de cet ouvrage). Au Québec, on veut développer un sentiment d'appartenance à la collectivité, prévenir l'exclusion (option contraire à l'inclusion) en classe et dans l'école et diversifier les parcours scolaires. Comme le spécifie Beaudoin (2021, cité dans le chapitre 3 de cet ouvrage): « Devant ce constat de prise en compte de la diversité et de cette sensibilité face à la reconnaissance de la différence des élèves, cela laisse penser qu'on porte implicitement une attention au bien-être et à la réussite à l'école. » Cela étant, Beaudoin, Richard et Carlson Berg concluent qu'il « serait à-propos de montrer plus précisément comment l'éducation inclusive, la pédagogie différenciée ou encore le Modèle d'intervention centré sur les besoins sont susceptibles de contribuer favorablement au bien-être et à la réussite de tous les élèves ». Mais qu'en est-il de ce lien entre bien-être et succès scolaire ?

Si une quelconque diversité est prise en compte dans l'éducation inclusive présentée dans les chapitres de ce volume, la légitimité du socle commun est peu remise en question: son appropriation est seule source de réussite scolaire. Il semble être davantage question de faciliter un plus grand accès à ce capital culturel dominant que de puiser le savoir scolaire à même le savoir des communautés mal desservies ou altérisées par l'école. Il en est certes de même en Ontario, où le décroisement du cursus de la 9^e année vise à donner à chaque élève un accès égal à un programme normalisé. En effet, le gouvernement ontarien stipule clairement en 2023 qu'il « est essentiel d'assurer la cohérence de l'expérience en classe si l'on veut que tous les élèves, où qu'ils vivent, bénéficient de l'éducation dont ils ont besoin ».

S'agirait-il alors pour l'école d'assurer le bien-être des élèves afin de mieux invisibiliser un processus d'assimilation aux normes, à la langue, à la culture et aux savoirs scolaire, ou d'incorporation d'un discours méritocratique légitimant les inégalités scolaires ? Un tel

projet peut reconforter dans un bien-être fondé sur la croyance que cela est dans l'ordre des choses que certains sont bien avec un petit pain, alors que d'autres avec la boulangerie. Il devient ainsi possible de rentabiliser le potentiel de la diversité au profit du mieux-être des mieux nantis, ou de l'état.

Nous suggérons que plus que l'élimination des barrières à l'apprentissage du savoir scolaire, l'inclusion de ces *Autres* enfants exige « le changement de l'institution et du statu quo. En effet, l'inclusion invite à la reconnaissance de l'Autre comme autrui, déjà membre de la communauté, et à la (re)construction constante de l'espace commun dans une perspective de validation des langues, cultures et savoirs en présence » (Dalley, 2015, p. 16-17). La promesse du gouvernement ontarien d'offrir au personnel enseignant une formation sur la lutte contre le racisme et la discrimination (Gouvernement de l'Ontario, 2020) pourrait contribuer à une telle reconstruction.

Dans la prochaine partie, nous nous intéressons à savoir si les définitions du bien-être proposées dans les chapitres de ce collectif déstabilisent, ou non, l'ordre établi.

2. La définition du bien-être

Mamprin, Leblanc et Clément présentent deux acceptions du concept du bien-être, la première hédonique et la seconde eudémonique. La première considère que l'humain est motivé par la recherche du plaisir, d'un sentiment de bien-être, comme ressenti personnellement. La seconde, associée au bien-être psychologique, lie l'action humaine à la recherche du bonheur ou de l'accomplissement de la personne. Selon ces auteures,

[i]l convient [...] de dépasser la représentation de « la simple réponse aux besoins de l'élève » (ou le bien-être hédonique) pour tendre vers le développement du plein potentiel des jeunes [...] Cette atteinte du plein potentiel peut référer à une perspective eudémonique du bien-être, soit à des indicateurs relatifs à la croissance personnelle, à la réalisation personnelle, à l'actualisation personnelle, au développement du potentiel, au plein fonctionnement (full functioning) ou encore à un désir de contribuer à un contexte plus large (Huta et Waterman, 2014), dans ce cas, à la communauté.

Quels indicateurs du bien-être eudémonique doivent être normalisés? Par qui? Avec quelles conséquences sur les savoirs valorisés par l'école et, par extension, sur différentes populations scolaires? Pensons, par exemple, à des groupes qui mettraient l'accent sur la responsabilité de chaque individu à l'égard de sa communauté plutôt que sur l'actualisation ou la réalisation personnelle. Ne serait-il pas alors plus pertinent de mieux définir «la communauté» dont il est question ci-dessus?

De manière explicite, Espinosa (chapitre 5 de cet ouvrage) traduit les propos de Lézé (2017):

La spécificité de l'éducation française repose, depuis 1882, «sur une morale commune pour une République laïque “une et indivisible”, l'unité devant «prévaloir sur ce qui divise, et le groupe social doit prévaloir sur les individus. Comment le bien-être peut-il être compris dans ce cadre politique? La notion de bien-être n'est pas évidente, notamment dans l'éducation». [notre traduction])

Similairement, Beaudoin et Rousseau suggèrent qu'au Québec, il s'agit d'assurer à la fois le bien-être des élèves et la reproduction ou la «transmission de l'héritage culturel et de la promotion de valeurs démocratiques et citoyennes, chères au système scolaire québécois», alors qu'en Saskatchewan et au Nouveau-Brunswick, il semble être question de (re)production d'une identité unitaire, si non ethno-linguistique, sans mention de la place accordée aux identités primaires des élèves. Comme l'ont souligné Beaudoin, Richard et Carlson pendant le symposium du 90^e Congrès de l'ACFAS, comment assurer le bien-être d'élèves altérisés au sein de communautés linguistiquement minorisées s'il s'agit de (re)produire une identité ou une culture, seules et uniques, par l'école?

Par ailleurs, sans nommer la perspective eudémonique, plusieurs textes présentés dans ce collectif rejoignent les propos de Mamprin, Leblanc et Clément lorsqu'ils suggèrent, entre autres, que les élèves doivent être menés à «prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs besoins fondamentaux (p. ex., affirmation de soi, besoin de valorisation et d'actualisation)» (Beaudoin et Rousseau), à «développer la confiance dans leurs propres forces, bien communiquer et coopérer, faire preuve de respect envers les autres, pouvoir envisager leur vie sous le signe du succès et de l'excellence, s'impliquer dans le développement durable de la société et avoir une attitude active et proactive

pour le bien-être de la communauté » (Șerbănică et Drăgan) et, plus généralement, que « l'école est reconnue comme un lieu de savoir et d'apprentissage, mais aussi comme un lieu de vie et d'épanouissement » (Perrenoud). Dans ces approches à caractère eudémonique, le bien-être relève plutôt d'une connaissance de soi, d'un développement personnel et social, de relations sociales positives et d'un engagement dans la vie d'une société ou d'une communauté, plutôt que de la simple satisfaction de besoins par un agent externe (le personnel enseignant, par exemple). À ce titre, Capaladi, Varin et Dopka (2021) font la distinction entre bien-être psychologique et bien-être social.

Partant de la théorie de l'autodétermination, Capaladi, Varin et Dopka (2021) considèrent « l'autonomie et la compétence comme des indicateurs de bien-être psychologique et l'appartenance sociale comme un indicateur de bien-être social » (p. 42). Ici encore, on peut se demander quels sont les indicateurs scolaires de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance. Comme que le souligne Espinosa, les textes officiels « ne définissent aucunement, à l'éclairage de la littérature scientifique, les termes employés et notamment ceux relatifs au bien-être (ou à la bienveillance par exemple). La compréhension de ces termes peut donc rester à l'appréciation de chacun ». Selon Langevin et Bédard, cela est d'autant plus vrai lorsque le personnel enseignant ne reçoit pas la formation nécessaire à la mise en œuvre des politiques scolaires ou directives ministérielles. Selon ces auteurs, en Alberta, l'enseignement des compétences socioémotionnelles tient une place importante dans les directives scolaires en faveur du bien-être des élèves. Or, ces compétences peuvent être enseignées dans une perspective inclusive de différents modèles de l'enfance. Elles peuvent également être enseignées dans une perspective normative, sans prise en compte des valeurs et des croyances des familles, au risque de (re)produire le discours du déficit individuel, voire familial. Il en va de même pour la définition des critères évoqués par Mamprin, Leblanc et Clément pour ce qui est du bien-être eudémonique : la définition de ces critères peut être restrictive ou libératrice, reproduire des normes qui sont le reflet des aspirations et valeurs eurocentrées et dominantes, ou créer des espaces de dialogue qui soutiennent l'expression de voix/voies altérisées.

Tout comme Mamprin, Leblanc et Clément, Șerbănică et Drăgan ainsi que Perrenoud centrent leurs textes sur l'expérience ou les besoins des personnels scolaires responsables de la mise en œuvre

des politiques scolaires axés sur le bien-être. Tout en reconnaissant l'urgence relevée par ces auteurs, suivant McPherson (2020), nous proposons qu'il soit également nécessaire d'assurer un regard critique sur les a priori de ces personnels :

Les ministères d'éducation et les conseils scolaires doivent porter une attention particulière sur le personnel chargé de fournir une éducation équitable à tous les élèves. Quels sont leurs préjugés? Comment ces préjugés se reflètent-ils dans la façon dont iels traitent les élèves au quotidien? S'attaquer aux problèmes systémiques plus vastes que sont le racisme, le classisme, la discrimination et l'inégalité dans les écoles, exige un profond changement idéologique au sein des conseils scolaires. Les politiques de réforme de l'éducation ne peuvent être efficaces que si le personnel enseignant et les personnes à la direction des écoles mettent en œuvre les pratiques qui favorisent des expériences éducatives équitables pour tous les élèves. (McPherson, 2020, p. 165 [Notre traduction])

Ainsi, le personnel scolaire responsable de la mise en œuvre de politiques axées sur le bien-être de chaque élève devra faire face à l'adversité qu'entraînera la transformation de ses pratiques et de son identité professionnelle. Le système scolaire, les parents et les élèves devront, pour leur part, modifier leurs attentes à l'égard du personnel enseignant et des directions des écoles: non plus des exécutants d'instructions, ils devront bénéficier des droits et prendre sur eux les responsabilités d'intellectuels à qui l'on confie l'éducation de jeunes personnes, garantes de l'avenir de leur société et de la planète.

La lecture proposée dans ce texte a voulu identifier la fonction du bien-être dans les politiques scolaires abordés par des auteurs de ce collectif, soit: déstabiliser ou reproduire l'ordre établi. Au final, les textes lus ne permettent pas de conclure définitivement sur cette question.

Il est possible par contre de noter certaines critiques portées à l'égard des politiques scolaires de divers états au sujet du bien-être, d'une part, et du manque de formation du personnel enseignant et scolaire, d'autre part. Ces perspectives font avancer la réflexion sur la place du bien-être à l'école, pour les élèves et pour les personnels, Mais également sur le nécessaire passage par l'adversité, notamment identitaire, du personnel enseignant et des directions des écoles.

À contrario, sauf exception, ces textes abordent peu les idéologies sous-jacentes aux politiques à l'étude. Sans une telle prise en compte, l'éducation inclusive risque de reproduire une idéologie de l'équité fondée sur la méritocratie qui invisibilise les iniquités structurelles par la création du désir pour un idéal sociohistoriquement situé dans une définition du bien-être héritée de la Grèce antique.

Les chercheurs qui œuvrent dans le domaine de l'éducation inclusive ont émis à plusieurs reprises des critiques à l'égard d'idéologies normatives qui produisent un discours déficitaire à l'égard de la différence, et contribuent à la définition de nouvelles politiques et pratiques administratives et pédagogiques. Ce domaine a contribué de manière décisive à l'amélioration des conditions d'équité au sein des systèmes d'éducation de plusieurs états. Il faut continuer à œuvrer en ce sens et ne pas laisser le chemin parcouru filer entre les doigts simplement parce que les états s'approprient un vocabulaire qui nous reconforte.

RÉFÉRENCES

- Capaldi, C.A., M. Varin et R.L. Dopko (2021). « Facteurs déterminants du bien-être psychologique et social chez les jeunes au Canada : étude des associations avec les facteurs sociodémographiques, le contexte psychosocial et la consommation de substances », *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada*, 41(2), <<https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/reports-publications/health-promotion-chronic-disease-prevention-canada-research-policy-practice/vol-41-no-2-2021/hpcdp-41-2-02-fra.pdf>>, consulté le 28 juin 2023.
- Dalley, P. (2015). « Assimilation, intégration ou l'inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire ? », dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 13-24.
- Gouvernement de l'Ontario (2009). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Imprimeur de la reine pour l'Ontario. (31 pages)
- Gouvernement de l'Ontario (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario ... Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Gouvernement de l'Ontario (2020). *L'Ontario prend des mesures audacieuses pour éliminer le racisme et l'inégalité dans les écoles. Nouvelles mesures destinées à promouvoir l'égalité des chances pour les élèves noirs, autochtones et racialisés* [Communiqué], Toronto, Imprimeur du Roi pour l'Ontario, <<https://news.ontario.ca/fr/release/57543/lontario-prend-des-mesures-audacieuses-pour-eliminer-le-racisme-et-linegalite-dans-les-ecoles>>, consulté le 28 juin 2023.

Gouvernement de l'Ontario (2023). *Améliorer la responsabilisation et la transparence dans les écoles de l'Ontario* [Document d'information], Toronto, Imprimeur du Roi pour l'Ontario, <<https://news.ontario.ca/fr/backgrounder/1002938/ameliorer-la-responsabilisation-et-la-transparence-dans-les-ecoles-de-lontario>>, consulté le 28 juin 2023.

McPherson, K. (2020). « Black girls are not magic; they are human: Intersectionality and inequity in the Greater Toronto Area (GTA) schools », *Curriculum Inquiry*, 50(2), p. 149-167, <<https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1729660>>, consulté le 28 juin 2023.

PARTIE 2

La réussite à l'école

I N T R O D U C T I O N
S E C T I O N R É U S S I T E

La réussite à l'école

Nadia Rousseau

La partie 2 de cet ouvrage porte sur la réussite à l'école. Six chapitres la composent, certains d'entre eux étudient la réussite à l'école sous l'angle de la réussite scolaire, alors que d'autres adoptent plutôt la perspective de réussite éducative, souvent mise en relation avec l'éducation inclusive. Les quatre premières contributions sont canadiennes. Successivement, des auteurs et autrices universitaires de la Nouvelle-Écosse, du Québec, du Manitoba et de l'Alberta portent un regard provincial sur la question de la réussite à l'école dans leurs provinces respectives. Les deux contributions suivantes sont européennes. Tour à tour, des auteurs et autrices universitaires de la France et de la Roumanie portent un regard national sur la question de la réussite à l'école dans leur pays respectif. Dans ces six chapitres, il s'agit alors, pour le lectorat, de mieux saisir la façon dont, provincialement au Canada ou nationalement en Europe, la question de la réussite de l'élève à l'école est envisagée, définie et investie au moyen des textes officiels, de textes scientifiques, voire d'informations contextualisées, puis, en fonction de ces éléments, de prendre connaissance de recommandations pouvant être émises au bénéfice, dans ces pays et provinces, de cette réussite.

La première contribution (Kenny et Amedjkouh) est néo-écossaise et porte sur la réussite de l'élève à l'école, dans une perspective inclusive. Une mise en contexte est d'abord effectuée et présente des spécificités géographiques, démographiques et des informations générales sur l'éducation publique dans cette province. Ensuite, outre une définition provinciale de réussite, le texte présente les politiques et directives ministérielles en matière d'éducation inclusive. La Politique sur l'éducation inclusive et ses ramifications sur les programmes de formation initiale à l'enseignement et les activités de formation continue occupent une place centrale. S'ensuit le nécessaire rapprochement entre la culture de l'école et celle des élèves visant à déconstruire certains stéréotypes associés aux comportements culturels et aux normes linguistiques à travers l'adoption d'une pédagogie sensible à la culture et à la langue. Cette contribution se termine par quatre constats en lien avec la révision des programmes de formation initiale à l'enseignement et au processus d'appropriation de la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse. Enfin, quelques recommandations terminent ce chapitre.

La deuxième contribution (Tremblay-Gagnon, Laferrière et Vincent) est québécoise. Elle s'intéresse spécifiquement à la réussite scolaire plutôt que la réussite éducative. Elle débute par une mise en contexte du système scolaire québécois avant de s'attarder à la notion de compétence. La situation scolaire et extrascolaire de l'élève occupe une place de choix où, à travers l'examen du Réseau PÉRISCOPE, on s'attarde à l'élève dans son groupe, aux personnels enseignants et aux autres personnels de l'école, à la famille et aux organismes communautaires en relation avec l'école, et aux agents décisionnels, tous en relation avec la persévérance et la réussite scolaires. Sept constats émergent de l'analyse de la situation scolaire et extrascolaire en contexte québécois.

La troisième contribution (Desmarais, Lafrance, Sims et Thériault) est manitobaine. Elle s'interroge sur l'association entre l'éducation inclusive et le bien-être et la réussite de l'élève à l'école. Ainsi, on situe d'abord l'éducation inclusive dans cette province avant de s'attarder à la réussite et au bien-être de l'élève d'un point de vue théorique. Ce regard théorique est suivi d'une réflexion sur la place de la réussite en contexte manitobain, qui repose notamment sur l'analyse de nombreux documents ministériels et organisationnels. Les autrices constatent une transformation du sens donné au concept

de réussite au fil du temps, passant d'une réussite exclusivement scolaire à une réussite éducative, qui comprend la réussite scolaire. Des liens entre réussite éducative et bien-être sont explicités. Quatre recommandations terminent ce chapitre, recommandations qui s'inscrivent dans une visée d'éducation inclusive.

La quatrième contribution, canadienne (Rousseau et ElAtia), est albertaine. Elle s'intéresse particulièrement à la réussite des élèves sous l'angle de l'évaluation, notamment, des systèmes de dissémination de résultats d'évaluation des élèves aux parents. Les personnes autrices situent d'abord le contexte de l'évaluation en Alberta, dont certaines lois encadrant cette activité. Les activités d'évaluation attendues en contexte d'enseignement primaire et secondaire, distinctes, sont mises en parallèle. S'ensuit une réflexion sur la dissémination des résultats d'évaluation et sa réelle valeur pédagogique. Une préoccupation pour l'amélioration du processus de communication de résultats d'évaluation est mise de l'avant, préoccupation exacerbée par le recours à certains logiciels de communication de résultats qui modifient la communication de résultats d'évaluations aux parents, et ultimement, la portée de ces évaluations. Le chapitre se clôt sur la nécessité de limiter la seule portée sommative de l'évaluation en adoptant plutôt une approche où l'évaluation devient un levier pour l'enseignement-apprentissage au service du bien-être à l'école. Des recommandations en résultent.

La cinquième contribution, européenne (Dejaiffe), est française. Elle rappelle que le concept de réussite éducative est apparu en France au début des années 2000 et que c'est en 2013 que ce concept vient officiellement remplacer celui de réussite scolaire. L'auteur s'attarde à la définition de la réussite éducative avant d'aborder les ramifications de ce changement sur le travail éducatif, notamment l'émergence d'un nouveau paradigme où le partenariat, le bien-être et la continuité éducative sont liés. Des écrits scientifiques et différents écrits officiels viennent supporter ce constat. C'est dans ce contexte que l'auteur décline également les principales missions de l'école française. Au nombre de cinq, chacune de ces missions est habilement explicitée et mène nécessairement à repenser le partage du processus éducatif entre les différentes personnes actrices de l'éducation, les personnes professionnelles et les familles. L'auteur conclut en proposant quelques pistes où les compétences des uns et des autres gagnent à être reconnues.

La sixième et dernière contribution, européenne (Ionescu, Motoi et Popescu), est roumaine. Elle débute par la mise sur papier d'une définition du concept de réussite éducative selon la législation roumaine, avant d'examiner certaines politiques éducatives en relation avec leur influence sur la réussite des élèves à l'école. S'ensuit un regard sur des programmes nationaux visant cette fois la réussite scolaire des élèves. Le chapitre permet de mettre en lumière une forme de va-et-vient entre réussite scolaire et éducative dans ce pays et témoigne d'une importante préoccupation pour les personnes apprenantes issues de milieux sociaux diversifiés où la participation scolaire est parfois un enjeu. Les autrices s'attardent également à la formation initiale et continue dans ce pays, notamment la nécessité pour les personnes enseignantes de comprendre la complexité des situations pouvant mener au décrochage scolaire. Suivant un bref rappel des pratiques évaluatives dans ce pays, les autrices identifient enfin différents obstacles à la réussite scolaire des élèves, obstacles qui doivent être reconnus, tout autant que les importants progrès réalisés dans ce contexte géographique.

La lecture de l'ensemble des six chapitres présentés ici devrait permettre de mieux saisir les différences et les similitudes entre les quatre provinces étudiées, entre ces dernières et les deux pays européens à l'étude, et entre ces derniers eux-mêmes quant à leur façon d'appréhender la question de la réussite à l'école, parfois mise en relation avec le bien-être de l'élève. Tout comme il est précisé dans l'introduction de la section bien-être de cet ouvrage, ces différences et similitudes, si elles sont bien sûr actuelles, ont bien souvent des explications quant aux ancrages anciens, en particulier historiques, culturels ou démographiques. Ces chapitres ouvrent ainsi de multiples pistes de travail pour les années à venir, voire l'émergence de travaux interprovinciaux ou internationaux.

La politique d'éducation inclusive, les principes et les pratiques favorisant la réussite

Enjeux et pistes d'action ciblées en milieu éducatifs francophones en Nouvelle-Écosse

Annie Kenny et Karim Amedjkouh

Introduction

L'inclusion scolaire est un enjeu prioritaire et actuel pour les milieux éducatifs en Nouvelle-Écosse. La récente Politique sur l'éducation inclusive (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019) est notamment le fruit d'un réel travail consultatif auprès de vingt-cinq comités constitués de partenaires actifs en éducation. Les directives en matière d'inclusion scolaire sont claires et la mise en œuvre concrète de stratégies visant à respecter les principes adoptés s'est imposée comme étant prioritaire pour le milieu éducatif. Ce chapitre aborde les principes de l'éducation inclusive en s'appuyant sur de récents documents officiels émis par des instances ministérielles de la Nouvelle-Écosse. La prise en compte de la Politique sur l'éducation inclusive en contexte de formation initiale à l'enseignement est traitée. Le partage d'expériences et d'informations illustrant la mise en application de ces principes vise à faire des liens avec les réalités vécues dans des écoles du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP). Le chapitre traite également des enjeux spécifiques à certains milieux de même que des pistes à explorer par divers acteurs du milieu scolaire pour soutenir des pratiques inclusives et ainsi favoriser le bien-être et la réussite éducative.

1. La mise en contexte

Dans cette première partie, nous présentons brièvement des détails géographiques et démographiques de même que des informations générales au sujet du système d'éducation publique. Par la suite, nous présentons le portrait descriptif du CSAP. Un survol de politiques et de directives ministérielles en vigueur et leurs impacts sur la formation initiale à l'enseignement et sur les réalités du milieu scolaire francophone minoritaire dans la province des Maritimes canadiennes complètent cette mise en contexte.

1.1. La géographie, la démographie et les informations générales sur le système d'éducation publique

La Nouvelle-Écosse est une province de l'Est du Canada (région Atlantique). Cette presqu'île au sud du Nouveau-Brunswick est d'une superficie d'un peu plus de 55 000 km² et elle compte plus d'un million d'habitants, dont 10,5 % de la population peut parler français (Statistique Canada, 2016).

Il y a huit centres scolaires dans la province ; sept anglophones desservant des régions spécifiques et un francophone présent sur l'ensemble du territoire (CSAP). Les écoles d'immersion française sont sous la responsabilité des administrations des centres d'éducation anglophones. Les programmes d'études provinciaux sont destinés aux élèves de la prématernelle à la 12^e année qui fréquentent les écoles publiques.

1.2. Le Conseil scolaire acadien provincial

Le CSAP a comme mission d'offrir une éducation en français de première qualité en tenant compte de son mandat culturel. Fondé en 1996, le Conseil compte 22 écoles fréquentées par plus de 6000 élèves de la maternelle à la 12^e année. Il est également actif sur 19 différents sites qui offrent le programme de prématernelle « Grandir en français » qui prépare les enfants à l'entrée à l'école française.

Les critères d'admission des élèves au sein des écoles du CSAP respectent le statut d'ayants droit en vertu du paragraphe 23(1) ou (2) de la Charte canadienne des droits et libertés. Certains enfants de parents non-ayants droit peuvent être admis ; des procédures et des critères précis permettent aux instances administratives de décider d'admettre ou non un enfant de parents non-ayants droit (CSAP, 2019a).

Comme le stipule la Loi sur l'éducation de la province de la Nouvelle-Écosse (Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, 2015), le CSAP a un statut particulier qui lui profère l'entière responsabilité de l'élaboration et de la réalisation des programmes d'études qui orientent les choix didactiques et pédagogiques des acteurs du milieu dans leur accompagnement des élèves durant leur cheminement scolaire en français. Les politiques scolaires du CSAP, incluant l'inclusion, sont fondamentalement les mêmes que pour les conseils anglophones (AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011). Outre le programme de Baccalauréat international qui est offert dans certaines écoles secondaires du CSAP, il n'y a pas de programme national spécifiquement reconnu qui encadre la formation des élèves fréquentant les écoles de ce conseil scolaire.

Le CSAP est responsable de l'enseignement en français langue première. Le programme d'anglais mis en place n'en est pas un de langue seconde, mais bien de langue première comme enseigné dans les écoles des conseils scolaires anglophones de la province. De ce fait, la très grande majorité des élèves qui terminent leurs études secondaires au CSAP se voient décerner un diplôme avec la mention « bilingue ».

2. Les politiques et directives ministérielles en matière d'éducation inclusive

Dans les écoles publiques des huit districts scolaires de la Nouvelle-Écosse, de nombreuses politiques et des directives ministérielles communes sont en vigueur. Nous traitons plus précisément de la Politique sur l'éducation inclusive et des Normes professionnelles en enseignement, le tout pour situer les récentes démarches entreprises au CSAP qui visent à mettre en œuvre des principes de la pédagogie sensible à la culture et la langue (PSCL), afin d'actualiser la Politique sur l'éducation inclusive.

2.1. La Politique sur l'éducation inclusive

La Politique sur l'éducation inclusive a obtenu l'approbation de la chambre des élus gouvernementaux provinciaux, en août 2019, et est entrée en vigueur en septembre 2020. Elle a notamment été élaborée à la suite d'une série d'analyses et d'échanges avec plus d'une vingtaine de groupes partenaires. Les suggestions et les commentaires

constructifs d'acteurs du système éducatif et de représentants des communautés culturelles de la province ont forgé cette version actualisée de la politique qui encadre l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse (Njie, Shea et Williams, 2018). Le CSAP fait partie de la liste des partenaires de milieux éducatifs impliqués dans ce projet d'envergure. Cette politique tient compte de recommandations élaborées par un Comité consultatif sur l'accessibilité (Province de la Nouvelle-Écosse, 2020a), qui ont été formellement présentées au ministre de la Justice. Dans un document officiel (Njie, Shea et Williams, 2018), l'énoncé selon lequel l'éducation est un droit de la personne a été priorisé. De plus, des accords provinciaux, nationaux et internationaux sont cités à titre de référents immuables. Il s'agit de :

- la Loi sur les droits de la personne (Human Rights Act) de la Nouvelle-Écosse (Province de la Nouvelle-Écosse, rév. 2007) ;
- la Loi sur l'accessibilité (Accessibility Act) de la Nouvelle-Écosse (Province de la Nouvelle-Écosse, rév. 2017) ;
- la Charte canadienne des droits et libertés (1982) ;
- la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations unies et la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Les recommandations de ce comité consultatif décrivent les conditions et les engagements essentiels que le système d'éducation de la Nouvelle-Écosse doit respecter en matière d'inclusion scolaire, dans le but d'assurer un accès équitable à l'éducation en tant que droit fondamental de la personne, et ce, dans tout le système d'éducation public de la province. Les instances qui composent ce système sont : les services à la petite enfance, l'enseignement primaire et secondaire, l'éducation postsecondaire, l'apprentissage aux adultes, et les instances gouvernementales provinciales en matière d'éducation et du développement de la petite enfance, du travail et de l'éducation postsecondaire, de la justice, des services communautaires ainsi que celles de la santé et du mieux-être (Njie, Shea et Williams, 2018).

Dans les documents du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, aucune définition de la réussite et du bien-être à l'école n'est précisée. Des principes rattachés à ces concepts se retrouvent toutefois dans des programmes d'études dans lesquels la réussite s'articulerait autour de trois piliers interreliés, soit l'apprentissage, le développement et le bien-être (Province de la Nouvelle-Écosse, 2021). Sans être explicitement décrits, les concepts de réussite

et de bien-être sont omniprésents dans les documents provinciaux, notamment en matière d'éducation inclusive. À cet égard, voici les principes autour desquels s'articule la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019) :

Avec l'éducation inclusive, le milieu s'engage à garantir une éducation qui soit équitable, de grande qualité et sensible à la culture et à la langue, afin de permettre à tous les élèves de connaître le bien-être et la réussite. Dans une école qui pratique l'éducation inclusive, il faut que tous les élèves aient le sentiment d'avoir leur place, d'être acceptés, d'être en sécurité et d'être reconnus à leur juste valeur ; afin de pouvoir effectuer le meilleur apprentissage possible et connaître la réussite. Les mesures mises de l'avant par cette politique comportent les éléments suivants :

- une école où règnent la sécurité et la bienveillance, qui est ouverte aux parents/tuteurs et aux familles et qui inclut la communauté dans son ensemble en tant que partenaire clé dans l'éducation [...] ;
- un enseignement et des dispositifs de soutien [...] qui favorisent le bien-être et la réussite des élèves sur le plan physique, socioaffectif et comportemental ;
- un climat qui favorise l'autonomie de chaque élève et qui développe sa résilience à mesure qu'il progresse dans sa scolarité ;
- un accent sur l'équité, avec des mesures pour aider à connaître la réussite des élèves qui sont traditionnellement marginalisés et stigmatisés sur le plan racial (comme les Afro-Néoécossais et les Mi'kmaq) ou qui sont issus d'autres groupes traditionnellement sous-représentés et défavorisés ;
- l'offre d'activités d'apprentissage stimulantes et accessibles, pour que tous les élèves se sentent concernés et inspirés et aient des défis à relever ;
- des mesures pour veiller à ce que tous les élèves se reconnaissent partout dans leur école, dans les ressources pédagogiques et dans les activités d'apprentissage ;

- des mesures pour que tout le monde (y compris les partenaires des ministères de la Santé et du Mieux-être, des Services communautaires et de la Justice) collabore en vue d'aider les élèves à exploiter leurs forces et à satisfaire leurs besoins, selon une approche dans laquelle ils se sentent acceptés, respectés et soutenus, qui est sensible à leur culture et à leur langue, qui rend honneur à l'identité culturelle de tous les élèves et qui reconnaît la valeur de leur expérience et de leur vision du monde. (p. 1)

Une politique aussi étoffée provoque des répercussions multiples dans les milieux ayant à s'y conformer. Nous abordons donc ses impacts concrets sur les pratiques éducatives du personnel œuvrant déjà en administration, en enseignement et aux services aux élèves dans les écoles publiques. Mais d'abord, explorons les retentissements de cette politique sur la formation initiale à l'enseignement en Nouvelle-Écosse afin que le nouveau personnel enseignant soit outillé pour s'y conformer dès leur entrée en fonction.

2.1.1. **Les impacts sur la révision des programmes de formation initiale à l'enseignement**

Les programmes de formation initiale des enseignants offerts dans cinq universités de la province ont fait l'objet d'une révision en profondeur au cours des dernières années. C'est donc avec la ferme intention de former du personnel enseignant compétent et habileté à tenir compte des réalités et des besoins éducatifs des élèves de la province qu'un cadre commun a guidé les établissements de formation dans ce travail. Les spécificités de chacun des établissements d'enseignement supérieur ont pu trouver leur juste place dans ce processus complexe. Par exemple, à l'Université Sainte-Anne (seul établissement d'enseignement postsecondaire de langue française en Nouvelle-Écosse), cet exercice de révision a permis d'actualiser les programmes en tenant notamment compte des principes directeurs des politiques récentes et de la pédagogie sensible à la culture et à la langue françaises. Les anciens programmes offerts à Sainte-Anne dataient de 1998. Des modifications mineures leur ont été apportées au fil des ans, mais la refonte en profondeur récente met notamment l'accent sur les compétences dictées par la province en matière de numératie, de littératie et de culture entrepreneuriale. L'éducation inclusive ne fait

dorénavant plus l'objet que de cours en particulier, mais s'inscrit plutôt dans l'ensemble des résultats d'apprentissage généraux de la vaste majorité des cours. L'actualisation des programmes en éducation fait également en sorte que tous les cours sont explicitement reliés à des exigences spécifiques lors des expériences en formation pratique (stages).

Comme c'est le cas pour d'autres provinces et territoires, la formation initiale en enseignement offerte en Nouvelle-Écosse doit tenir compte des particularités régionales et de la diversité des élèves qui fréquentent différents milieux éducatifs (Smit, 2005). Le respect de ces particularités a dû être démontré afin que les programmes révisés reçoivent l'accréditation de la province de même que l'agrément de la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (CESPM). La CESPM a un mandat légiféré qui se résume à améliorer le service aux étudiants et à le maintenir au meilleur niveau possible, le tout pour qu'ils puissent bénéficier d'une acquisition continue du savoir. Cet organisme a le devoir d'aider les établissements et les gouvernements à améliorer le milieu d'apprentissage postsecondaire de l'Île-du-Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse.

Les programmes de formation initiale à l'enseignement nouvellement accrédités par les instances administratives et ministérielles sont offerts, dans les universités de la Nouvelle-Écosse, depuis le début de l'année académique 2021-2022. Le personnel enseignant nouvellement diplômé sera notamment en mesure d'adopter des pratiques inclusives reconnaissant la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves (Jackson et Boutte, 2018).

Lors du processus d'élaboration des programmes révisés et des étapes ayant mené à leur agrément, la Politique sur l'éducation inclusive a été incontournable, pour ne pas dire centrale. Une démonstration explicite du respect des principes énoncés dans les Normes professionnelles en enseignement de la Nouvelle-Écosse (Province de la Nouvelle-Écosse, 2018) et de la prise en compte des principes de la pédagogie sensible à la culture et à la langue (Hollie, 2018) ont également été des critères justificatifs essentiels à l'agrément des programmes révisés. Les principes de la PSCL et ses applications concrètes sont abordés dans les parties 2.1.2. et 3.

C'est donc de concert avec les besoins exprimés par le milieu dont ont tenu compte les personnes ayant contribué à l'élaboration de la Politique sur l'éducation inclusive que les établissements d'enseignement universitaires ont procédé à des refontes de leurs programmes de formation initiale à l'enseignement. Ce vaste chantier s'est avéré tout aussi imposant qu'essentiel. Ainsi, comme démontré par divers auteurs (Hutchinson et Specht, 2019; Whitley et Hollweck, 2020), la responsabilité de faire en sorte que le nouveau personnel enseignant soit adéquatement formé pour adopter des attitudes et déployer des pratiques éducatives inclusives adaptées aux réalités du milieu éducatif de la province a été assumée. Cette refonte en profondeur a nécessité l'engagement des professeurs-chercheurs en éducation, étant donné que les projets de recherches spécifiques dans ce domaine sont pratiquement inexistantes dans la province. Ce manque s'explique notamment par le fait que le premier programme inter-universitaire de 3^e cycle (Doctorat en éducation) est uniquement offert dans trois universités anglophones de la Nouvelle-Écosse, et ce, depuis moins de 10 ans.

Les normes professionnelles en enseignement de la Nouvelle-Écosse

Les Normes en enseignement de la Nouvelle-Écosse – pour l'excellence dans l'enseignement et dans l'apprentissage (Province de la Nouvelle-Écosse, 2018) ont été élaborées grâce à la collaboration et à la participation active d'acteurs des milieux gouvernemental, syndical, scolaire et académique. Ces normes auxquelles nous faisons référence comme étant les Normes professionnelles en enseignement mettent de l'avant un engagement en faveur de l'équité et de pratiques inclusives favorisant le bien-être et la réussite de tous les élèves. Elles comportent six normes générales selon lesquelles la personne enseignante :

- 1) connaît bien tous les élèves, répond à leurs besoins et s'assure qu'ils participent bien ;
- 2) connaît les matières à enseigner et la manière de les enseigner ;
- 3) s'appuie sur l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage pour guider son enseignement et l'apprentissage de l'élève ;
- 4) crée un milieu d'apprentissage positif et sûr ;
- 5) participe à des activités de perfectionnement professionnel tout au long de sa carrière et

- 6) adopte une conduite professionnelle pour donner une bonne image de la profession enseignante (Province de la Nouvelle-Écosse, 2018, p. 1).

Chaque norme générale est décrite de manière plus précise. Par exemple, la norme 4, qui traite de la création d'un milieu d'apprentissage positif et sûr, est définie comme suit :

L'enseignant crée et assure un milieu d'apprentissage qui est équitable, qui favorise l'intégration et où tout le monde se sent en sécurité. L'enseignant suit le Code provincial de conduite dans les écoles et les autres politiques relatives au comportement de l'élève. Il favorise l'établissement de relations respectueuses entre les élèves, les parents, ses collègues et les autres partenaires en éducation. Il réagit aux différences dans le comportement de l'élève qui relèvent de questions de culture, de langue ou de vécu en tenant compte des différences culturelles et en restant centré sur l'élève. L'enseignant traite de façon équitable, cohérente et juste les problèmes de comportement inacceptable de la part de l'élève. Il collabore avec les parents, les conseillers d'orientation, les professionnels de la santé mentale et les autres pour traiter les problèmes de comportement de l'élève, les questions de santé mentale et les besoins spéciaux. (Province de la Nouvelle-Écosse, 2018, p. 3)

Les normes, de manière cohérente, orientent tout le personnel enseignant afin qu'un enseignement de haute qualité soit dispensé à tous les élèves de la province. Chacune des normes s'actualise par la démonstration d'indicateurs spécifiques et explicites en lien avec des attributs, des connaissances et des compétences dont doit faire preuve le personnel enseignant œuvrant dans les écoles publiques. Les attributs relèvent des attitudes éducatives, des valeurs et des convictions fondamentales qui orientent les pratiques professionnelles attendues. Les connaissances définissent les savoirs nécessaires pour pouvoir prodiguer un enseignement de qualité. Elles sont vastes et se réfèrent notamment à la planification des programmes, à la diversité culturelle et linguistique, à des stratégies de gestion positive des comportements, aux politiques éducatives en vigueur et à la déontologie. Les compétences représentent des comportements observables et mesurables qui démontrent que les attributs et les connaissances liées aux normes sont mis en application en milieu éducatif (Province de la Nouvelle-Écosse, 2018). À titre d'exemple, les indicateurs de la norme sont présentés dans l'encadré 1.

Indicateurs de la norme 4 : créer un milieu d'apprentissage positif et sûr

Attributs

L'enseignant :

- est convaincu que tous les élèves peuvent connaître la réussite et est conscient de l'effet positif que peuvent avoir des attentes de niveau élevé pour tous les élèves
- est conscient de l'effet que l'enseignement a sur l'apprentissage de l'élève et notamment de l'influence de ses propres valeurs, convictions et préjugés
- attache de la valeur au vécu de l'élève dans sa scolarité et notamment aux contributions de sa famille et de la communauté
- tient à améliorer les résultats de tous les élèves et à réduire l'écart au niveau des résultats scolaires pour les élèves d'origine africaine et les Autochtones

Connaissances

L'enseignant :

- connaît bien les caractéristiques du développement (sur le plan cognitif, physique, socioaffectif et comportemental) des individus dans le groupe d'âge auquel il prodigue son enseignement et les facteurs ayant une incidence sur le développement de l'élève
- comprend bien les rôles importants que jouent la culture, la langue, l'appartenance ethnique, le sexe, le statut socioéconomique, la diversité, l'équité et l'intégration dans l'apprentissage de l'élève
- connaît le domaine des besoins spéciaux de l'élève (besoins cognitifs, affectifs et comportementaux, physiques, médicaux, communication, sensoriels, élèves doués, difficultés d'apprentissage, incapacités multiples, santé mentale, etc.) et du processus de planification de programme

Compétences

L'enseignant :

- utilise dans tous les aspects de son enseignement sa compréhension du développement des enfants et des jeunes et des différences individuelles au niveau de l'apprentissage de l'élève

- met en place un milieu d'enseignement et d'apprentissage qui motive l'ensemble des élèves, avec des stratégies favorables à la construction identitaire de l'élève
- définit des buts réalisables pour l'apprentissage, en s'appuyant sur des attentes de niveau élevé pour la réussite de l'élève
- cherche à obtenir et à prendre en compte des informations sur la diversité de l'élève, notamment sur le plan de la culture, de la langue, de l'appartenance ethnique, du sexe, du statut socioéconomique et de la religion
- cherche à obtenir et à prendre en compte des informations sur les divers types de forces et de besoins sur le plan de l'apprentissage de l'élève à titre individuel, notamment en ce qui a trait aux domaines cognitif, affectif et comportemental, physique, médical et sensoriel, au domaine de l'apprentissage, aux individus doués, à la santé mentale, aux incapacités multiples et au domaine de la communication
- propose un enseignement tenant compte de la diversité des cultures, des langues, du vécu et du contexte familial selon l'élève, avec notamment une planification reflétant la vie de l'élève en milieu minoritaire
- propose un programme adapté sur mesure aux élèves ayant des besoins spéciaux
- adapte les ressources pour le programme d'études, l'évaluation et l'apprentissage de façon à ce que tous les élèves se reconnaissent dans leur école

Province de la Nouvelle-Écosse (2018, p. 4)

Les Normes professionnelles en enseignement occupent d'ores et déjà une place de choix dans les plans de cours des programmes de formation initiale en éducation et dans les exigences pour réussir les étapes de la formation pratique (stages d'enseignement). L'élaboration de processus d'évaluation professionnelle et de suivi du personnel enseignant expérimenté en lien avec ces mêmes normes est un chantier en cours. Les Normes professionnelles en enseignement sont donc des incontournables, autant pour l'éventuel personnel enseignant en formation en Nouvelle-Écosse que pour toutes personnes œuvrant

dans les écoles publiques (et ce, peu importe leur nombre d'années d'expérience). Elles orientent les actions éducatives du personnel enseignant, favorisant ainsi le bien-être et la réussite de tous les élèves.

Nous convenons qu'une préparation actualisée du futur personnel enseignant s'avérait nécessaire ; mais qu'en est-il de la grande majorité des acteurs des milieux éducatifs qui sont déjà en poste ? L'appropriation et la mise en œuvre de pratiques adaptées, telles que justifiées dans la Politique d'éducation inclusive, ont provoqué des remises en question sur les façons de faire dans les écoles. Le respect de cette politique oriente notamment des activités de développement professionnel auxquelles le personnel enseignant doit participer (norme 5).

2.1.2. Les répercussions anticipées sur les pratiques éducatives

La Politique sur l'éducation inclusive invite toutes les personnes dans les écoles de la Nouvelle-Écosse à utiliser leur pouvoir et leur privilège afin d'interagir de façon positive, humble et ouverte pour repérer et éliminer les obstacles systémiques et fournir des dispositifs de soutien significatifs afin d'aider les élèves à atteindre leur plein potentiel dans un environnement sécuritaire, accueillant et bienveillant (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019). À la suite de la mort brutale de George Floyd, dans le respect des visées de la Politique sur l'éducation inclusive, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a émis des directives mettant en lumière comment le racisme et les pratiques racistes ont des répercussions négatives sur la réussite et le bien-être des élèves afro-néoécossais, des élèves autochtones et des nouveaux arrivants (Province de la Nouvelle-Écosse, 2020b). La perspective professionnelle selon laquelle le personnel enseignant de la province doit orienter ses interventions afin d'accompagner les élèves vulnérables passe notamment par l'acquisition des connaissances. Développer une compréhension soutenue des effets de la race, du statut socioéconomique, de ceux en lien avec des injustices historiques (cultures et langues), de l'identité sexuelle et de genre (Mitton et Murray-Or, 2021), et aussi des enjeux liés à des limitations physiques (Province de la Nouvelle-Écosse, 2020a) sont des thèmes prisés en développement professionnel dans la province. En éducation, de franches discussions sur l'inclusion et la diversité s'imposent, notamment comme sujet de développement professionnel (Turnbull et Turnbull, 2020), ne serait-ce que pour outrepasser l'excuse du manque de

temps pour négliger de faire une juste place aux questionnements et aux partages d'idées innovatrices pour tenir compte des réalités complexes vécues par les élèves (Mitton et Murray-Or, 2021).

La pédagogie sensible à la culture et à la langue

Mitton et Murray-Or (2021) proposent que les manières de soutenir les élèves vulnérables dans divers contextes scolaires en Nouvelle-Écosse exigent que le personnel enseignant réussisse à créer et à maintenir des conditions dans lesquelles les élèves se sentent capables de prendre des risques sur le plan scolaire, le tout dans le but de contribuer à la réussite de tous. C'est dans cette perspective que la PSCL a été identifiée comme une avenue intéressante pour guider les interventions du personnel enseignant et ainsi concrétiser l'application de la Politique sur l'éducation inclusive et les directives émises par le Gouvernement de la Nouvelle-Écosse.

Selon Brown-Jeffy et Cooper (2011), l'approche pédagogique sensible à la culture reconnaît l'unicité de chaque élève et porte une attention particulière à la diversité culturelle en la considérant comme un atout dont tous les acteurs scolaires doivent bénéficier. Gay (2002, 2018) expose la richesse de la diversité culturelle et propose de la mettre au service de la communauté scolaire afin d'enrichir les expériences de tous les élèves. Pour sa part, Hollie (2018) traite de PSCL et il en est de même pour Hammond (2015). La diversité culturelle et langagière se voit accorder une place de choix dans les considérations pédagogiques du personnel enseignant, et ce, afin de la traiter comme une condition qui favorise l'apprentissage (Hollie, 2018). Les acteurs scolaires se concentrent notamment à prémunir leurs élèves des effets dévastateurs de préjugés (Gay, 2018), dans le but d'établir et de maintenir des communautés éducatives qui reconnaissent et respectent le droit à la dignité de tous les élèves (Hammond, 2015).

Selon Gay (2018) et Hollie (2018), une PSCL nécessite une révision de plusieurs aspects d'un milieu éducation. Gay (2018) démontre que la pédagogie sensible à la culture requiert : « des programmes d'études adaptés, des climats d'apprentissage sécuritaires à l'école et en classe, des stratégies d'enseignement et des habiletés d'interactions interpersonnelles reflétant les cultures, les expériences et les diverses perspectives des élèves » (traduction libre, p. 249). Pour parvenir à faire vivre la PSCL, un développement professionnel et

personnel des enseignants est essentiel (Hollie, 2018). En effet, le personnel enseignant devrait être éduqué afin d'acquérir des connaissances culturelles et des compétences pédagogiques pour un enseignement respectueux de la diversité (Gay, 2018), le tout combiné avec des techniques d'autoréflexion afin de prendre conscience des biais cognitifs qui influencent leurs rapports avec des élèves vulnérables (Turnbull et Turnbull, 2020).

Les grands principes d'intervention à respecter, dans l'esprit de la PSCL, sont les suivants, selon Hollie (2018, p. 28-29) : « *Validation, Affirmation, Building and Bridging (VABB)* ». Amedjkouh (2019a) s'en est largement inspiré dans son travail collaboratif avec des collègues en transposant le VABB décrit par Hollie (2018) en « VACC » pour Valider, Affirmer, Construire et Créer. L'encadré 2 présente les principes revisités par Amedjkouh (2019a).

L'approche VACC

L'approche (inspirée de l'approche VABB de Hollie, 2018) est un acronyme de la démarche consistant à créer des ponts entre la culture de l'école et celle de l'élève, en plus de déconstruire les stéréotypes négatifs associés aux comportements culturels et aux normes linguistiques. Cette approche oriente les attitudes et les comportements favorisant une éducation inclusive et se décline ainsi :

V, pour Valider : Faire preuve de discernement et d'une écoute active en suspendant le jugement et en validant les différents comportements culturels et les normes linguistiques sans préjugé.

A, pour Affirmer : Véhiculer une image positive en déconstruisant les stéréotypes négatifs associés aux comportements culturels et aux normes linguistiques.

C, pour Construire : Créer des passerelles entre la culture et la langue de l'école et celles de la maison par l'enseignement des compétences nécessaires afin de permettre aux élèves d'adopter la culture et la langue de l'école sans remettre en question leur propre bagage culturel et linguistique.

C, pour Créer : Créer des opportunités pour permettre aux élèves d'adapter leurs comportements culturels et linguistiques selon les différents contextes afin d'assurer leur réussite et leur bien-être affectif. (Amedjkouh, 2019a).

3. La situation scolaire au CSAP

Comment le milieu scolaire francophone minoritaire en Nouvelle-Écosse s'est-il approprié la Politique sur l'éducation inclusive (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019)? Notamment en mettant de l'avant des principes de la PSCL pour favoriser la réussite et le bien-être des élèves. Grâce à la précieuse collaboration du milieu, nous présentons des détails sur des actions concrètes et de pratiques collaboratives prévues dans les milieux éducatifs du CSAP.

Un comité a mené des travaux préalables à la mise en application de la Politique sur l'éducation inclusive afin de tenir compte des réalités des 22 milieux éducatifs que le CSAP dessert. Les concepts dictés par la Politique ont, selon ce comité, trouvé écho dans les travaux de Gay (2002, 2018), de Hammond (2015) et de Hollie (2018). Selon la consultante Marie Mc Andrew (2019) qui a été embauchée pour contribuer aux travaux menant à la mise en application de la Politique sur l'éducation inclusive, la PSCL reprend et articule logiquement des concepts empruntés à d'autres courants tels que l'éducation aux droits, le socioconstructivisme, l'éducation interculturelle et la pédagogie en milieu minoritaire francophone. La PSCL se distingue par le lien étroit qu'elle établit entre la compréhension qu'ont les membres du personnel scolaire des influences de facteurs sociopolitiques, culturels et économiques sur la réussite éducative des élèves et sur la perception qu'ils entretiennent à leur égard (Mc Andrew, 2019).

3.1. Quelles sont des répercussions concrètes de la Politique sur l'éducation inclusive ?

La Politique sur l'éducation inclusive prévoit un plan de mise en œuvre: «Les écoles qui pratiquent l'éducation inclusive sont équitables et sensibles à la culture, à la langue et aux classes sociales. Elles sont dotées de structures, de pratiques et de processus centrés sur l'élève, adaptés et axés sur la collaboration» (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019, p. 2). Au CSAP, le comité de la PSCL est engagé à agir en ce sens. Une série de consultations et d'activités de formation menée par des experts en matière de PSCL ont été réalisées. Avec la collaboration des acteurs du milieu, les membres du comité de la PSCL ont dès lors identifié clairement les groupes d'élèves vulnérables ou à risque dans chacune des 22 écoles du CSAP. Par la suite,

ils ont identifié les domaines d'interventions prioritaires et, du même coup, proposé des mesures afin de concrétiser et de faire vivre les principes de la Politique sur l'éducation inclusive.

3.1.1. Les activités de formation PSCL

Le comité de la PSCL a agi comme leader dans l'élaboration et la réalisation des activités de formation qui se sont échelonnées sur une période d'un peu plus d'un an. Celles-ci ont été rendues possibles grâce à la participation et la collaboration d'administrateurs scolaires, de membres de direction d'école, de consultants en services aux élèves, de membres du personnel enseignant de même que de nombreux professionnels œuvrant au CSAP (p. ex. des mentors et des conseillers pédagogiques, un coordonnateur à la diversité et aux droits de la personne). L'engagement soutenu dont ont fait preuve l'ensemble des acteurs impliqués démontre que ces activités de développement professionnel ont été investies de sens et de pertinence pour les personnes présentes, ce qui est un gage de continuation au-delà de la formation en tant que telle (Kenny, Desmarais et Bergeron, 2021). La réussite et le bien-être des élèves sont demeurés centraux pour guider l'ensemble de ces démarches, selon le coordonnateur à la diversité et aux droits de la personne au CSAP (Karim Amedjkouh).

Lors de ces activités de formation, des principes de la PSCL ont été présentés. Pour en approfondir la compréhension et l'appropriation, des exemples (respectueux de ces mêmes principes) et des contre-exemples (ne tenant pas entièrement compte des principes) ont fait l'objet de discussions et d'échanges. Ce faisant, chaque personne avait l'occasion de revisiter ses propres perspectives et les biais teintant son jugement personnel et professionnel, principe incontournable selon des experts en PSCL (Gay, 2002, 2018; Hammond, 2015; Hollie, 2018). Dans un esprit de bienveillance envers les professionnels des milieux éducatifs et de leurs élèves, ce qui relève et ce qui ne représente pas la PSCL a été exploré. Le tableau 8.1. présente les résultats de ces échanges.

TABLEAU 8.1.
Ce qu'est et ce que n'est pas la PSCL

Principes de la PSCL	Exemples d'attitudes ou de comportements respectant ces principes	Contre-exemples d'attitudes ou de comportements ne tenant pas (ou que partiellement) compte de ces principes
<i>Jugement positif, sans préjugé</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Je connais tous mes élèves et je crée des liens avec chacun d'eux. – La culture de ma salle de classe intègre le bagage culturel et linguistique de mes élèves. – Je communique avec mes élèves et leurs familles pour comprendre des problématiques liées à leurs résultats ou comportements. – Je trouve primordial d'apprendre et de considérer l'Histoire des communautés (Acadiennes et autres) présentes en Nouvelle-Écosse. 	<ul style="list-style-type: none"> – Je connais quelques élèves avec qui j'ai réussi à créer des liens. – La culture de ma salle de classe reflète uniquement mes valeurs, normes et préjugés. – Je me base sur des généralisations et des perceptions pour interpréter les résultats et les comportements de mes élèves. – Je connais très peu d'éléments historiques sur les communautés acadiennes ainsi que les autres communautés présentes en Nouvelle-Écosse.
<i>Attentes élevées</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Je fais preuve d'empathie pour encourager et accompagner tous les élèves vers la réussite. – Je suis convaincu que tous mes élèves peuvent réussir et atteindre les attentes élevées. – Je communique mes attentes élevées et j'en explique la pertinence. 	<ul style="list-style-type: none"> – Je fais preuve de sympathie, ce n'est pas grave si un concept complexe n'est pas accessible à tout le monde. – Certains élèves, issus de certaines communautés, ont des chances limitées de réussir. – Mes attentes élevées concernent seulement les élèves forts et motivés.

Principes de la PSCL	Exemples d'attitudes ou de comportements respectant ces principes	Contre-exemples d'attitudes ou de comportements ne tenant pas (ou que partiellement) compte de ces principes
<i>Sécurité linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Je crée un milieu d'apprentissage positif où personne ne se sent jugé sur la qualité de son français ou de son accent. - Je valorise l'expression orale sans rétroaction et j'offre des occasions de développer et de pratiquer la compétence à communiquer pour amener les élèves à avoir les outils pour développer une confiance. - J'expose les élèves à une variété de registres linguistiques afin de favoriser le développement de compétences communicationnelles. - Je garde toujours en tête que mes élèves vivent dans un milieu minoritaire où la culture anglo-saxonne est omniprésente. 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ignore les remarques des autres élèves sur la qualité de la langue de leurs pairs. - Je mise peu sur des activités interactives. - Je préfère reprendre les élèves pour qu'ils s'expriment mieux en français. - J'expose les élèves uniquement au français standard ; clé de la réussite, selon moi. - Je suis convaincu que l'insécurité linguistique doit être traitée à la maison et non pas en salle de classe.
<i>Élève au centre de ses apprentissages</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Je suis sensible aux besoins et aux intérêts de mes élèves. - J'implique les élèves tout au long du processus d'apprentissage. - Je tiens à ce que mes élèves prennent conscience de ce qu'ils apprennent, de comment ils apprennent et des façons dont ils démontrent leurs apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mes plans de leçons s'articulent autour de mon propre style d'enseignement. - En classe, j'instruis les élèves et je réponds à leurs questions. - Les élèves me suivent dans la livraison du programme d'études, avec peu d'implication de leur part.

Principes de la PSCL	Exemples d'attitudes ou de comportements respectant ces principes	Contre-exemples d'attitudes ou de comportements ne tenant pas (ou que partiellement) compte de ces principes
<i>Comportement culturel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Je comprends que certains comportements de mes élèves sont en lien avec leur héritage culturel ou leur âge. - J'essaye de créer des ponts entre les signes et les directives du milieu scolaire et celles du milieu familial de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne cherche pas à comprendre l'origine du comportement de l'élève. - Je me limite à lui rappeler les consignes et les directives du milieu scolaire.
<i>Perspectives multiples</i>	<ul style="list-style-type: none"> - J'oriente mes choix pédagogiques et didactiques en intégrant des perspectives qui tiennent compte de la diversité ethnique et culturelle de mes élèves. - J'incorpore diverses façons de savoir, comprendre et traiter l'information, sachant que la motivation et l'engagement augmentent lorsque les élèves sont actifs et impliqués dans des expériences d'apprentissage significatives en lien avec ce qui se passe dans la vraie vie. - J'utilise du matériel pédagogique diversifié. 	<ul style="list-style-type: none"> - Par manque de temps, je m'appuie sur une seule perspective qui tient partiellement compte de l'hétérogénéité de mes élèves. - Je présente et je traite l'information comme je la comprends. - Mon matériel d'enseignement est peu varié.

Source: Amedjkoub, 2019a.

Les énoncés présentés dans le tableau 8.1 ont été minutieusement formulés afin de susciter d'abord une réflexion orientée vers les attitudes et les comportements de la personne elle-même plutôt que vers des éléments structureaux du milieu ou extérieurs à sa propre latitude professionnelle. Cette manière de procéder s'arrime à des indicateurs de chacune des Normes professionnelles en enseignement (Province de la Nouvelle-Écosse, 2018) présentées précédemment (partie 2.1.1.). Les dimensions personnelle, professionnelle et structurale ont été considérées dans l'élaboration du plan en deux étapes qui a suivi ces activités de formation sur la PSCL.

3.1.2. Un plan en deux étapes

Le plan élaboré vise d'abord à identifier des groupes d'élèves vulnérables ou à risque dans chaque école du CSAP (Amedjkouh, 2019b). Par la suite, des domaines d'interventions prioritaires et des mesures à déployer pour opérationnaliser et faire vivre les principes de la Politique sur l'éducation inclusive (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019) ont été identifiés.

Le tableau 8.2. présente les éléments constituant ce plan. Nous devons préciser que, la réalisation de ce dernier a subi des bouleversements imposés par la pandémie, dès l'hiver 2020. À ce point-ci, il nous est possible que de faire valoir ce plan, sans que des résultats puissent être partagés. La mise en œuvre du plan permettra de démontrer si les mesures à prendre pour apporter des changements et améliorer le vécu scolaire des élèves se seront avérées efficaces. L'élaboration et la réalisation des mesures à déployer pour intervenir auprès des élèves vulnérables ou à risque ont été retardées et, à ce jour, aucun résultat n'est disponible.

TABLEAU 8.2.
Plan d'action

Groupe ciblé (Élèves vulnérables ou à risque)	Domaines d'intervention priorités	Mesures à prendre pour apporter des changements et améliorer le vécu scolaire de ces élèves
<i>Élèves anglo-dominants</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Valorisation des diverses langues et variantes linguistiques – Prise en compte des besoins de leurs locuteurs en classe 	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser l'approche VACC lorsque les élèves parlent anglais (voir Encadré 1). – Utiliser l'approche pluriilingue dans l'enseignement. – Transférer des compétences métalinguistiques d'une langue à l'autre, pourvu que la langue première soit reconnue et valorisée par l'école (bilinguisme additif).
<i>Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers</i>	Approche intégrée et significative de prise en compte de la diversité dans les pratiques en classe et les activités à l'école	<ul style="list-style-type: none"> – Inclure les élèves de ce groupe dans le leadership étudiant. – Faire une juste place aux élèves de ce groupe dans les activités parascolaires. – Créer un comité d'inclusion pour assurer l'épanouissement de tous les élèves.
<i>Élèves unilingues francophones canadiens</i>	Création et maintien de relations positives entre tous les élèves et intégration sociale significative des élèves issus de groupes vulnérables dans les activités scolaires et parascolaires	<ul style="list-style-type: none"> – Organiser une rencontre avec les élèves de ce groupe et discuter de leur bien-être à l'école. – Mettre en place des ateliers de sensibilisation contre la discrimination sociale. – Organiser un aménagement de la cafétéria pour éviter la marginalisation des élèves de ce groupe.

Groupe ciblé (Élèves vulnérables ou à risque)	Domaines d'intervention priorités	Mesures à prendre pour apporter des changements et améliorer le vécu scolaire de ces élèves
Élèves issus de la diversité ethnoculturelle et sexuelle	Ouverture de l'école à des partenariats significatifs avec des organismes et des personnes issues de communautés diverses	<ul style="list-style-type: none"> – Collaborer avec l'organisme Youth project (https://youthproject.ns.ca) dans le but de mettre en place des ateliers sur la diversité sexuelle. – Collaborer avec African Nova Scotian Affairs afin de mettre en place des projets avec la communauté afro-néo-écossaise (https://ansa.novascotia.ca/programs). – Collaborer avec Immigration Francophone de la Nouvelle-Écosse pour mieux connaître les élèves et les familles issus de l'immigration récente.
Élèves vivant de la précarité socio-économique ou issus de communautés historiquement marginalisées	Mise en place de conditions optimales pour la réussite de tous les élèves	<ul style="list-style-type: none"> – Créer un coin Diversité et perspective à la bibliothèque. – Organiser un atelier auprès du personnel ayant comme objectif d'aborder et de déconstruire des préjugés envers les communautés Mi'kmaq et afro-néo-écossaise. – Mettre en place un service de tutorat en fonction des besoins éducatifs des élèves de ce groupe. – Financer des services d'appui (alimentation, accès à des activités parascolaires et autres).

Source: Amedjikouh, 2019b.

L'identification des élèves vulnérables ou à risque

Les élèves qui fréquentent les écoles du CSAP constituent une clientèle scolaire riche par sa diversité. Des caractéristiques particulières les distinguent les uns des autres et l'unicité de chacun, quoique valorisée, peut également constituer un potentiel de risque ou de vulnérabilité à ce que leur bien-être à l'école soit compromis et que leur réussite en soit également affectée (Amedjkouh, 2019b). Cinq groupes d'élèves ont été identifiés comme étant vulnérables ou à risque. Ensuite, chaque milieu (école) a priorisé un groupe parmi les cinq. Une série de mesures à mettre de l'avant pour opérationnaliser cette première étape de mise en œuvre du plan a été établie. Les cinq (5) groupes d'élèves identifiés comme vulnérables ou à risque par des acteurs des milieux scolaires du CSAP sont : 1) des élèves anglo-dominants ; 2) des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ; 3) des élèves unilingues francophones ; 4) des élèves issus de la diversité ethnoculturelle et sexuelle ; et 5) des élèves vivant dans des conditions socioéconomiques précaires ou issus de communautés historiquement marginalisées (Amedjkouh, 2019b).

Les élèves anglo-dominants sont des ayants droit chez qui la langue d'instruction (français) représente un défi teintant leur vécu en milieu scolaire. À l'école, ces élèves s'expriment ouvertement en anglais et cela est considéré comme un comportement perturbateur parce qu'il est non souhaité, jugé ou même puni en contexte scolaire francophone minoritaire. Les conséquences négatives provoquées par le fait de parler en anglais créent, chez ces élèves, des tensions identitaires et culturelles liées à la langue (Amedjkouh, 2019b).

Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont identifiés comme vulnérables ou à risque, principalement en ce qui concerne l'aspect social de leur vécu en milieu scolaire. Ils semblent tenus à l'écart des activités parascolaires et des groupes de leadership étudiant (Amedjkouh, 2019b).

Les élèves unilingues francophones canadiens vivent de l'exclusion sociale à l'extérieur du cadre scolaire et de la discrimination sociale à l'école. La réussite académique n'est pas un défi pour ces élèves, parce qu'ils détiennent des compétences langagières et que leur identité culturelle francophone semble acquise (Amedjkouh, 2019b).

Les élèves issus de la diversité ethnoculturelle et sexuelle sont considérés comme vulnérables ou à risque compte tenu des effets d'une méconnaissance, d'une incompréhension ou de préjugés

(conscients ou non) de la part des professionnels qui les accompagnent dans leur vécu scolaire. Les relations que les membres du personnel scolaire entretiennent avec ces élèves vulnérables en sont affectées négativement (Amedjkouh, 2019b).

Les élèves vivant de la précarité socioéconomique ou issus de communautés historiquement marginalisées vivent de la discrimination en milieu scolaire. Des structures destinées à amoindrir les écarts, à leur rendre accessibles des ressources alimentaires ou matérielles ou à leur permettre de participer à des activités nécessitant un apport financier sont nécessaires. Ces élèves sont identifiés comme vulnérables ou à risque par une méconnaissance des conséquences de leurs réalités sur leur bien-être et leur réussite éducative (Amedjkouh, 2019b).

Les domaines d'interventions prioritaires et mesures à déployer

Dans le but de faire des choix stratégiques et d'amorcer des actions spécifiques dans chaque école, des domaines d'interventions prioritaires ont été établis. De cette manière, les acteurs des milieux éducatifs ont orienté une première série de mesures à mettre en place pour favoriser le bien-être et la réussite du groupe d'élèves vulnérables ou à risque ciblé. Cet exercice a permis de déterminer des défis spécifiques et de se doter de moyens concrets pour tenter de les relever de manière satisfaisante (Amedjkouh, 2019b).

La mobilisation de multiples acteurs des milieux éducatifs, l'engagement de ressources humaines et l'acquisition et l'utilisation de ressources matérielles résumant ce qu'impliquent les mesures à prendre pour apporter des changements bénéfiques et ainsi améliorer le bien-être et la réussite éducative vécus en milieu scolaire pour les groupes d'élèves ciblés. Les domaines d'interventions prioritaires et les mesures à déployer pour que des changements ou des améliorations soient apportés touchent les dimensions personnelle et professionnelle des acteurs du milieu et suggèrent des modifications et des assouplissements à des structures établies en milieu scolaire (Mc Andrew, 2019).

Une tournée provinciale des écoles du CSAP a été organisée en automne 2019 pour faire en sorte que l'opérationnalisation de ce plan soit amorcée. C'est avec l'intention d'amoindrir les barrières qui nuisent au bien-être et à la réussite des élèves que les membres du

comité PSCL se sont affairés à promouvoir et à concrétiser des principes de la Politique sur l'éducation inclusive par l'entremise du plan d'action de la PSCL au CSAP.

4. Quelques constats et recommandations

Nous présentons, dans cette partie, une série de *quatre constats* et de *trois recommandations* en lien avec la révision des programmes de formation initiale à l'enseignement et le processus d'appropriation de la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019) amorcé dans les 22 écoles du CSAP. Les éléments présentés reprennent des thèmes abordés dans ce chapitre et proposent des pistes pour la suite des projets décrits.

La Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse est entrée en vigueur en septembre 2020. Cette dernière « tient compte de l'importance du bien-être de tous les élèves et des répercussions que ce bien-être a sur leurs résultats » (p. 1). Les établissements d'éducation supérieure ont le mandat de préparer le nouveau personnel enseignant aux défis qui l'attendent lors de son insertion professionnelle et de fournir des activités de formation continue adaptées aux réalités et aux besoins du milieu scolaire. En ce sens et par souci de cohérence, les programmes de formation initiale en enseignement ont récemment été révisés.

Premier constat: En matière de ressources humaines, des efforts considérables sont déployés afin de préparer adéquatement, et ce, dès la formation initiale en enseignement, les futurs enseignants pour qu'ils adoptent des pratiques actualisées en matière d'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse, tout en respectant les Normes professionnelles d'enseignement. Au CSAP, l'appropriation des visées de cette politique s'est amorcée par le choix stratégique d'articuler un plan d'action basé sur la PSCL. Ce faisant, trois principes directeurs de la Politique sur l'éducation inclusive (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019) semblent s'être imposés comme étant des incontournables dans ce qui est attendu du personnel éducatif au CSAP, soit:

- 1) Tous les élèves méritent d'avoir leur place (qu'on défende et valide leur identité et qu'on permette son essor), d'être en sécurité et de se sentir les bienvenus dans leur vécu quotidien sous tous ses aspects;

- 2) Avec l'éducation inclusive, on prend l'engagement de respecter et de faire honneur à l'identité culturelle et linguistique et aux systèmes de connaissance de chaque élève;
- 3) Tous les partenaires prennent un engagement et ont les moyens de travailler ensemble en vue de mettre en évidence et d'éliminer les obstacles qui entravent le bien-être et la réussite des élèves. (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019, p. 2-3)

Deuxième constat : Au CSAP, les dimensions personnelle et professionnelle des acteurs du milieu ont trouvé de justes places dans l'appropriation des visées de la Politique sur l'éducation inclusive. Au lieu d'attendre que les améliorations prennent forme dans les structures du système, parce qu'ils ont une latitude en ce qui concerne les orientations prises dans les écoles desservies par le CSAP, les acteurs impliqués et engagés ont été proactifs et ont agi stratégiquement pour que cette politique actualisée prenne prochainement vie dans les milieux scolaires francophones minoritaires en Nouvelle-Écosse.

Troisième constat : Au CSAP, la considération et la reconnaissance des expertises des personnes œuvrant dans leurs écoles sont mises de l'avant non seulement dans l'appropriation des visées de la Politique sur l'éducation inclusive (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019), mais également dans l'opérationnalisation de cette dernière. Selon nous, il s'agit là d'une démonstration de la confiance qu'entretiennent les dirigeants envers leur personnel. Ce faisant, ils orientent favorablement le développement professionnel et nourrissent positivement l'engagement de chaque personne œuvrant à la réussite et au bien-être des élèves. Au CSAP, la réussite et le bien-être de l'élève relèvent de réelles expériences en milieu éducatif et les personnes qui les accompagnent dans leur cheminement scolaire sont déterminantes quant à la satisfaction des besoins éducatifs de chaque élève (qu'il soit ou non considéré comme vulnérable ou à risque). De plus, de multiples ressources (matérielles et humaines) ont été choisies et rendues disponibles dans les milieux scolaires afin que soient réalisées des expériences significatives pour éliminer ou réduire considérablement les barrières à l'enseignement et l'apprentissage.

Quatrième constat : Par le statut particulier qui lui est conféré par la Province de la Nouvelle-Écosse et grâce au style de leadership exercé par les administrateurs scolaires, il est possible de mobiliser les acteurs du milieu pour apporter relativement rapidement des

changements aux pratiques, tel qu'il a été dicté par le Gouvernement provincial. Cette volonté de faire les choses autrement est ancrée dans les valeurs et dans les principes directeurs du plan stratégique 2019-2023 du CSAP (2019b); les démarches entreprises pour faire une juste place aux principes de la PSCL en sont un exemple concluant.

Nous proposons maintenant une série de *trois recommandations* en lien avec la révision des programmes de formation initiale à l'enseignement (1) et la mise en œuvre du plan d'action en matière de PSCL au CSAP (2 et 3).

Première recommandation : Les apprentissages, le développement et le bien-être des élèves sont des responsabilités qui incombent à toutes les personnes qui les accompagnent en milieu éducatif. Le nouveau personnel enseignant ayant récemment terminé une formation initiale actualisée se devrait d'être en mesure de répondre aux normes de la profession et de s'adapter aux réalités complexes du milieu scolaire. Afin de valider la pertinence de toutes les composantes des programmes de formation initiale à l'enseignement dispensés dans l'un ou l'autre des cinq établissements universitaires accrédités en Nouvelle-Écosse, nous recommandons que le milieu académique demeure investi dans le suivi de leurs novices récemment diplômés. Nous suggérons notamment un projet ayant pour but de documenter le parcours d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en matière de pratiques inclusives dans les écoles de la province, le tout afin de diffuser ces informations aux instances concernées et de les inviter à revisiter (au besoin) certaines exigences du programme de premier cycle en éducation.

Deuxième recommandation : La Politique sur l'éducation inclusive oblige les milieux scolaires à prendre en charge l'opérationnalisation des principes qu'elle met de l'avant. Au CSAP, étant donné que la pandémie de Covid-19 a eu pour effet de retarder la mise en œuvre du plan d'action PSCL, nous recommandons que la pertinence du plan initialement établi soit revalidée. Ce faisant, les acteurs des milieux pourront ou non y apporter des modifications afin de s'adapter aux réalités postpandémiques et mettre en œuvre le plan d'actions PSCL visant à ce que tous les élèves se sentent acceptés, respectés et soutenus dans leur expérience scolaire.

Troisième recommandation : La mise en œuvre du plan d'action PSCL au CSAP mériterait de faire l'objet d'une recherche formelle. Des initiatives de la sorte restent trop souvent inconnues du milieu académique. L'exploration des retombées concrètes d'une politique gouvernementale à laquelle tous ces acteurs ont contribué à son élaboration nous apparaît un sujet de recherche collaborative très pertinent. Ce faisant, un tel projet contribuerait à combler le manque flagrant de recherches scientifiques impliquant des chercheurs universitaires intéressés aux réalités du milieu scolaire francophone minoritaire en Nouvelle-Écosse. Documenter et diffuser les résultats d'initiatives du milieu scolaire pour le milieu scolaire constituerait une initiative innovante. Qui sait, le partage de telles informations permettra peut-être d'inciter d'autres équipes de professionnels en éducation à s'inspirer de la PSCL, dans le but d'adopter des pratiques éducatives bienveillantes et équitables en matière d'inclusion favorisant à la fois le bien-être et la réussite en milieu scolaire.

Conclusion

Nous avons présenté des éléments incontournables en matière d'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse et leurs incidences sur le processus de révision en profondeur des programmes de formation initiale à l'enseignement dispensés dans l'une ou l'autre des cinq universités néo-écossaises. Le tout s'inscrit dans une volonté partagée de permettre au futur personnel enseignant d'aborder la nature de préjugés afin de se prémunir de stratégies pour les contrer et promouvoir ainsi des pratiques reconnaissant le droit à la dignité de tous les élèves (Whitley et Hollweck, 2020). La formation à l'enseignement s'est donc adaptée et conformée aux balises législatives et aux directives ministérielles en matière d'éducation inclusive. La Politique sur l'éducation inclusive (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019) est actuelle et détermine dorénavant des exigences à satisfaire pour l'émission d'un brevet d'enseignement.

Nous avons également mis en lumière un projet de Plan d'action en matière de PSCL dans les écoles du CSAP. Nous estimons que l'opérationnalisation des principes de la Politique sur l'éducation inclusive, notamment par l'entremise de l'actualisation de principes de la PSCL, est une étape incontournable. Il est essentiel que la Politique sur l'éducation inclusive et les directives qui en découlent

puissent se traduire par des changements significatifs pour le bien-être et la réussite de tous les élèves de la province. Pour que les projets qui résultent de la mise en application de la Politique sur l'éducation inclusive puissent rencontrer les finalités visées, le milieu éducatif doit pouvoir compter sur l'engagement et la collaboration de tous. Comme nous avons été en mesure de le constater, lorsqu'ils sont interpellés pour contribuer à l'avancement des services aux élèves, les acteurs concernés s'impliquent.

RÉFÉRENCES

- Amedjkouh, K. (2019a). *Ce qui est et ce qui n'est pas la pédagogie sensible à la culture et à la langue*, Services de coordination à la diversité et aux droits de la personne, Conseil scolaire acadien provincial [Document inédit].
- Amedjkouh, K. (2019b). *Plan d'action dans le cadre de la pédagogie sensible à la culture et à la langue*, Services de coordination à la diversité et aux droits de la personne, Conseil scolaire acadien provincial [Document inédit].
- AuCoin, A., L. Goguen et R. Vienneau (2011). « Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 23-49.
- Brown-Jeffy, S. et J.E. Cooper (2011). « *Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature* », *Teacher Education Quarterly*, 38, p. 65-84.
- Conseil scolaire acadien provincial – CSAP (2019a). *Critères d'admission – Maternelle à 12*, Politique N° 501 du Conseil scolaire acadien provincial, Programmes et services aux élèves, CSAP.
- Conseil scolaire acadien provincial – CSAP (2019b). *Plan stratégique 2019-2023*, CSAP.
- Gay, G. (2002). « Preparing for culturally responsive teaching », *Journal of Teacher Education*, 53(2), p. 106-116.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice* (3^e éd.), New York, Teacher College Press.
- Gouvernement du Canada (1982). *Charte canadienne des droits et libertés*, Loi de 1982 sur le Canada.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*, Thousand Oaks, Corwin, SAGE Publications.
- Hollie, S. (2018). *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning* (2^e éd.), Huntington Beach, Shell Education.

- Hutchinson, N.L. et J.A. Specht (2019). *Inclusion of Learners with Exceptionalities in Canadian School: A Practical Handbook for Teachers*, Toronto, Pearsons.
- Jackson, T.O. et G.S. Boutte (2018). « Exploring Culturally Relevant/Responsive Pedagogy as Praxis in Teacher Education », *The New Educator*, 14(2), p. 87-90.
- Kenny, A., M.-É. Desmarais et G. Bergeron (2021). L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation, dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en éducation : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 56 -75.
- Mc Andrew, M. (2019). *Formation des administrateurs et du personnel dans le cadre de la pédagogie sensible à la culture et à la langue*, Rapport exécutif final, Conseil scolaire acadien provincial [Document inédit].
- Mitton, J. et A. Murray-Orr (2021). « Identifying the Impact of Culturally relevant Pedagogy: Evidence of Academic Risk-Taking in Culturally and Economically Diverse Nova Scotia Classrooms », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(4), p. 1084-1115.
- Njie, A., S. Shea et M. Williams (2018). *Les élèves en premier. Une intégration dans l'éducation qui favorise l'enseignement, l'apprentissage et la réussite de tous les élèves de la Nouvelle-Écosse*, Rapport de la Commission sur l'intégration dans l'éducation, <<https://inclusiveedns.ca/wp-content/uploads/2018/04/CIE-Students-First-WEBreport-FRENCH.pdf>>, consulté le 18 mai 2023.
- Province de la Nouvelle-Écosse (2007). *Loi sur les droits de la personne* (Human Rights Act) de la Nouvelle-Écosse, Législature de la Nouvelle-Écosse.
- Province de la Nouvelle-Écosse (2015). *Loi sur l'éducation*, Législature de la Nouvelle-Écosse, <[https://nslegislature.ca/sites/default/files/legc/statutes/education%20\(french\).pdf](https://nslegislature.ca/sites/default/files/legc/statutes/education%20(french).pdf)>, consulté le 7 juin 2023.
- Province de la Nouvelle-Écosse (2017). *Loi sur l'accessibilité* (Accessibility Act) de la Nouvelle-Écosse, Législature de la Nouvelle-Écosse, <https://nslegislature.ca/legc/bills/62nd_3rd/3rd_read/b059.htm>, consulté le 18 mai 2023.
- Province de la Nouvelle-Écosse (2018). *Normes professionnelles en enseignement en Nouvelle-Écosse – Pour l'excellence dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Guide complet*, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, <<https://www.ednet.ns.ca/docs/nsteachingstandardscomprehensiveguidefr.pdf>>, consulté le 16 juin 2023.
- Province de la Nouvelle-Écosse (2019). *Politique sur l'éducation inclusive*, Ministère de l'Éducation et de la petite enfance, <www.ednet.ns.ca/docs/inclusiveeducationpolicyfr.pdf>, consulté le 18 mai 2023.
- Province de la Nouvelle-Écosse (2020a). *Recommandations à l'intention du gouvernement de la Nouvelle-Écosse sur les normes en matière d'accessibilité en éducation. Phase 1*, Comité d'élaboration des normes en matière d'éducation. <<https://novascotia.ca/accessibility/education-committee/Recommendations-Education-Accessibility-Standards-phase-1-fr.pdf>>, consulté le 18 mai 2023.

- Province de la Nouvelle-Écosse (2020b). *Éducation inclusive. L'appel à accorder de la valeur à la vie des élèves noirs afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel*, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, <https://www.ednet.ns.ca/acs/files-acs/docs/inclusive_education_-_call_to_value_black_students_lives_fr_fin.pdf>, consulté le 7 juin 2023.
- Province de la Nouvelle-Écosse (2021). *Programmes des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Favoriser la réussite des élèves dans des communautés inclusives, équitables, saines et sensibles à la culture et à la langue*, <<https://www.ednet.ns.ca/psp/fr/accueil>>, consulté le 18 mai 2023.
- Smit, B. (2005). « Teachers, local knowledge, and policy implementation: A qualitative policy-practice inquiry », *Education and Urban Society*, 37(3), p 292-306.
- Statistique Canada (2016). *Recensement de la population de 2016*, Gouvernement du Canada.
- Turnbull, A. et R. Turnbull (2020). « Rights, wrongs, and remedies for inclusive education for students with significant support needs: Professional development, research and policy reform », *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), p. 56-62.
- Whitley, J. et T. Hollweck (2020). « Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia Canada », *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 49(3-4), p. 297-312.

La réussite à l'école québécoise

Participation et bien-être

Delphine Tremblay-Gagnon, Thérèse Laferrière et Suzanne Vincent

Introduction

Ce chapitre aborde la thématique de la réussite à l'école sur la trame de fond de la participation des agents de l'éducation. L'accent est mis sur la réussite scolaire plutôt que la réussite éducative. Traditionnellement rattachée à la performance scolaire souvent associée aux notes ainsi qu'à l'obtention du diplôme à la fin d'un parcours de formation, la réussite scolaire est comprise comme étant plus restrictive (Demba et Laferrière, 2016) que la réussite éducative qui, elle, se veut une notion plus englobante.

Ce qui doit être évalué à des fins de réussite scolaire a polarisé, et continue de le faire, les débats en éducation. L'un d'entre eux, érigé en faux débat, oppose connaissances et compétences. Toutefois, l'élève exerce sa compétence en mobilisant, entre autres, ses connaissances dans une situation donnée (Legendre, 2008). Développer des compétences à l'école importe, puisqu'il s'agit de faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible en tenant compte de leur diversité, souligne Perrenoud (2000). Il ajoute : « En formation générale, on ne se soucie guère des compétences. Même lorsqu'on pense le faire, on vise plutôt le développement de capacités intellectuelles de base sans référence à des situations et à des pratiques sociales » (p. 2).

Le principe d'alignement, qui vise à procurer une expérience cohérente et efficace à l'élève, une expérience reliée au bien-être, signifie que les objectifs d'apprentissage d'un programme scolaire doivent se refléter dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et que les évaluations de l'apprentissage des élèves doivent tenir compte de ces objectifs. Dans sa foulée, la planification à rebours, une pratique inspirée de Wiggins et McTighe (2005) et enseignée en formation des enseignants, met d'abord l'accent sur les cibles d'apprentissage et leurs évaluations avant de considérer les activités et les ressources requises. C'est dire que l'agentivité de l'enseignant, soit son pouvoir d'agir (Bandura, 1986), est sollicitée : le design pédagogique devient une manifestation explicite de la qualité de sa participation à la réussite de l'élève, voire de l'école.

Les études sur la participation font partie des travaux de recherche qui concourent à clarifier ce qui est entendu par bien-être à l'école et à établir des liens avec la réussite, notamment celle de l'élève (p. ex. Anderson *et al.*, 2022 ; Clarke, 2020 ; Ling *et al.*, 2022 ; Lindorff, 2020 ; Rousseau et Espinosa, 2018). C'est surtout la participation de l'élève qui est examinée. Plus rares encore sont les travaux de recherche qui s'intéressent à la participation en situation d'évaluation des apprentissages, qu'il s'agisse de la participation de l'enseignant ou, encore, de la participation de l'élève.

La première section de ce chapitre effectue une mise en contexte du système québécois et situe la notion de compétence qui y occupe une place de choix. La deuxième section, développée selon une perspective écosystémique sur le bien-être (Bronfenbrenner, 1979 ; Engeström, 2015 ; Rogoff, 2014), porte sur la situation scolaire étendue à l'extrascolaire. Elle met en évidence l'activité participative d'un large réseau dédié à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves du Québec. La troisième et dernière section dégage quelques faits saillants et pistes d'action.

1. Une mise en contexte

Avant d'entamer la discussion autour de l'activité du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussite), qui vise à intensifier la participation des acteurs de l'éducation, incluant l'élève, nous mettons en

contexte certains éléments. Dans les prochaines sections, nous abordons le système éducatif québécois, les programmes de formation, ainsi que la formation initiale et continue des enseignants du Québec.

1.1. Le système éducatif au Québec

Le système scolaire québécois comprend l'éducation préscolaire (maternelle 5 ans facultative, mais service offert; maternelle 4 ans facultative, service ciblé), l'enseignement primaire (6 années, obligatoires) et secondaire (5 années, obligatoires pour tout jeune de 16 ans et moins), les études collégiales, les études universitaires, dont la formation postdoctorale (Gouvernement du Québec, 2021). Depuis 1964, des politiques et plans d'action (généraux et sectoriels) ont été institués et périodiquement révisés dans le but d'orienter les enseignements et ainsi répondre aux besoins de populations spécifiques d'élèves; la Charte des droits et libertés de la personne ainsi que les avis du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins en éducation ayant largement influencé les visées du système. Celui-ci a aussi fait l'objet de plusieurs réformes scolaires de type pédagogique, notamment en ce qui a trait au renouvellement de ses programmes d'études (Tardif, 2013). La plus récente réforme – dite de Nouveau pédagogique – entamée au début des années 2000 a privilégié l'approche par compétence en vue de mobiliser les savoirs des différentes disciplines scolaires, approche maintenant bien insérée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). En matière de réussite scolaire, il y a lieu de considérer les cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire. Même si le postsecondaire fait aussi partie du processus de scolarisation, ce ne sont qu'aux années de scolarité obligatoire (5-16 ans) auxquelles nous faisons ici référence en présentant « l'école québécoise ».

La mission de l'école québécoise s'articule autour de trois axes: instruire, socialiser et qualifier. C'est à travers les domaines généraux de formation du PFEQ – qui seront décrits brièvement dans la prochaine section – que les élèves du Québec sont « instruits, avec une volonté réaffirmée, socialisés pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifiés selon des voies diverses » (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006a, p. 3). Chaque établissement scolaire est chargé de préciser ses orientations et les mesures à mettre en œuvre afin de réaliser la mission de l'école québécoise en fonction des spécificités des élèves qui la fréquentent, et ce, dans l'application

du principe de l'égalité des chances pour tous (MEQ, 2006a, 2006b). Ce principe d'égalité des chances est défini comme le « regroupement des élèves selon leur âge ou leur développement cognitif » auxquels on offre le « même programme d'enseignement [les] mêmes ressources assurant le soutien des élèves [le] même ratio maître-élèves et [une] formation universitaire équivalente des enseignants, etc. » (Levasseur, 2012, p. 78).

Depuis 1980, le Québec dispose d'une politique concernant l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). L'adoption de cette politique avait envoyé un message clair, soit celui d'un système qui désire faire réussir le plus grand nombre d'élèves et non plus seulement donner accès à l'éducation au plus grand nombre (MEQ, 1999). En 2007, la politique relative à l'organisation des services éducatifs pour les EHDAA est venue consolider cette idée d'inclusion pour tous les élèves en référant non seulement au principe de l'égalité des chances, mais aussi à des principes relatifs à l'accès aux services, à l'établissement de plans d'intervention, à l'adaptation des services en fonction des besoins de l'élève, etc. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Un changement des mentalités s'est peu à peu imposé dans les milieux, au regard de l'évaluation et du suivi scolaires des élèves en difficulté. La sensibilisation et l'implication accrues de la direction et des équipes-écoles de même que celles des parents et des élèves concernés, dans la précision des besoins de ceux-ci et des actions à poser, ont contribué à favoriser une synergie d'actions et ainsi à instaurer une dynamique de collaboration par rapport au trajet d'apprentissage de ces jeunes.

Bref, le système éducatif québécois se voulait plus inclusif en offrant des services éducatifs divers et adaptés aux besoins des élèves, cela afin d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'enfants et d'adolescents.

1.2. Les programmes nationaux d'éducation

Pour favoriser la réussite scolaire pour tous, trois programmes scolaires sont distingués : un premier pour le préscolaire (Programmes de l'école québécoise – éducation préscolaire, ministère de l'Éducation, 2021) ; un deuxième pour le primaire (PFEQ – enseignement primaire, MEQ, 2006a), qui se décline en trois cycles de deux ans ;

et un troisième pour le secondaire, qui se décline en deux cycles (PFEQ – enseignement secondaire, MEQ, 2006b). Au travers de ces programmes et des domaines de formation reliés, les jeunes sont invités à développer des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Ces compétences sont définies comme des savoirs-agir basés sur la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources, soit des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être (MEQ, 2006a, 2006b).

De façon générale, cinq groupes de compétences disciplinaires issues des domaines des langues, de la mathématique, de la science et des technologies, de l'univers social, des arts et du développement de la personne ont été proposés (MEQ, 2006a, 2006b). Les compétences transversales, qui dépassent les champs disciplinaires, sont les compétences d'ordres intellectuel, méthodologique, personnel et social, et communicationnel. Tout au long de leur parcours scolaire, les élèves voient le développement de ces différentes compétences être évalué selon une grille de progression des apprentissages adaptée aux âges et niveaux scolaires (MEQ, 2006a, 2006b). Cette grille est toutefois considérée, par les praticiens de même que par des universitaires, comme étant davantage centrée sur les connaissances plutôt que sur les compétences.

Il faut comprendre qu'il s'agit là d'une longue transition dans laquelle l'école québécoise s'est engagée et qui vise à substituer à l'idée de mesure des apprentissages celle de jugement de pertinence sur les compétences développées par les élèves. Bien que la perspective de mesure des apprentissages ne soit pas exclue, force est de reconnaître que son poids est encore imposant dans les mentalités, y compris celles des parents. On peut d'ailleurs observer qu'une majorité du corps enseignant utilise toujours des grilles d'évaluation chiffrées afin de déterminer le développement ou non d'une compétence chez les élèves, alors que la progression des élèves ne s'établit pas de façon aussi objective et linéaire qu'on le voudrait (Lachance, 2019). Pour Van der Maren et Loye (2012), on assiste à un morcellement des contenus d'enseignement et des compétences à développer afin de rendre plus facile l'élaboration d'outils, par les praticiens comme par des universitaires, de l'évaluation des élèves. Tout comme Tardif et Lessard (1999), ces auteurs sont d'avis que les enseignants se retrouvent souvent devant une impasse, celle de respecter les demandes ministérielles et curriculaires, tout en assumant leur autonomie et leur créativité.

En réponse aux détracteurs de la réforme – laquelle a modifié les programmes scolaires en y associant un nécessaire renouveau pédagogique, y compris sur le plan de l'évaluation des apprentissages –, il est souligné comme nécessaire d'assurer une continuité des réformes mises en place en soutenant la perspective de l'inclusion de tous (Lessard, 2009) : « Comment s'assurer que le plus grand nombre de jeunes aient accès à une culture (en mouvement, donc inscrite dans la durée, vivante, donc ouverte, complexe, donc exigeante) qui les outille pour comprendre le monde et s'y insérer à titre de citoyen éclairé et actif? » (Lessard, 2009, p. 576).

1.3. La formation initiale et continue des enseignants

La formation initiale à l'enseignement au Québec s'offre au niveau universitaire et est d'une durée de quatre ans. Au travers d'une formation à la fois théorique et pratique, les étudiants développent des connaissances et des compétences relatives à l'acte d'enseigner (Tardif, Jenson et Borges, 2021). En 2020, le Québec s'est doté d'un nouveau référentiel de compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants (ministère de l'Éducation, 2020) comportant 13 compétences réparties comme suit :

- Deux compétences fondatrices (la maîtrise de la langue d'enseignement et agir en tant que médiateur culturel) ;
- Six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec les élèves (planification, enseignement, évaluation, gestion de classe, inclusion des élèves et soutien au plaisir d'apprendre) ;
- Deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif (collaborer avec l'équipe-école, ainsi qu'avec les familles et la communauté) ;
- Une compétence au centre du professionnalisme enseignant, soit assurer son propre développement professionnel ;
- Deux compétences transversales (mobiliser le numérique et agir de façon éthique).

Ces compétences, tout comme celles à faire développer par les élèves, s'insèrent dans une vision développementale sur le plan professionnel, l'évolution linéaire des apprentissages devant être prise en compte (ministère de l'Éducation, 2020). C'est grâce à la formation pratique et aux stages de formation initiale que le futur enseignant

expérimente ce que veut dire être enseignant et exerce ses compétences (Borges *et al.*, 2019; Tardif, Jenson et Borges, 2021). Ces expériences pratiques, sur le terrain, permettent aux étudiants en enseignement de mieux comprendre les gestes professionnels liés au travail enseignant, tout en identifiant leurs forces et leurs défis pour les années à venir (Borges et Tremblay-Gagnon, 2021). La formation initiale ne signe pas la fin du développement des compétences professionnelles, mais elle se poursuit lors de l'insertion professionnelle et par la suite lors d'activités de formation continue. D'ailleurs, la formation continue (FC) est, depuis juillet 2021, obligatoire pour tous les enseignants qui doivent compléter 30 heures de FC en deux ans (Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2021).

2. La situation scolaire et extrascolaire

Si les compétences sont mises de l'avant dans le PFEQ, les défis pratiques qu'elles soulèvent pour l'enseignant sont imposants et importants, tant en ce qui a trait à son développement professionnel qu'en matière de design pédagogique, voire d'environnements d'apprentissage. Nombre d'initiatives vont en ce sens. À des fins d'illustration, nous nous en tenons à l'activité d'un regroupement d'envergure qui tente de relever ces défis, soit le réseau PÉRISCOPE, composé d'une centaine de chercheurs des milieux universitaire et collégial, ainsi que d'une cinquantaine de partenaires de terrain. Au sein de ce réseau multiagent, tous sont concernés ultimement par l'éducation de citoyens actifs et responsables et y apportent une contribution spécifique.

L'activité collective du réseau PÉRISCOPE se focalise sur la participation : 1) de l'élève dans son groupe ; 2) de l'enseignant et des autres intervenants dans l'école ; 3) de la famille et d'organismes communautaires en relation avec l'école ; et 4) des agents à différents niveaux décisionnels. L'intensification de la participation, à des fins de persévérance et de réussite scolaires, elles-mêmes enchassées dans la réussite éducative, est l'hypothèse de travail du réseau. Une telle hypothèse est ancrée dans la théorie de l'activité et souscrit notamment à la notion de participation de Rogoff (2014) et de Lave et Wenger (1991), de même qu'elle emprunte au cadre conceptuel d'Engeström (2015). Ce cadre conceptuel permet de repérer et d'analyser les actions conduites par ses membres, notamment la médiation

exercée entre sujet(s) et objet(s) par la langue, les programmes, les outils ou instruments et autres artéfacts dans une communauté particulière et un temps donné. Les paragraphes qui suivent illustrent ces actions tout en montrant que pour soutenir la réussite scolaire, voire la réussite éducative, le réseau PÉRISCOPE cherche à repousser les frontières de ce qui est reconnu de coutume dans le système scolaire québécois.

2.1. **La participation de l'élève dans la classe, objet de préoccupation au sein du réseau PÉRISCOPE**

La classe, cet environnement d'apprentissage où l'éducation formelle des jeunes se produit, est le premier lieu où le réseau PÉRISCOPE exerce son activité. L'engagement des élèves dans leurs apprentissages, facilité par un climat scolaire propice (Rousseau et Espinosa, 2018), signe de bien-être et facteur de réussite scolaire (De Róiste *et al.*, 2012), est problématique dans l'enseignement conventionnel (Dunleavy *et al.*, 2012; Nadeau, 2018), où l'on évacue la communauté d'apprentissage en tant que contexte structurant de sa participation. Il en est de même quand le numérique est utilisé à des fins de récompense ou pour occuper les élèves plutôt qu'à des fins d'outil ou de ressource d'apprentissage. En outre, alors que des enseignants misent presque exclusivement sur le travail individuel et ont recours à l'allusion à l'examen pour susciter l'attention et la mobilisation des élèves (élément facilitateur ou obstacle au bien-être?), d'autres ont recours à diverses formes d'apprentissage actif, dont le travail de coopération, voire les impliquent dans la formulation de buts d'apprentissage, incluant l'investigation collective avec l'utilisation du numérique (élément facilitateur ou obstacle au bien-être?). Cette dernière est la voie privilégiée dans les travaux du réseau PÉRISCOPE (Laferrière *et al.*, 2022). Puisque l'apprentissage actif appelle de nouvelles pratiques tant chez l'enseignant que chez les élèves, le réseau PÉRISCOPE œuvre à leur développement, tout en documentant celles qui émanent des différents travaux (voir entre autres Allaire et Lusignan, 2015; Cassidy *et al.*, 2019; Pepin, 2018). L'alignement souhaité entre les objectifs du PFEQ, les pratiques d'enseignement et l'évaluation des apprentissages, vu comme procurant une expérience cohérente source de bien-être, se trouve alors parfois rompu étant donné l'alternance de mouvements désalignement-réalignement à des fins d'intervention et d'évaluation des apprentissages, ce qui peut faire obstacle au bien-être vécu en classe.

Innover au bénéfice des apprentissages réalisés par les élèves s'exprime dans la durée, ce qui est susceptible d'inclure, dépendamment de la nature et de la portée de l'innovation, des personnes et, au niveau de la dynamique du groupe-classe, des moments de bien-être tout comme de malaise. Des partenariats recherche-pratique n'hésitent pas à réaliser plusieurs cycles de recherche-intervention pour permettre la mise en œuvre et le déploiement d'innovations susceptibles de contribuer à la réussite scolaire. À titre d'exemple, mentionnons quelques actions propulsées ou encouragées par le réseau PÉRISCOPE:

- Le projet « L'Évaluation Collaborative Réussie des Apprentissages par le Numérique (L'ÉCRAN) » s'intéresse depuis bientôt trois ans au respect des valeurs de justice sociale et d'équité de la Politique d'évaluation des apprentissages du Québec, notamment sous l'angle de l'utilisation des ordinateurs et des tablettes lors de travaux ou d'examens, ainsi que sous l'angle de la valeur ajoutée des technologies numériques par rapport au choix d'examens papiers-crayon. Cinq différents sites au Québec y prennent part et plusieurs collègues-chercheurs en documentent le processus et les résultats.
- Le projet « MaXimiser l'agentIvité de l'élève et des adulTes (M-XITÉ) qui l'accompagnent pendant le cycle NumÉr-actif d'un plan d'intervention: une étude collaborative exploratoire » vise à faire participer l'élève en difficulté d'apprentissage à son plan d'intervention – une mesure requise pour les élèves en difficulté.
- Le partenaire École en réseau (ÉER) s'est joint à une initiative ministérielle confiée à l'Université TÉLUQ pour offrir la formation « J'enseigne à distance », alors que des confinements de la pandémie exigeaient une certaine continuité pédagogique (Papi, 2021).
- Le projet « La rétroaction constructive des pairs pour l'évaluation formative des apprentissages revisités et enrichis » en est un du partenaire Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). En vue de stimuler la participation des élèves sur le plan de leurs apprentissages et alors que les difficultés se sont accentuées pour plusieurs d'entre eux en période de COVID-19, le projet met l'accent sur les rétroactions entre pairs. Une invitation élargie est lancée aux enseignants afin qu'ils contribuent eux-mêmes à la rétroaction offerte aux élèves en y associant des pairs. Partant d'une approche systémique, la démarche est en voie d'être documentée dans un centre de services scolaire (CSS).

2.2. La collaboration entre enseignants d'une ou de plusieurs écoles partenaires du réseau PÉRISCOPE

Pour le réseau PÉRISCOPE, l'intensification de la participation des enseignants passe par des modèles collaboratifs comme ceux de la communauté de pratique (CoP) et de la communauté professionnelle d'apprentissage (CaP). Par exemple, ne pas savoir comment intervenir dans certaines situations ou évaluer certains apprentissages est source de malaise pour des enseignants. Voici deux actions facilitatrices du Réseau :

- Le projet « ÉCRIT : communauté de pratique, technologie et réponse à l'intervention en compréhension de lecture visant le développement de pratiques enseignantes qui soutiennent les habiletés langagières réceptives chez les enfants de milieu défavorisés » ; cette communauté a notamment produit des documents-guides pour aider les enseignants à agir de manière efficace (un processus documenté par St-Pierre *et al.* (2020).
- Le projet « Contribuer au développement du plein potentiel des jeunes sur la base de leurs aptitudes : se connaître pour mieux se réaliser », qui a pour objet l'appréciation itérative des compétences du profil de sortie des jeunes du secondaire d'un CSS. Financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation, ce projet regroupe le CTREQ et ses partenaires (un CSS et huit chercheurs du réseau PÉRISCOPE), qui ont d'abord effectué le codesign de fiches d'aide au développement et à l'observation des compétences du profil de sortie, rattaché au Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022 de ce CSS. L'une de ces compétences concerne la pratique du vivre-ensemble, qui repose sur des habiletés personnelles et sociales auxquelles le bien-être des personnes peut être associé (Laguardia et Ryan, 2000). La prise de décisions éclairées, autre compétence attendue de l'élève, fait entre autres référence à sa capacité d'autorégulation (Fomina, Burmistrova-Savenkova et Morosanova, 2020 ; Rodriguez *et al.*, 2022).
- Bon nombre de compétences ne font toutefois pas l'objet d'une évaluation systématique, même si elles se développent en milieu scolaire ou lors d'activités para ou extrascolaires. C'est pourquoi, dans le cadre de ce chapitre, nous soutenons l'idée que la collaboration engagée par les différents agents scolaires et partenaires de l'éducation, leur offre de services et les projets qu'ils initient ou animent contribuent au bien-être et à la réussite des élèves

par leur apport au développement de leurs compétences. Ancrée dans une approche écosystémique, nous appuyons cette idée en illustrant ci-après la participation d'organismes communautaires, de fédérations ou d'associations, laquelle constitue le troisième niveau de participation retenu par le réseau PÉRISCOPE.

2.3. La collaboration école-famille-communauté au sein du réseau PÉRISCOPE

Plusieurs partenaires offrent des services variés et ciblés dans leur communauté. Que ce soit sous la forme de programmes communautaires ou de services éducatifs et d'accompagnement, leurs actions réalisées en périphérie ou dans le milieu scolaire québécois permettent aux élèves de se découvrir et de poursuivre leurs apprentissages de plusieurs manières (Rahm *et al.*, 2012). En effet, la collaboration entre le milieu scolaire, les familles et la communauté permet d'élargir l'offre éducative en proposant des occasions d'apprentissage et de développement supplémentaires (Rahm *et al.*, 2012) susceptibles d'ailleurs de favoriser le bien-être de certains jeunes (Véronneau, Koestner et Abela, 2005). Ainsi, les organismes communautaires, les fédérations et les associations mentionnés ci-après contribuent, chacun à leur façon, à la réussite de tous (Kanouté et Lafortune, 2011; Rahm *et al.*, 2012). Par la description de leurs services, nous pouvons voir les actions concrètes menées annuellement pour contribuer à la réussite des jeunes. De plus, nous pouvons observer l'importance de leur rôle dans l'expérience vécue des élèves (bien-être), montrant qu'en définitive, c'est la collaboration entre tous les agents scolaires (école, famille, communauté) qui semble permettre le développement des compétences chez les jeunes de même que leur réussite éducative.

2.3.1. Des organisations partenaires qui soutiennent la réussite scolaire ou éducative

Parmi les partenaires du réseau PÉRISCOPE se retrouvent différents types d'organisations qui œuvrent pour la persévérance et la réussite scolaire ou éducative. Nous les regroupons en deux grands types d'organisation, soit 1) les organismes communautaires, et 2) les fédérations et associations. Nous montrons d'abord comment les partenaires communautaires agissent auprès du milieu scolaire, puis nous présentons sommairement quelques fédérations et associations qui gravitent autour des élèves.

2.3.2. Des organismes communautaires qui œuvrent pour la réussite scolaire ou éducative

Certains organismes sont davantage centrés sur la création de projets et d'actions concrètes qui permettent un lien direct avec les élèves, les enseignants ou les écoles, notamment le Réseau réussite Montréal (RRM), l'organisme Le Diplôme avant la Médaille (DAM) et Fusion Jeunesse (FJ). Ces organismes se dévouent auprès des enfants et des jeunes puisqu'ils tentent d'offrir des activités qui sont en adéquation avec les intérêts de leurs clientèles (arts, sciences, lecture et écriture, etc.), leur fournissant ainsi l'occasion de développer leurs compétences.

D'autres organismes (voir tableau 9.1) se concentrent davantage sur la diffusion d'information et l'accompagnement des enseignants dans leur travail auprès des élèves. En effet, ces organismes semblent considérer que les soutenir dans leur développement professionnel et dans leur appropriation de la littérature scientifique sur certaines thématiques, comme la persévérance scolaire ou les compétences numériques, constitue un point d'ancrage afin d'œuvrer plus largement à la réussite éducative (CTREQ, École branchée [ÉB], Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES] devenu l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur [ORES]).

Des organismes comme le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte contre le décrochage scolaire (ROCLD) et ÉER poursuivent des objectifs plus précis. Par exemple, faire le lien entre la communauté locale et le milieu scolaire en offrant des formations et de l'accompagnement (ROCLD), ou encore en appuyant les enseignants dans la mise en réseau de leur classe (ÉER) rejoint un élément du *Plan d'action numérique en éducation du Québec* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018).

Afin d'illustrer la contribution des organismes québécois susmentionnés à l'effort écosystémique poursuivi au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire ou éducative, le tableau 9.1. présente une description sommaire de leurs objectifs et actions, soit les services qu'ils offrent.

TABLEAU 9.1.
Les organismes et leurs actions en soutien à la réussite à l'école

Organisations	Objectifs	Actions
Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)	Contribuer au transfert des connaissances scientifiques afin de favoriser la réussite éducative.	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement des milieux - Vulgarisation de résultats de recherche pour transfert
Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (ORES)	Agir sur les enjeux d'accessibilité, de persévérance et de réussite en enseignement supérieur.	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration à l'évaluation de programmes - Diffusion d'information - Vulgarisation de résultats de recherche pour transfert
Fusion Jeunesse (FJ)	Contribuer à la persévérance scolaire et aux perspectives des jeunes.	<ul style="list-style-type: none"> - Favorisation du réseautage - 4 volets d'engagement des jeunes dans des activités extrascolaires (arts, design, sciences et entrepreneuriat)
École branchée (ÉB)	Appuyer le personnel scolaire dans leur développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> - Diffusion d'information - Services éducatifs pour les enseignants et les milieux scolaires

Organisations	Objectifs	Actions
École en réseau (ÉER)	Appuyer les enseignants dans la mise en réseau de leur classe pour la réalisation d'activités et de projets d'apprentissage en collaboration.	<ul style="list-style-type: none"> – Création des ressources – Accompagnement individualisé pour les enseignants – Projets entre classes délocalisées – Évènement annuel de réseautage
Le diplôme avant la médaille (DAM)	Encourager la persévérance et la réussite éducative des jeunes à risque de décrochage au travers du sport.	<ul style="list-style-type: none"> – Rencontre individuelle avec les élèves à risque – Formation continue des entraîneurs – Supervision et soutien dans les études – Offre de conférences aux jeunes – Offre d'avantages et de récompenses
Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte contre le décrochage scolaire (ROCLD)	Promouvoir et soutenir la lutte au décrochage scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> – Formations – Partenariat et collaboration avec la communauté
Réseau réussite Montréal (RRM)	Appuyer l'action en persévérance scolaire en milieu défavorisé à Montréal.	<ul style="list-style-type: none"> – Camps d'été – Campagnes de sensibilisation locales et sociétales

Source : Auteures.

Si nous regardons plus particulièrement la nature des services offerts par ces organismes, et toujours d'un point de vue écosystémique, nous ne pouvons ignorer leur contribution à la persévérance et à la réussite scolaire ou éducative. Ainsi, l'une des initiatives du RRM a été le pilotage d'un camp d'été de socialisation linguistique destiné aux élèves de 5 à 15 ans issus de l'immigration. Le camp de socialisation avait comme objectif de favoriser le maintien du français pour ces élèves lors de la pause estivale (RRM, 2021). Cette initiative répond à un besoin local, soit celui de soutenir ces élèves lors des vacances scolaires de l'été. En effet, entre 2009 et 2018, c'est près de 500 000 nouveaux arrivants que le Québec a accueillis (Bélanger *et al.*, 2021). Les enfants et les jeunes de ces familles sont admis alors à l'école québécoise et francophone, et une grande majorité se retrouve dans la région de Montréal (Kanouté et Lafortune, 2011).

Certaines actions des organismes retenus servent à sensibiliser les élèves, leurs enseignants ainsi que leurs familles à certaines réalités. DAM, par exemple, organise annuellement plusieurs conférences destinées aux jeunes qu'il soutient. Lors de ces événements, les jeunes rencontrent des personnes ayant réussi dans le sport et dans leurs études. Pour sa part, FJ ouvre la porte à des univers parfois nouveaux (p. ex. la robotique) à des jeunes après les heures de classe ou bien en périscolaire (pendant les heures de classe en collaboration avec des enseignants). FJ et DAM tentent ainsi de motiver et de mobiliser les jeunes dans leur projet pédagogique en leur permettant de développer des compétences transversales, de la persévérance scolaire, de l'engagement civique et bien plus (Gérin-Lajoie et Fortin, 2020). En outre, d'autres organismes, comme le ROCLD et l'ÉB, offrent des services personnalisés aux enseignants et aux milieux scolaires. Par exemple, ÉB peut organiser une formation sur une thématique en particulier, notamment sur l'innovation et la pédagogie soutenue par le numérique, lorsque besoin il y a dans un milieu. ÉER offre, sur une plateforme de vidéoconférence, du soutien aux enseignants qui réalisent des activités avec des élèves de lieux géographiques différents.

Ainsi, les différents organismes présentés au tableau 9.1 participent, chacun à leur façon, à l'effort écosystémique axé sur la réussite à l'école québécoise. Que ce soit par la création de projets concrets, en lien direct avec les jeunes, par la sensibilisation face à certaines réalités, par vulgarisation de la littérature scientifique ou encore par l'accompagnement personnalisé des agents scolaires, ils ont la

persévérance scolaire dans leur mire et se veulent des agents de réussite éducative. Si le bien-être n'est pas explicitement nommé dans leurs objectifs, ils démontrent qu'au Québec la réussite éducative mobilise des actions non seulement des personnes professionnelles en contact avec les élèves, mais aussi de toute leur communauté. Dans la prochaine section, le soutien offert aux enseignants de même qu'au personnel de direction et aux parents et familles a aussi pour finalité la réussite scolaire et, plus globalement, la réussite éducative.

2.3.3. Des fédérations et associations qui jouent leur rôle

Mis à part les organismes communautaires, d'autres organisations gravitent autour des élèves et apportent, par les actions reliées à leur mandat respectif et sous différentes formes d'interaction (information, coordination, coopération et intégration), une contribution plus ou moins directe au bien-être et à l'activité éducative de leurs membres, soit des enseignants et des directions d'établissement ou des parents.

Le tableau 9.2. présente quatre organisations. La Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la FSE promeuvent et défendent les droits des membres qu'elles représentent. Grâce à leur appui et leur soutien, elles s'assurent notamment que les élèves soient en interaction avec des enseignants et du personnel professionnel et de soutien qui travaillent dans des milieux sécuritaires, fonctionnels et sains. L'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) tend à soutenir spécifiquement le personnel de direction des établissements scolaires en favorisant leur développement professionnel et en les épaulant dans leurs relations au travail. Cette association a également mis en place un service intitulé « APPELLE », soit une ligne téléphonique où ses membres peuvent appeler afin de briser l'isolement, prendre du recul face à des difficultés et enjeux, et même trouver des pistes de solutions. Enfin, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) soutient les parents dans leurs activités de représentation de leurs membres dans les conseils d'établissement scolaire. Elle vise non seulement à les mobiliser, mais aussi à les former pour jouer leur rôle ainsi que sur le plan de certaines réalités que peuvent vivre leurs enfants. De plus, cette Fédération participe sporadiquement aux initiatives nationales touchant la réussite scolaire ou éducative afin que la parole des parents soit entendue.

TABLEAU 9.2.

Les fédérations et associations qui contribuent au bien-être et à l'activité éducative de leurs membres

Organisations	Objectifs et actions	
Centrale des syndicats du Québec (CSQ)/ Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)	Promouvoir et défendre les intérêts économiques professionnels et sociaux des membres qu'elle représente.	
Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)	Soutenir le personnel de direction dans leur objectif premier qui est la réussite de l'élève.	<ul style="list-style-type: none"> – Favoriser le développement professionnel; – Appuyer dans les relations au travail; – Accompagner dans la réflexion entourant la retraite; – Briser l'isolement grâce au service APPELLE
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)	Accompagne, soutient et représente les parents d'élèves.	<ul style="list-style-type: none"> – Appuyer et mobiliser les parents à l'école; – Former des parents compétents; – Participer aux initiatives nationales touchant la réussite éducative.

Source : Auteures.

Les fédérations et associations présentées visent indirectement la réussite scolaire et éducative des élèves en épaulant les parents, les enseignants et le personnel de direction des établissements scolaires. Puisque l'élève n'apprend pas seul dans sa classe et qu'il est souvent en interaction avec des personnes professionnelles et ses parents, leur bien-être importe. C'est en créant des climats de travail sain, en travaillant à ce que les relations éducatives soient bienveillantes et en impliquant les parents des élèves dans le projet éducatif de l'école que nous pouvons tendre ensemble vers la réussite scolaire et éducative pour tous.

2.4. **La participation des agents de l'éducation à différentes instances décisionnelles et alignement des objectifs d'évaluation des apprentissages**

Le réseau PÉRISCOPE suggère aussi d'intensifier la participation à un quatrième et dernier niveau, soit celui des instances décisionnelles, que ce soit en classe, dans l'école ou dans une instance du CSS ou ministérielle. Nous illustrons ici, avec un cas transversal en matière de prises de décision, celui de l'alignement objectifs – enseignement/ apprentissage – évaluation des apprentissages, car il a le potentiel soit de faire obstacle au bien-être ou de faciliter la réussite scolaire.

Ainsi, le dernier élément de ce triptyque, celui de l'évaluation des compétences, est objet de malaise pour plusieurs enseignants et source d'anxiété pour bien des élèves, l'erreur étant perçue comme à éviter alors qu'elle constitue un levier pour l'apprentissage (voir la notion de *Productive failure* (Kapur, 2008). Barma (2022), qui a interrogé 1 058 enseignants, observe une importante tension entre leurs représentations de l'évaluation au service de l'apprentissage *versus* l'évaluation en réponse à la gestion axée sur les résultats. Ce type de gestion, exercée du haut vers le bas (ministère, CSS, école), est une source de tension en soi (Larouche *et al.*, 2019). Une telle gestion est, entre autres, discordante avec la philosophie de la réussite scolaire en raison de sa conception comptable de l'évaluation, dont le cumul des notes à des fins de performance. En outre, lors d'un panel du réseau PÉRISCOPE tenu à l'occasion du colloque annuel du réseau, qui s'intitulait *Conjuguer participation et évaluation pour l'apprentissage* (Tremblay, 2022), il a été réitéré qu'il n'est pas nécessaire, entre autres en mathématiques, d'évaluer les compétences des élèves d'une même classe lors d'une évaluation sommative vécue de manière synchrone puisque l'enseignant peut documenter en amont ce que l'élève peut faire. Il peut ainsi avoir un peu plus de contrôle sur la situation, ce que suggère d'ailleurs la perspective de l'autodétermination en matière de bien-être.

Concernant le second élément du triptyque et puisque l'évaluation des compétences présuppose la mobilisation de connaissances de manière située (p. ex. une résolution de problème ou un projet), l'enseignant a tout intérêt à en discuter tant avec ses collègues qui travaillent auprès des mêmes élèves qu'avec les élèves eux-mêmes. Des décisions partagées entre collègues facilitent la gestion des apprentissages et des comportements des élèves. Faire participer

ces derniers à certaines décisions relatives au processus d'apprentissage, tout en énonçant et en mettant en œuvre ce qui est visé, peut s'avérer pertinent sur le plan pédagogique en termes d'engagement, mais aussi rassurant émotionnellement. L'anxiété guette des élèves, même au primaire, en face d'une situation de résolution de problèmes (DeBlois et Bélanger, 2016) et aussi de manière générale (Lambert-Samson et Beaumont, 2019).

Une autre avenue pour faire participer les élèves en cours de processus d'apprentissage est le tutorat par les pairs. Le réseau PÉRISCOPE (2021) déploie présentement une action (TuToP) qui fait appel à la capacité d'agir en ce sens. Une rétroaction implique une forme d'appréciation d'un certain état d'avancement. Une trousse a d'ailleurs été développée en mode codesign avec la FSE afin de soutenir la rétroaction par des pairs. Celle-ci ne se limitant pas au contexte scolaire, les partenaires du réseau, qui œuvrent en contexte extra-scolaire, sont aussi invités à encourager la rétroaction par les pairs au cours des activités qu'ils offrent aux jeunes.

Comme nous venons de l'illustrer, les organismes communautaires veulent contribuer au développement des compétences des élèves parfois transversales (collaboration, coopération, communication) ou bien disciplinaires (langue, univers social, développement personnel, etc.). C'est même la raison d'être de certains organismes. Les évaluations des programmes d'activités de l'ÉER et de FJ ont confirmé qu'ils contribuaient à la réussite scolaire des élèves qui y participaient (Laferrière *et al.*, 2016, 2021).

La réussite scolaire, qui se concrétise notamment par l'obtention du diplôme d'études secondaires, n'est pas indépendante – toujours selon l'approche écosystémique – du processus qui a conduit au PFEQ actuellement en vigueur, soit le premier élément du triptyque mis en évidence à des fins de bien-être et de réussite à l'école québécoise. Par son quatrième niveau de participation, dont il rappelle l'importance, le réseau PÉRISCOPE s'en remet aux fédérations et aux associations qui en sont membres afin que leurs propres membres soient représentés aux instances décisionnelles dans les écoles, les CSS ou les comités ministériels qui se penchent sur l'élaboration de programmes spécifiques ou sur des mesures qui affectent le processus enseignement-apprentissage et l'évaluation des apprentissages. L'application du principe d'alignement devient alors un défi davantage partagé.

3. Sept constats, pistes d'action et conclusion

Ce chapitre a privilégié l'activité d'un vaste réseau pour illustrer, d'une manière écosystémique et cohérente, l'effort collectif effectué en matière de bien-être, de persévérance et de réussite des élèves et des jeunes du Québec. Ce choix méthodologique ne montre que ce qui peut être vu à travers ce « pÉRISCOPE », lequel se focalise sur la participation des agents de l'éducation, exception faite par exemple des Instances régionales de concertation (IRC) et du système éducatif anglophone québécois. D'une part, c'est une limite à reconnaître étant donné tout ce qui contribue à favoriser ou à faire obstacle au bien-être, à la persévérance et à la réussite scolaire et éducative des jeunes du Québec. D'autre part, certains faits saillants s'en dégagent :

- 1) Le système éducatif québécois est passé du principe d'accessibilité à l'intentionnalité de réussite pour tous, ce qui nécessite que les agents réinterprètent les profils socioculturels des jeunes et en respecte la diversité malgré le défi que représente une telle opérationnalisation.
- 2) L'école québécoise accueille les contributions de différents agents, ce qui les oblige à tendre vers une vision partagée, tout en pratiquant l'alternance entre l'individuel et le collectif, le proximal et le global.
- 3) L'ensemble des agents qui appliquent le principe d'alignement objectifs – pratiques d'enseignement/apprentissage et évaluation des apprentissages – relèvent un défi de taille en matière de bien-être comme de réussite scolaire, ce qui les oblige à entretenir une saine tension entre tradition et innovation au regard des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et, conséquemment, des pratiques évaluatives.
- 4) La salle de classe, en tant que microsociété, exerce à la participation (docilité, conformité, leadership, créativité), prélude à une participation citoyenne, ce qui met l'accent sur la considération de la personne en tant qu'être pensant, critique et capable d'agir de manière démocratique.
- 5) L'enseignant capable d'orchestrer des situations d'apprentissage diverses, favorisant de ce fait l'engagement des élèves, contribue à l'élargissement du canal des possibles par rapport à la réussite.

- 6) Les agents de l'éducation, par les collaborations qu'ils engagent entre eux au bénéfice des jeunes, témoignent d'une préoccupation vive pour la persévérance et la réussite scolaire et éducative, montrant ainsi l'importance de la communauté.
- 7) Le réseau PÉRISCOPE, du fait de sa centration sur la participation des agents de l'éducation, fournit un apport novateur à l'étude-en-acte du bien-être et de la réussite de l'élève, plus manifeste et collectif qu'il n'y paraît, ce qui renforce la pertinence d'une passerelle avec le Réseau de recherche et de développement de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) préoccupé par le bien-être et la réussite éducative.

En somme, compte tenu que la mission de l'école québécoise est d'instruire, socialiser et qualifier les enfants et les jeunes, nous souhaitons que ce chapitre ait pu fournir un certain éclairage sur la manière dont peut s'articuler l'effort collectif pour que nos jeunes deviennent des citoyens épanouis, actifs et contributifs.

RÉFÉRENCES

- Allaire, S. et G. Lusignan (2015). *Enseigner et apprendre en réseau: guide pédagogique*, Québec, Livres en ligne (LEL) du CRIRES, <http://lel.crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_pedagogique_allaire_lusignan_2015.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Anderson, D.L., A.P. Graham, C. Simmons et N.P. Thomas (2022). « Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school », *International Journal of Educational Research*, 111, [101896], <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101896>>, consulté le 23 mai 2023.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Barma, S. (2022). *CELA: Développement d'un partenariat et ses retombées*, communication présentée dans le cadre du 89^e congrès de l'ACFAS, mai, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/89/500/509/c>>, consulté le 26 juin 2023.
- Bélanger, G., J. Laurin, C. Benzakour et V. Beayregard (2021). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018*, Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, <http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Regions_2020.pdf>, consulté le 23 mai 2023.

- Borges, C., A. Robichaud, M. Tardif et D. Tremblay-Gagnon (2019). « Connaissance ouvragée et apprentissage par l'expérience : les enseignants en période d'insertion professionnelle », dans A. Malo et S. Coulombe (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage*, Presses de l'Université Laval, p. 101-126.
- Borges, C. et D. Tremblay-Gagnon (2021). « Chapitre 4 : Les points de vue sur les stages », dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.). (2021). *Enseigner aujourd'hui : du choix initial de la carrière aux premières années dans le métier*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 85-116.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Cassidy, R., E. Charles, J. Slotta et N. Lasry (2019). *Active Learning: Theoretical Perspectives, Empirical Studies and Design Profiles*, Lausanne, Frontiers in Education, <<https://www.frontiersin.org/research-topics/5406/active-learning-theoretical-perspectives-empirical-studies-and-design-profiles>>, consulté le 25 juin 2023.
- Clarke, T. (2020). « Children's wellbeing and their academic achievement: the dangerous discourse of 'trade-offs' in education », *Theory and Research in Education*, 18, p. 263-294.
- DeBlois, L. et J. Bélanger (2016). « La résolution de problèmes vue par les élèves qui manifestent des réactions d'évitement, d'anxiété ou d'agitation », *Vivre le primaire*, 29(2), p. 62-66.
- Demba, J. et T. Laferrière (1996). « Réussite scolaire ou réussite éducative », *Magazine Savoir*, 21(4).
- De Róiste, A., C. Kelly, M. Molcho, A. Gavin et S. Gabhainn (2012). « Is school participation good for children? Associations with health and well-being », *Health Education*, 112, p. 88-104.
- Dunleavy, J., J.D. Willms, P. Milton et S. Friesen (2012). *Le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires – Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*, Série de recherches – Rapport numéro un : le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires, <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/ace_qatfaea_2012_rapport_1.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (2^e éd.), Cambridge, Cambridge University Press.
- Fédération des syndicats de l'enseignement – FSE (2021). « La formation continue nous appartient ! », *La dépêche*, 14(3), p. 1-2, <https://fse.lacsq.org/fileadmin/Publications/La_Depeche_FSE/Depeche_Formation_continue_corrigee_-_Mai_2021.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Fomina, T., A. Burmistrova-Savenkova et V. Morosanova (2020). « Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study », *Behavioral sciences*, 10(3), p. 67, <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7139468/>>, consulté le 23 mai 2023.

- Gérin-Lajoie, F. et L. Fortin (2020). *Évaluation d'impact 2018-2019*, Fusion Jeunesse, <<https://fusionjeunesse.org/wp-fj/wp-content/uploads/2020/12/Rapport-national-devaluation-dimpact-2018-2019.pdf>>, consulté le 23 mai 2023.
- Gouvernement du Québec (2021), *Système d'éducation au Québec*, <<https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education#:~:text=Le%20syst%C3%A8me%20d'%C3%A9ducation%20se,r%C3%A9seau%20public%20est%20enti%C3%A8rement%20la%C3%AFc>>, consulté le 23 mai 2023.
- Kanouté, F. et G. Lafortune (2011). « La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal », *Éducation et francophonie*, 39(1), p. 80-92.
- Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), p. 379-424, <<https://doi.org/10.1080/07370000802212669>>.
- Lachance, M. (2019). *Pour une réévaluation de l'évaluation. L'évaluation: ses origines, ses transformations... et sa réévaluation*, Le Réseau EdCan, <<https://www.edcan.ca/articles/reevaluation-de-levaluation/?lang=fr>>, consulté le 23 mai 2023.
- Laferrrière, T., J. Métivier, P.-A. Boutin, S. Racine, C. Perreault, C. Hamel, S. Allaire, S. Turcotte, J. Beaudoin et A. Breuleux (2016). *L'école en réseau. Une vision de l'apport du numérique au monde scolaire Québécois, une mise en oeuvre audacieuse*, Rapport final, CEFRIO, Québec, <<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2750004>>, consulté le 23 mai 2023.
- Laferrrière, T., S. Parent, M. Deschênes et S. Barma (2022). « L'engagement de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant: construit revisité selon une perspective socioculturelle », *Revue Internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1) [Série du réseau PÉRISCOPE « Participation, persévérance et réussite scolaires », p. 111-135, <<https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/RIC/article/view/51525/409>>, consulté le 23 mai 2023.
- Laferrrière, T., J. Rahm, C. Trépanier, C. Marion et F. Touioui (2021). *Rapport sur l'évaluation des programmes artistiques Fusion Jeunesse – Année scolaire 2020-2021*, Rapport remis à l'organisme Fusion Jeunesse et au ministère des Communications et de la Culture.
- Laguardia, J.G. et R.M. Ryan (2000). « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications, *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), p. 281-304.
- Lambert-Samson, V. et C. Beaumont (2019). « L'anxiété à l'école: la reconnaître afin d'aider les élèves à mieux la gérer », *Vivre le primaire*, p. 63-66.

- Larouche, C., D. Savard, R. Beauchesne et P. Jean (2019). *Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par les directions d'école en contexte de gestion axée sur les résultats: apports de la théorie de l'activité*, Rencontres internationales du réseau recherche éducation formation (REF), Toulouse.
- Lave, J. et E. Wenger, (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Legendre, M.- F. (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?, dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus: Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 27-50.
- Lessard, C. (2009). « Réponses aux détracteurs de la réforme pédagogique », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB éditeur, 2008, 313 p. (Partis pris actuels.), *Recherches sociographiques*, 50(3), p. 571-582, <<https://doi.org/10.7202/039067ar>>.
- Levasseur, L. (2012). « L'école québécoise et la "culture scolaire" : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs », *Phronesis*, 1(4), p. 71-83.
- Lindorff, A. (2020). *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence*, Oxford, Oxford University Press, <<https://oxfordimpact.oup.com/wp-content/uploads/2020/10/Wellbeing-Impact-Study-Report.pdf>>, consulté le 23 mai 2023.
- Ling, X., J. Chen, DHK Chow, W. Xu et Y. Li (2022). « The "Trade-Off" of Student Well-Being and Academic Achievement: A Perspective of Multidimensional Student Well-Being », *Frontiers in Psychology*, 13, <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772653>>.
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec, <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024>, consulté le 23 mai 2023.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf>, consulté le 23 mai 2023.

- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2018). *Plan d'action numérique en éducation et enseignement supérieur*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Nadeau, S. (2018). *Dossier sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école: recherches québécoises*, Série Leviers PRS, <https://periscope-r.quebec/engagement_eleve_recension_quebec.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Papi, C. (2021). Enseignement à distance: source de renouveau pédagogique? *La conversation*, 8 janvier, <<https://theconversation.com/enseignement-a-distance-source-de-renouveau-pedagogique-151625>>, consulté le 23 mai 2023.
- Pepin, M. (2018). « Learning to be enterprising in school through an inquiry-based pedagogy », *Industry and Higher Education*, 32(6), p. 418-429, <<https://doi.org/10.1177/0950422218802536>>.
- Perrenoud, P. (2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? », *Réussir au collégial*, Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre.
- Rahm, J., A. Lachaine, M.P. Martel-Reny et F. Kanouté (2012). « Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration », *Diversité urbaine*, 12(1), p. 87-104.
- Réseau PÉRISCOPE – Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussitE (2021). *TuToP. Codesign de programmes de tutorat par les pairs. Cadre d'action pour un effort concerté*, <https://periscope-r.quebec/cms/1653559956275-tutop-version-finale_15-decembre-2021.pdf>, consulté le 23 mai 2023.
- Réseau réussite Montréal – RRM (2021). *Rapport annuel 2020-2021. En action pour la persévérance et la réussite scolaires des jeunes*, <https://www.reseau-reussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2021/10/RRM_Rapport_2020-2021_FR_LR.pdf>, consulté le 23 mai 2023.

- Rodríguez, S., R. González-Suárez, T. Vieites, I. Piñeiro et F.M. Díaz-Freire (2022). « Self-Regulation and Students Well-Being: A Systematic Review 2010–2020 », *Sustainability*, 14(4), <https://www.researchgate.net/publication/358702607_Self-Regulation_and_Students_Well-Being_A_Systematic_Review_2010-2020>, consulté le 23 mai 2023.
- Rogoff, B. (2014). « Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation », *Human Development*, 57(2-3), p. 69-81.
- Rousseau, N. et G. Espinosa (2018). *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- St-Pierre, M., V. Gamache, G. Dunlay, C. Hodson, E. Careau et C. Desmarais (2020). « Accompagnement de l'orthophoniste lors d'une communauté de pratique interprofessionnelle: quels comportements les enseignants utilisent-ils pour promouvoir la compréhension en lecture de leurs élèves? », *Revue Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant [A.N.A.E.]*, (164), p. 77-84.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., C. Jenson et C. Borges (2021). « Les nouveaux enseignants face à leur formation initiale », dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix initial de la carrière aux premières années dans le métier*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 41-66.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses Université Laval.
- Tremblay, M. (2022). « ÉCRAN – Enjeux en mathématiques », Colloque *Conjuguer participation et évaluation pour l'apprentissage*, congrès de l'ACFAS, <<https://lel.crires.ulaval.ca/node/108>>, consulté le 23 mai 2023.
- Van der Maren, J.-M. et N. Loye (2012). « À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques », *Education Sciences & Society*, 2(2), p. 40-53.
- Véronneau, M.H., R.F. Koestner et J.R.Z. Abela (2005). « Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory », *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), p. 280-292.
- Wiggins, G. et J. McTighe (2005). *Understanding by design* (2^e éd.), Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

L'éducation inclusive en contexte franco-manitobain, un vecteur de réussite scolaire ou éducative ?

Marie-Élaine Desmarais, Sophie Lafrance, Laura Sims et Kim Thériault

Introduction

Bien que l'éducation inclusive fasse partie de la loi manitobaine depuis 1985, c'est en 2006 que les différentes politiques et structures administratives ont été réellement formalisées et dynamisées en ce sens (Duchesne et AuCoin, 2011). Au moment de mettre en œuvre l'éducation inclusive en classe, la réussite et le bien-être des élèves préoccupent les différents membres de la communauté éducative. Est-ce que l'éducation inclusive est synonyme de réussite et de bien-être pour tous ? Qu'entend-on par réussite et bien-être ? Ce chapitre propose des éléments de réponse aux questionnements de la communauté éducative : (1) en présentant une analyse critique des différentes politiques ministérielles et documents-cadres manitobains influençant les pratiques pédagogiques en contexte minoritaire francophone, (2) en clarifiant ce que l'on entend par réussite et bien-être et en présentant les obstacles et les facilitateurs à cette dernière, puis (3) en émettant certaines recommandations visant à mieux harmoniser la réussite et le bien-être en contexte inclusif.

1. Le contexte inclusif manitobain

L'éducation inclusive est désormais bien ancrée dans le paysage scolaire canadien et dans les politiques éducatives d'un peu partout au pays. Le Manitoba ne fait pas exception et il peut d'ailleurs être vu comme un précurseur sur le plan de l'inclusion puisque c'est depuis quelques années avant la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) que les élèves ayant de grands besoins éducatifs étaient inclus physiquement dans les salles de classe de leur école de quartier (Duchesne et AuCoin, 2011). En ce sens, au cours des années 1990, plusieurs changements ont eu lieu dans les lois, les politiques et les pratiques éducatives manitobaines. Ces changements ont surtout influencé le financement des écoles en ce qui a trait aux services offerts aux élèves ayant des besoins spéciaux, et en 1994, le ministère de l'éducation manitobain a entrepris une large réforme au cours de laquelle le soutien au sein des programmes d'études réguliers a été précisé et la notion d'équité mieux définie (Duchesne et AuCoin, 2011). Dans les années qui ont suivi, plusieurs politiques et documents-cadres ont été publiés (p. ex. Éducation Manitoba, 1996a, 1996b, 1996c, 1997a, 1997b, 1999) pour tenter de mieux opérationnaliser l'inclusion scolaire. Ces documents visaient à clarifier les principes de la différenciation pédagogique et de la programmation individualisée, en plus d'offrir les outils au personnel scolaire pour mieux accompagner les élèves ayant des besoins spéciaux dans le contexte le plus près possible de la classe ordinaire (Duchesne et AuCoin, 2011). Malgré tous les changements effectués aux documents et aux politiques ministérielles, il semble que dans les écoles le changement s'effectue plus doucement. Effectivement, il apparaît que les différents acteurs scolaires ne soient pas tous convaincus de l'apport de l'inclusion scolaire, et des attitudes de résistance au changement se font sentir (Duchesne, 2002; Duchesne et AuCoin, 2011; Fuchs, 2023). Au début des années 2000, Éducation Manitoba tente d'améliorer la situation en offrant davantage de formations au personnel scolaire. Le ministère de l'éducation manitobain modifie ainsi les exigences de ses brevets d'enseignement pour mieux appuyer les facultés d'éducation manitobaine à former de futurs enseignants plus inclusifs (Éducation Manitoba, 2000) et élabore en simultané plusieurs guides pédagogiques sur des thématiques liées à l'éducation inclusive comme la gestion des comportements (Éducation Manitoba, 2001), les troubles du spectre de l'autisme (Éducation Manitoba, 2006a) ou

les responsabilités des différents intervenants scolaires (Éducation Manitoba, 2004a, 2005, 2007). En parallèle, un groupe de travail ayant pour objectif de proposer des recommandations de modifications aux lois éducatives de la province est établi (Duchesne et AuCoin, 2011). C'est de ce groupe de travail que découle la Philosophie de l'inclusion où on y lit que :

L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens. (Éducation Manitoba, 2004b, p. vii)

Quelques années plus tard, l'inclusion apparaît formellement dans les lois 13 et 30 portant respectivement sur le droit à une éducation appropriée et la sécurité à l'école (Éducation Manitoba, 2006b). Ces lois formalisent la vision de l'inclusion comme celui d'un enjeu de société (AuCoin *et al.*, 2013) et donnent lieu à plusieurs documents administratifs opérationnalisant les modalités de l'éducation inclusive manitobaine toujours utilisés aujourd'hui (p. ex. Éducation Manitoba, 2006b, 2007). Ces documents teintent également la vision de la réussite des élèves et guident les acteurs scolaires manitobains dans les différentes modalités de soutien à mettre en place pour favoriser la réussite de tous. À la lumière de ce qui précède, il apparaît plus nettement que le Manitoba met en œuvre l'inclusion scolaire, du moins des points de vue législatifs, politiques et systémiques. Toutefois, il appert que sur le terrain, certaines pratiques inspirées davantage de l'intégration que de l'inclusion sont toujours mises en œuvre (AuCoin *et al.*, 2013; Fuchs, 2023). Ces pratiques, dont le plan éducatif personnalisé, une partie du financement scolaire et le maintien de certains programmes normatifs contribuent à fragiliser le mouvement de l'inclusion et sans doute à freiner la réussite éducative et le bien-être de tous les élèves manitobains.

2. La réussite et le bien-être des élèves : point de vue théorique

Depuis les dernières décennies, une restructuration des représentations de la réussite et du bien-être semble s'observer au sein des visées ministérielles canadiennes (Commission scolaire franco-manitobaine, 2019). Dans le cadre de ce chapitre, nous retenons essentiellement les trois représentations de la réussite et du bien-être proposées dans *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE* (Borri-Anadon *et al.*, 2021), soit la réussite scolaire et le bien-être comme caractéristique de l'apprenant, la réussite différenciée et le bien-être comme réalisation de soi, ainsi que la réussite éducative et le bien-être holistique. Chacune de ces représentations sera décrite ici.

2.1. La réussite scolaire et le bien-être comme caractéristique de l'apprenant

La première représentation retenue pour cet écrit est celle de la réussite scolaire et du bien-être comme caractéristique de l'apprenant. La réussite scolaire est souvent synonyme de réussite ou d'échec chez les apprenants (Borri-Anadon *et al.*, 2021), puisqu'elle est centrée sur le rendement ou la performance scolaire (Borri-Anadon *et al.*, 2021 ; Lapointe et Sirois, 2011). La réussite scolaire se mesure en termes de résultats scolaires, de niveaux de diplomation, et par la comparaison à la norme établie (Borri-Anadon *et al.*, 2021). Cette représentation met généralement en lumière l'apport des efforts et des talents, voire les caractéristiques de l'apprenant comme conditions de réussite chez ce dernier (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014 ; Borri-Anadon *et al.*, 2021). Selon cette perspective, sans effort ou sans talent, c'est l'échec ; ce qui désavantage certains élèves et accentue la catégorisation des apprenants selon leurs types de difficultés (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014 ; Rousseau, 2015). La réussite scolaire limite la visée de l'école à un enjeu de performance, soit une simple accumulation de connaissances. Elle vise peu la maîtrise des contenus et l'approfondissement des connaissances. À priori, tout comme la réussite scolaire, le bien-être comme caractéristique de l'apprenant semble davantage centré au sein des conditions spécifiques et des caractéristiques individuelles de l'élève dans son parcours scolaire (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014 ; Rousseau, 2015). Ses conditions de réussite étant de nature biologique ou

neurobiologique et correspondant aux caractéristiques de l'apprenant contribuent à maintenir l'approche catégorielle. Or, à l'intérieur de cette première représentation du bien-être, les conditions de réussite renvoient à des facteurs externes à l'individu et sur lesquels l'école n'intervient que peu (Bélanger et Duchesne, 2010). Conséquemment, le bien-être de l'apprenant est généralement plus faible puisque ce dernier est confronté quotidiennement à certaines émotions négatives (p. ex. l'anxiété, un sentiment d'infériorité) lorsqu'il essaie de répondre aux standards de rendement de son école, mais qu'il en est incapable (Laguardia et Ryan, 2000; Thomas *et al.*, 2016).

Cette perspective est peu cohérente avec la mise en œuvre de l'éducation inclusive, comme l'entend le Manitoba, puisqu'elle laisse peu de place à l'unicité des forces des élèves (Laguardia et Ryan, 2000). Pour mieux répondre à la philosophie de l'inclusion énoncée par le Manitoba, il importe de s'éloigner de cette représentation de la réussite et du bien-être.

2.2. La réussite différenciée et le bien-être comme réalisation de soi

La seconde représentation de la réussite à laquelle nous nous intéressons ici concerne la réussite différenciée et le bien-être comme réalisation de soi. La réussite différenciée est davantage contextualisée, différenciée et se centre sur les caractéristiques individuelles de l'apprenant, ainsi que sur ses besoins éducatifs (Lavoie *et al.*, 2013). Elle reconnaît que chaque élève a des préférences, des forces et des faiblesses et que ces éléments contribuent à le rendre unique. La réussite différenciée convient, comme la réussite scolaire, de l'importance des savoirs à apprendre. Toutefois, elle met de l'avant le fait que chaque élève apprend à sa manière, à son rythme, ses préférences et les besoins spécifiques qui lui sont propres. Ainsi, l'élève s'engage à l'intérieur d'un processus plus actif dans son apprentissage. Ce faisant, le bien-être de l'apprenant est vu comme une réalisation de soi. Il vise donc l'atteinte d'objectifs qui satisfont au moins l'un des trois besoins fondamentaux, soit le besoin d'autonomie, de compétence et de relation à autrui (Laguardia et Ryan, 2000). C'est ainsi que cette représentation de la réussite et du bien-être reconnaît le progrès comme une forme de réussite et donc qu'elle s'éloigne de la comparaison à la norme (Laferrière *et al.*, 2011). Les fondements qualifiants de cette réussite se manifestent au travers des normes de haut rendement scolaire, mais un basculement vers une pédagogie différenciée

s'observe (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016) afin de mieux répondre aux besoins variés de tous les apprenants. D'ailleurs, cette représentation de la réussite et du bien-être sous-tend la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée (p. ex: évaluations formatives fréquentes, évaluations adaptées aux besoins des élèves), d'une part pour répondre aux besoins individuels des élèves, mais également de ceux du groupe-classe (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016). Cette pédagogie différenciée permet aussi d'offrir des opportunités aux apprenants de faire des choix et d'agir, et donc d'être plus actifs et autonomes dans leurs apprentissages (Borri-Anadon *et al.*, 2021 ; Guimard *et al.*, 2015). Cette deuxième représentation de la réussite et du bien-être met davantage en lumière les apports positifs de la psychopédagogie dans le milieu scolaire (Canvel *et al.*, 2018), où le bien-être lui-même est une condition de réussite. Des concepts tels l'autodétermination et le sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant témoignent d'un développement positif de soi en contexte scolaire et préconise une représentation positive des capacités des apprenants à l'intérieur de l'organisation scolaire (Canvel *et al.*, 2018).

Cette représentation de la réussite et du bien-être, en comparaison avec la précédente, tient davantage compte de l'unicité de l'apprenant, de l'importance de sa capacité à faire des choix, et non uniquement de sa capacité à performer. Ainsi, l'apprenant est davantage pris en compte à travers sa propre réussite en milieu éducatif. Il est un des acteurs décisionnels dans son expérience d'apprentissage. À l'intérieur de cette seconde représentation de la réussite, bien que contextualisée aux besoins différenciés de l'apprenant, le bien-être s'avère encore une condition de la réussite (Borri-Anadon *et al.*, 2021 ; Canvel *et al.*, 2018). Ce faisant, la réussite différenciée et le bien-être comme réalisation de soi s'inscrivent davantage dans une perspective inclusive que la représentation précédente, mais se concentrent encore trop sur les caractéristiques individuelles de l'apprenant (Canvel *et al.*, 2018) et omettent d'autres dimensions fondamentales (p. ex. la sphère sociale et cognitive) de l'apprentissage (Canvel *et al.*, 2018).

2.3. La réussite éducative et le bien-être holistique

La troisième représentation de la réussite et du bien-être à laquelle nous nous intéressons ici concerne la réussite éducative et le bien-être holistique. Cette troisième représentation se distingue des deux

autres puisque le bien-être holistique n'est plus vu comme une condition de la réussite, mais bien comme une visée de cette dernière, plaçant ainsi le bien-être et la réussite dans une complexe relation d'interdépendance (Borri-Anadon *et al.*, 2021 ; Guimard *et al.*, 2015). Ainsi, la réussite éducative et le bien-être holistique s'opérationnalisent à travers des buts de maîtrise des apprentissages plutôt que la simple accumulation des connaissances, ciblant le développement du plein potentiel de chaque apprenant (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015). Cette représentation de la réussite et du bien-être est pluridimensionnelle. Elle vise l'établissement de relations interpersonnelles positives et réciproques et le développement d'un ensemble de savoirs (p. ex. le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-devenir) qui vont au-delà des contenus académiques. Le bien-être holistique et la réussite éducative relèvent d'un processus en mouvance et de l'interaction avec les autres (Wyn, Cuervo et Landstedt, 2015). De plus, la réussite éducative, tout comme la réussite différenciée, cible l'autorégulation et la détermination de soi permettant aux élèves d'apprendre à apprendre, mais également de se fixer des objectifs personnalisés, assurant ainsi leur engagement réel dans leurs apprentissages (Borri-Anadon *et al.*, 2015). La réussite éducative s'éloigne de la comparaison à une norme déterminée au préalable et va donc au de-là du scolaire (Lapostolle, 2006 ; Marquis, 2016). Le bien-être holistique est considéré comme l'équilibre d'un ensemble de dimensions mentales de l'apprenant conduisant à une image positive de soi-même (Leclerc, 2008). Cet équilibre est empreint des relations sociales dans lesquelles évoluent l'élève et teinte ainsi tous les acteurs scolaires. Selon Honneth (2000), la satisfaction des besoins individuels est nécessaire puisqu'elle favorise le bien-être de l'apprenant dans son processus d'apprentissage et répond aux besoins de l'élève en lui permettant d'exercer ses droits, d'agir pour lui-même et, conséquemment, de l'engager dans un processus actif et auto-déterminé. Cette dernière représentation place également les acteurs scolaires et le bien-être de ces derniers au sein de ce processus. Ce plein engagement de tous les acteurs scolaires contribue de cette manière à l'acquisition de compétences et de savoirs profonds (Borri-Anadon *et al.*, 2021 ; Guimard *et al.*, 2015). C'est ainsi qu'à l'intérieur de cette perspective collective, les acteurs scolaires (p. ex. l'élève, l'enseignant, la direction) coconstruisent l'acquisition de savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-devenir, savoir académique). D'ailleurs, plusieurs recherches (Goyette *et al.*, 2020) supportent

que cette visée de réussite éducative semble désamorcer certaines émotions négatives (p. ex. les peurs ou l'anxiété de performance, la colère) qui sont liées plus précisément à des buts de rendement de haute performance scolaire.

La réussite éducative et le bien-être holistique s'inscrivent davantage en cohérence avec l'éducation inclusive puisque leurs visées tiennent compte de l'ensemble des facteurs impliqués dans l'apprentissage et du respect de l'unicité de tous les apprenants. Ils contribuent à la fois à la maîtrise des contenus, mais aussi à un apprentissage profond et durable, puis à la formation de citoyens compétents (Goyette *et al.*, 2020), s'inscrivant ainsi en plus grande cohérence avec les valeurs de l'éducation inclusive.

3. La place de la réussite et du bien-être au Manitoba

À la lumière de ce qui a été présenté jusqu'à maintenant et à la suite d'une analyse de 22 documents ministériels et divisionnaires (Commission manitobaine sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année, 2020; Commission scolaire franco-manitobaine, 2019; Division scolaire franco-manitobaine, 2017, 2018-2019; Éducation et Formation du Manitoba, 2022), de politiques éducatives (Éducation Manitoba, 2000, 2001, 2004b, 2006a, 2006b, 2007) et de documents de formation (Éducation, citoyenneté et jeunesse, 2008; Éducation et Formation Manitoba, 2017a; Éducation Manitoba, 1996a, 1996b, 1996c, 1997a, 1997b, 1999, 2004a, 2005) destinés aux enseignants en provenance d'Éducation Manitoba et de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) – en se basant sur le cadre de référence proposé par Borri-Anadon *et al.* (2021) –, le Manitoba semble se situer dans une perspective à mi-chemin entre la réussite différenciée et la réussite éducative. En ce qui a trait au bien-être, le Manitoba semble se situer dans une représentation holistique du bien-être. Il est peu surprenant d'en arriver à ce constat puisqu'au Manitoba, l'éducation inclusive, l'enseignement des perspectives autochtones et l'éducation pour un avenir viable sont bien ancrés dans les textes de loi et dans les différents documents divisionnaires, et que ces représentations de la réussite et du bien-être sont celles qui se rapprochent le plus de

ces courants théoriques et pédagogiques (Sims et Desmarais, 2020; Sims, Rocque et Desmarais, 2020). Ainsi, dans la section qui suit, il est possible de mieux comprendre comment on en arrive à situer le Manitoba à l'égard des représentations de la réussite et du bien-être du cadre de référence proposé par Borri-Anadon *et al.* (2021).

De manière plus générale, on peut observer que les documents les plus datés (p. ex. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse, 2008) se situent davantage dans une posture de réussite scolaire, c'est-à-dire dans une vision de la réussite qui est axée sur la performance scolaire et les résultats. Dans un document du gouvernement manitobain, soit *La communication des apprentissages de l'élève – Lignes directrices à l'intention des écoles* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse, 2008), le bien-être est très peu abordé, laissant supposer une représentation comme caractéristique de l'apprenant sur laquelle l'école n'intervient pas (Borri-Anadon *et al.*, 2021). Avec l'évolution de l'éducation inclusive en contexte manitobain, nous pouvons constater également une évolution des représentations de la réussite et du bien-être. C'est sans doute ce qui explique que les écrits plus récents (p. ex. Division scolaire franco-manitobaine, 2018-2019; Éducation et formation du Manitoba, 2017a) s'inscrivent davantage dans une perspective de réussite qualifiée et différenciée, axée sur les forces individuelles et les besoins éducatifs personnalisés à chaque apprenant, et dans un bien-être davantage axé sur la réalisation de soi et un point de vue holistique. Très récemment, le Manitoba a effectué une grande consultation publique sur le système scolaire de la maternelle à la 12^e année (Éducation et Formation Manitoba, 2022). Les différents rapports issus de cette consultation s'inscrivent davantage dans une perspective de réussite éducative, qui, elle, est axée sur le développement du plein potentiel de chaque élève dans toutes leurs dimensions. Cette consultation place aussi le bien-être comme un élément central du développement global de l'élève et comme une visée de la réussite (Éducation et Formation Manitoba, 2022).

De manière plus précise, selon Éducation et Formation Manitoba (2017a) dans la politique *Écoles sûres et accueillantes. Une approche de planification à l'échelle de l'école pour favoriser la sécurité et l'appartenance*, la province identifie des domaines d'éducation prioritaires qui doivent être ciblés par les écoles. Ces domaines servent,

entre autres, à créer un sentiment d'appartenance et de sécurité entre tous les membres de la communauté éducative (Éducation et Formation Manitoba, 2017a). Le premier de ces domaines, soit « aider les élèves à atteindre de hauts niveaux de rendement scolaire » (Éducation et Formation Manitoba, 2017a, p. 3), pourrait laisser croire que la réussite des élèves est abordée de manière scolaire seulement. Toutefois, à la lecture des autres domaines prioritaires – centrés sur l'équité et l'inclusion, la formation de citoyens engagés, le bien-être de toute la communauté éducative et la participation de tous les acteurs scolaires –, il est possible de réaliser qu'elle se situe davantage au niveau de la réussite éducative. Le domaine prioritaire relatif au bien-être, quant à lui, s'inscrit clairement dans la représentation holistique, puisqu'il « [favorise] le bien-être cognitif, émotionnel, social, physique et, pour certains, spirituel » (Éducation et Formation Manitoba, 2017a, p. 3). À cet effet, la DSFM (2020) affirme la nécessité de « créer un climat d'ouverture et de confiance qui favorise la santé et le bien-être dans un environnement sécuritaire » (p. 4). Les domaines prioritaires identifiés par le Manitoba, en plus de tenir compte de la réussite scolaire, considèrent le bien-être, tous les savoirs, l'acquisition d'attitudes et de valeurs positives et responsables, en plus de s'intéresser aux compétences interpersonnelles et à la réussite d'objectifs personnels, tous des éléments en cohérence avec la réussite éducative et le bien-être holistique. Dans le même sens, dans un document publié en 2022 par Éducation et Formation Manitoba dans lequel on émet des recommandations pour améliorer le système scolaire de la maternelle à la douzième année, on peut lire que « la réussite des élèves est différente pour chaque enfant, mais cela signifie toujours qu'ils soient prêts à réaliser leur plein potentiel » (Éducation et Formation Manitoba, 2022, p. 8). Ce récent plan d'action s'inscrit plus nettement dans une perspective de réussite éducative. On y voit par exemple l'importance de viser l'excellence pour tous les élèves, mais l'excellence n'y est pas définie qu'en termes de performance scolaire; elle est plutôt définie de la manière suivante : « S'assurer que nous mettons tous à contribution nos dons, nos forces et nos connaissances pour innover, nous perfectionner et croître. L'excellence exige d'établir des normes élevées pour tous et de les respecter vigoureusement, et de faire tout ce qui est possible pour préparer tous les élèves à leur avenir » (Éducation et Formation Manitoba, 2022, p. 9). Cette définition de l'excellence met de l'avant le fait que la réussite est

attribuable à une multitude de facteurs et donc, qu'elle ne peut être déterminée uniquement que par la performance scolaire. En ce qui concerne le bien-être, dans le même document manitobain, on précise qu'il est nécessaire de lui accorder une priorité. Cette priorité est définie comme suit :

Veiller à ce que tous les enfants et les élèves s'épanouissent ici et maintenant et dans l'avenir, et qu'ils aient une bonne estime de soi et un fort sentiment d'appartenance et de bien-être. Il s'agit notamment d'aider les élèves à acquérir des compétences et à saisir l'occasion de faire des choix positifs qui contribuent à leur santé mentale, sociale, spirituelle et physique, et d'assurer leur accès à des services de soutien en santé mentale, au besoin (Éducation et Formation Manitoba, 2022, p. 9).

On peut ainsi comprendre que le bien-être est abordé de manière holistique et que la réussite est considérée comme éducative. Sur le plan des approches pédagogiques, la DSFM s'est engagée en 2020 à favoriser l'apprentissage de tous les élèves et leur réussite en mettant en œuvre une pédagogie différenciée inspirée des principes de la pyramide des interventions et de la conception universelle de l'apprentissage. De plus, la Division met de l'avant la nécessité de favoriser l'autorégulation des apprentissages et l'autodétermination des élèves en les poussant à porter un regard critique entre autres sur les façons d'apprendre et de réfléchir (DSFM, 2020).

Enfin, notre analyse des politiques et des documents ministériels et divisionnaires nous laisse penser que le Manitoba est bien positionné, du moins sur le plan théorique, en matière de réussite éducative et de bien-être holistique. La récente commission sur le système scolaire de la maternelle à la douzième année (Éducation et Formation Manitoba, 2022) a contribué, par la publication notamment d'un plan d'action, à confirmer et renforcer cet ancrage dans les représentations de la réussite éducative et du bien-être holistique. Également, le concept de « La bonne vie » est introduit dans ce récent plan d'action issu de cette consultation comme une visée du système d'éducation. Ce concept, emprunté des perspectives autochtones, en plus de témoigner de l'importance du plein potentiel de tous les élèves, « fait référence à une vie bien équilibrée où les quatre caractéristiques d'un être humain sont abordées : émotionnelle, physique, mentale et spirituelle » (Éducation et Formation Manitoba, 2022, p. 8).

4. Des perspectives concernant la réussite éducative et le bien-être holistique en contexte manitobain

Bien que d'un point de vue théorique, le Manitoba semble bien positionné en matière de bien-être et de réussite, il apparaît que sur le terrain, ce ne soit pas entièrement le cas. Effectivement, plusieurs pratiques sont encore inspirées de l'intégration scolaire et de l'approche catégorielle (Chaire de recherche Normand-Maurice, 2013; Kheroufi-Andriot, 2019). On peut par exemple penser à l'établissement des plans éducatifs personnalisés ou des examens divisionnaires. Dans un rapport publié par le secrétariat de la Commission manitobaine sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année en 2020, on constate que plusieurs pratiques en matière d'évaluation des apprentissages sont plutôt normatives et axées sur le rendement scolaire des élèves. Ces éléments s'inscrivent encore dans une perspective de réussite fondée sur le rendement scolaire et où le bien-être est associé à une condition de réussite plutôt qu'à une visée (Borri-Anadon *et al.*, 2021). Ces vestiges de l'approche catégorielle peuvent être considérés comme des barrières à la mise en œuvre de la réussite éducative (Bélanger et Duchesne, 2010). De plus, bien que les récents documents s'inscrivent en cohérence avec la réussite éducative et le bien-être holistique, plusieurs documents sont datés, mais encore utilisés aujourd'hui (p. ex. Éducation Manitoba, 2004a, 2005, 2007). Ces documents mériteraient d'être révisés pour assurer la cohérence de toutes les informations transmises aux enseignants. Effectivement, le fait que les différents documents ministériels et les politiques divisionnaires n'offrent pas une perspective uniforme en termes de réussite et de bien-être envoie un message ambigu aux différents acteurs scolaires, ce qui complexifie leur travail (Rousseau, 2015). En effet, certaines consignes renvoient à la performance scolaire et d'autres au développement du plein potentiel de tous les élèves, ce qui peut donner une impression erronée aux enseignants et aux autres acteurs scolaires.

En termes de leviers à la mise en œuvre de la réussite éducative et du bien-être holistique, on peut penser au fait que les lois et les politiques manitobaines en matière d'éducation (Éducation Manitoba, 2004b, 2006b) sont explicites en matière d'éducation inclusive, de réussite et de bien-être. Le fait de faire de l'inclusion, du bien-être et de la réussite une véritable priorité, voire une obligation, impose un changement des pratiques sur le terrain et il s'agit d'un vecteur important pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Vienneau, 2002). Le fait d'être aussi précis offre une ligne de conduite claire aux

différents acteurs scolaires sur les choix à faire pour favoriser la réussite éducative des élèves. Un autre élément à considérer comme un vecteur de la réussite éducative et du bien-être holistique est l'importance accordée aux perspectives autochtones dans le récent plan d'action d'Éducation et Formation Manitoba (2022). Effectivement, les perspectives autochtones s'inscrivent en pleine cohérence avec les principes et les valeurs de la réussite éducative et du bien-être holistique. Elles considèrent l'apprentissage comme un processus à la fois social, émotif, relationnel et cognitif (Beeman et Sims, 2019; Éducation et Formation Manitoba, 2017b; Sims, 2019).

La mise en œuvre de la réussite éducative et du bien-être holistique pourrait être enrichie en regardant les principes et les approches pédagogiques dans les domaines de l'éducation autochtone et de l'éducation pour un avenir viable. Comme indiqué précédemment, ces approches pédagogiques sont toutes ancrées dans les textes de loi et dans les différents documents divisionnaires du Manitoba. Ces trois approches pédagogiques mettent en œuvre des valeurs sociétales et pédagogiques qui se ressemblent et s'inscrivent en cohérence les unes avec les autres. Par exemple, toutes les trois soulignent l'importance des relations interpersonnelles dans le processus d'apprentissage, la valorisation des « cadeaux » ou des forces que chaque apprenant apporte au monde, et la nécessité d'encourager les apprenants à participer activement aux processus de prise de décision concernant leur propre apprentissage (Anderson, Comay et Chiarotto, 2019; Éducation et Formation Manitoba, 2017a; Kozak et Elliot, 2011; Sims et Desmarais, 2020).

Certains pourraient toutefois dire que les écrits dans le domaine de l'éducation inclusive définissent certains concepts de manière trop restreinte. Par exemple, dans les trois domaines, un apprentissage qui est aimant, bienveillant, empreint de compassion et basé sur des relations riches est visé (Sims, 2019; Sims, Rocque et Desmarais, 2020). Pourtant, il semble que les documents d'Éducation Manitoba sur l'éducation inclusive limitent la définition de la collectivité ou de communauté et du contexte éducatif à un contexte scolaire conventionnel (acteurs scolaires, école). Celle-ci apparaît en contraste avec une définition plus complète articulée dans les domaines de l'éducation autochtone et l'éducation pour un avenir viable (Anderson, Comay et Chiarotto, 2019; Éducation et Formation Manitoba, 2017b; Kozak et Elliot, 2011). Ainsi, en ce qui a trait à l'éducation autochtone et l'éducation pour un avenir viable, l'apprentissage est axé sur les

lieux, l'expérience et l'utilisation de la communauté en guise de salle de classe (Inwood et Jagger, 2014; Sims, 2019; Sims, Rocque et Desmarais, 2020). Les membres de la communauté (au sens large) et l'environnement (naturel ou construit) sont des coenseignants et des acteurs actifs dans les processus d'apprentissage des élèves (Ansloos, 2017; Block, Sims et Beeman, 2016). De plus, un apprentissage qui est systémique, intégré et qui établit des liens avec le monde réel est envisagé. En aucun cas l'apprentissage n'est limité à une salle de classe conventionnelle ni à la participation des acteurs scolaires conventionnels. Il est très important de créer des relations significatives entre les êtres humains, les êtres plus qu'humains et la nature. Avec l'éducation autochtone et l'éducation pour un avenir viable, notre bien-être est inextricablement lié au bien-être de tous les êtres, pour toujours (Anderson, Comay et Chiarotto, 2019; O'Brien, 2016).

Sims, Rocque et Desmarais (2020) décrivent les avantages de l'intégration de pédagogies communautaires et adaptées au milieu ancrées dans le monde réel comme des approches qui aident à préparer les élèves à faire face à toutes sortes de crises ou de défis, par exemple la crise environnementale. Ces pédagogies contribuent au bien-être émotionnel et physique des élèves. « Passer du temps dans la nature et avoir des expériences de vie en plein air a été lié à une augmentation du sentiment de connexion avec la nature, du bien-être (par exemple, réduction de la dépression), de l'estime de soi, de la concentration et des fonctions cognitives, ainsi qu'à une diminution du rythme cardiaque et des niveaux de cortisol. » [Traduction libre] (Sims, Rocque et Desmarais, 2020, p. 123). Les auteures poursuivent en précisant que « le fait d'amener les élèves à apprendre dans la communauté et à l'extérieur leur donne l'occasion d'établir des relations avec les autres, y compris avec le monde naturel » (Sims, Rocque et Desmarais, 2020, p. 124). Ce contact avec la nature et la communauté les aide à

combattre un sentiment d'aliénation. L'utilisation d'approches expérimentales de l'apprentissage dans la communauté permet également de répondre aux besoins des différents apprenants (Meyer et al., 2014). Intégrer la communauté et la nature en tant que co-enseignant dans l'expérience d'apprentissage permet d'entendre et de valoriser des perspectives alternatives [et peut potentiellement] élargir l'imagination... des élèves à un moment où les solutions créatives font cruellement défaut [Traduction libre] (Sims, Rocque et Desmarais, 2020, p. 124).

Réfléchir à l'éducation inclusive à la lumière de ces considérations, en termes de champ d'application, de contexte et d'approches pédagogiques, pourrait s'avérer bénéfique en termes de résultats d'apprentissage, de bien-être des élèves et d'élargissement de notre compréhension des stratégies appropriées à utiliser dans le cadre d'une pédagogie différenciée qui répond à plus qu'aux besoins individuels des élèves et de ceux du groupe-classe, mais également à la société et à la planète. Sims, Rocque et Desmarais (2020) affirment qu'en tant qu'éducateurs, « nous avons le rôle et la responsabilité de créer des approches éducatives inclusives en matière d'environnement et de durabilité qui soient habilitantes, soutenantes sur le plan émotionnel, engageantes et orientées vers la pratique » (p. 113). Ces approches favorisent également le bien-être holistique et la résilience des élèves. Ce type de réflexion intégrée et interdisciplinaire pourrait nous conduire à une approche éducative holistique axée sur le bien-être de tous, incluant la planète.

Conclusion

En terminant, l'analyse des différentes politiques, des documents ministériels et divisionnaires francophones du Manitoba à la lumière du cadre de référence enrichi proposé par Borri-Anadon *et al.* (2021) nous confirme que le Manitoba se situe principalement dans une perspective de réussite éducative et de bien-être holistique. Ces perspectives du bien-être et de la réussite s'inscrivent en pleine cohérence avec la mise en œuvre de l'éducation inclusive qui teinte fortement la mission de l'école manitobaine (Éducation Manitoba, 2004b). Bien que ces constats soient encourageants et positifs pour le système d'éducation manitobain, ils soulèvent quelques questionnements, et donnent lieu à quatre recommandations :

- 1) Réformer les pratiques en matière d'évaluation des apprentissages pour les rendre plus inclusives et axées sur la réussite éducative.
- 2) Mettre à jour tous les documents ministériels et divisionnaires pour assurer la cohérence des informations transmises à tous les acteurs scolaires.

- 3) Enrichir la formation initiale et continue en enseignement par les approches pédagogiques dans les domaines de l'éducation inclusive, de l'éducation autochtone et de l'éducation pour un avenir viable.
- 4) Offrir davantage de formation à tous les acteurs scolaires concernant le bien-être holistique.

Effectivement, lorsqu'une plus grande attention est portée au rendement des élèves manitobains, il émerge alors un constat de performance plutôt faible, du moins plus faible que les autres provinces canadiennes (Commission sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année, 2020). Cette sous-performance des élèves est troublante et laisse croire qu'il y a peut-être un écart entre les écrits divisionnaires et ministériels, et la mise en œuvre qui s'opère dans les écoles. De plus, comme il a été mentionné au préalable, certaines recommandations ou politiques manitobaines n'ont pas encore été mises à jour. Ces documents plus datés (p. ex. Éducation Manitoba, 2001, 2004a, 2005, 2006a, 2007) et ancrés dans l'approche catégorielle et la perspective de l'intégration scolaire sont principalement ceux qui servent à former et à informer les enseignants à intervenir auprès des élèves ayant les plus grands besoins. Ce faisant, il est à penser que les pratiques pédagogiques des enseignants se situent probablement encore davantage au niveau de la réussite scolaire ou différenciée. Ce constat témoigne d'une difficulté relativement fréquente quant à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, où l'on demande aux enseignants d'avoir des pratiques pédagogiques inclusives, mais que le système dans lequel on leur demande d'intervenir est encore trop normatif. Cet écart crée des tensions et complique le travail de tous les acteurs scolaires (Desmarais, 2019).

Dans les dernières années, la DSFM a offert plusieurs formations continues aux enseignants sur la pédagogie différenciée, la conception universelle de l'apprentissage, l'inclusion et la pédagogie culturelle (DSFM, 2020), mais peu sur le bien-être dans une perspective holistique. Sans formation spécifique servant à mieux outiller les enseignants, il est probable que ces derniers n'aient pas la compréhension nécessaire pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent véritablement dans une approche holistique. Enfin, il est nécessaire de ne pas sous-estimer l'importance que la formation initiale en enseignement et les divisions scolaires se doivent d'être en pleine cohérence. Malheureusement,

il semble qu'en termes de bien-être ce ne soit pas le cas, c'est du moins ce que témoigne une récente étude sur le bien-être des enseignants en contexte francophone minoritaire (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022).

RÉFÉRENCES

- Anderson, D., J. Comay et L. Chiarotto (2019). *Curiosité naturelle, 2^e édition Ressource pour l'enseignante ou l'enseignant: L'importance du point de vue autochtone dans l'enquête dans l'environnement de l'enfant*, The laboratory School Dr. Eric Jackman Institute of Child study, University of Toronto, <www.naturalcuriosity.ca>, consulté le 31 mai 2023.
- Ansloos, J. P. (2017). *The Medicine of Peace*, Halifax, Fernwood Publishing.
- AuCoin, A., N. Bélanger, L. Carlson Berg, H. Duchesne, B. Kropielnicki, N. Rousseau, L.-A. St-Vincent, S. Thibodeau et R. Vienneau (2013). *Éducation inclusive au Canada: analyse comparative*, Compte rendu de l'atelier tenu à Trois-Rivières, 30 avril au 3 mai 2012.
- Beeman, C. et L. Sims (2019). « From Relationship to Something More: Environmental and Sustainability Education and a New Ontological Position », dans D. Karrow et M. DiGiuseppe (dir.), *Environmental and sustainability education in teacher education: Canadian perspectives*, New York, Springer, p. 193-208, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25016-4_12>.
- Bélanger, N. et H. Duchesne (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergeron, L., R. Vienneau et N. Rousseau (2014). « Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves », *Enfance en difficulté*, 3, p. 47-76, <<https://doi.org/10.7202/1028012ar>>.
- Block, L.A., L. Sims et C. Beeman (2016). « Contextualizing Education for Sustainability in Teacher Education in Manitoba Faculties of Education », dans D.G. Karrow, M. DiGiuseppe, P. Elliott, Y. Gwekwerere et H. Inwood (dir.), *Canadian Perspectives on Initial Teacher Environmental Education Praxis*, Ottawa, Canadian Association for Teacher Education (CATE) / Association canadienne de formation d'enseignement (ACFE), p. 128-152.
- Borri-Anadon, C., M.-É. Desmarais, N. Rousseau, M.-H. Giguère et A. Kenny (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*, Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité, Université du Québec à Trois-Rivières, <https://periscope-r.quebec/cms/1652815652599-cadre-diversite-reussite-reverbere-2022_final.pdf>, consulté le 30 mai 2023.

- Borri-Anadon, C., M. Potvin et J. Larochelle-Audet (2015). « La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-64.
- Canvel, A., A. Florin, P. Pilard et O. Zanna (2018). « Santé, bien-être et climat scolaire », *Administration & Éducation*, 157(1), p. 67-72, <<https://doi.org/10.3917/admed.157.0067>>.
- Chaire de recherche Normand-Maurice (2013). *Éducation inclusive au Canada : analyse comparative*, Compte rendu de l'atelier tenu à Trois-Rivières, 30 avril au 3 mai 2012.
- Commission manitobaine sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année (2020). *La réussite de nos enfants : l'avenir du Manitoba*, Rapport de la Commission sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/revueeducation/docs/document_travail.pdf>, consulté le 30 mai 2023.
- Commission scolaire franco-manitobaine (2019). *Mémoire déposé au comité chargé de la Revue en éducation au Manitoba*.
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation*, thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Desmarais, M.-É., A. Kenny et L. Carlson Berg (2022). *Le bien-être comme levier pour contrer la pénurie et l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : une recherche participative*, Université de Saint-Boniface financée par l'Association des collèges et des universités de la francophonie canadienne, <https://ustboniface.ca/mdesmarais/file/acufc-penurie/ACUFC_Penurie_Rapport_Desmaraisetal2022.pdf>, consulté le 30 mai 2023.
- Division scolaire franco-manitobaine (2018-2019). *Rapport à la collectivité sur le plan stratégique pour la période 2016-2020*, Lorette, Manitoba.
- Division scolaire franco-manitobaine (2017). *Ensemble 2020 : Plan stratégique pour la période 2016-2020*.
- Duchesne, H. (2002). « Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), p. 537-563, <<https://doi.org/10.7202/008333ar>>.
- Duchesne, H. et A. AuCoin (2011). « Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 50-70, <<https://doi.org/10.7202/1007727ar>>.

- Ebersold, S., É. Plaisance et C. Zander (2016). *Conférence de comparaisons internationales. Rapport scientifique. École inclusive pour les élèves en situation de handicap: accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*, Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2008). *La communication des apprentissages de l'élève: lignes directrices à l'intention des écoles*, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/comm_app_eleve/docs/document_complet.pdf>, consulté le 31 mai 2023.
- Éducation et Formation Manitoba (2017a). *Écoles sûres et accueillantes. Une approche de planification à l'échelle de l'école pour favoriser la sécurité et l'appartenance*, Gouvernement du Manitoba, <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/autochtones/perspectives/docs/doc_complet.pdf>, consulté le 31 mai 2023.
- Éducation et Formation Manitoba (2017b). *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française: une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones*, Gouvernement du Manitoba, <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/autochtones/perspectives/docs/doc_complet.pdf>, consulté le 31 mai 2023.
- Éducation et Formation Manitoba (2022). *Une feuille de route en réponse aux recommandations de la Commission sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année*, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/plan_action/docs/actionplan_fr.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Éducation Manitoba (1996a). *La planification scolaire: un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace*. Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Gouvernement du Manitoba.
- Éducation Manitoba (1996b). *Pour l'intégration: manuel concernant la programmation individualisée au secondaire*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Gouvernement du Manitoba.
- Éducation Manitoba (1996c). *Pour l'intégration: manuel concernant les cours modifiés au secondaire*. Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Gouvernement du Manitoba.
- Éducation Manitoba (1997a). *Le succès à la portée de tous les apprenants: manuel concernant l'enseignement différentiel. Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Gouvernement du Manitoba.
- Éducation Manitoba (1997b). *Méthodes de transmission des renseignements sur les progrès et le rendement des élèves*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Gouvernement du Manitoba.
- Éducation Manitoba (1999). *Plan éducatif personnalisé: guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Gouvernement du Manitoba.

- Éducation Manitoba (2000). *Lignes directrices pour l'obtention du brevet d'enseignement à l'enfance en difficulté*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <<https://www.edu.gov.mb.ca/m12/perfprof/brevet/docs/specedfr.pdf>>, consulté le 9 juin 2023.
- Éducation Manitoba (2001). *Cap sur l'inclusion – Relever les défis: gérer le comportement*. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/docs/doc_complet.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Éducation Manitoba (2004a). *Un travail collectif – Guide à l'intention des parents élèves ayant des besoins spéciaux*, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/besoin/docs/preambule_introduction.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Éducation Manitoba (2004b). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion – Planification scolaire et communication des renseignements: un cadre pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires et des rapports annuels*, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/plan_scol/docs/complet.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Éducation Manitoba (2005). *Lorsque les mots ne suffisent pas – Les signes pré-curseurs du risque: un système de détection précoce pour les conseillers scolaires*, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/mots/docs/lorsque_les_mots.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Éducation Manitoba (2006a). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion – Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/docs/doc_complet.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Éducation Manitoba (2006b). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba – Normes concernant les services aux élèves*, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea_normes.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Éducation Manitoba (2007). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba – Guide pour les services aux élèves*, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Gouvernement du Manitoba, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pea_guide/docs/document_complet.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Fuchs, D. (2023). « The social foundations of inclusive education », dans R. Freeze, D. Fuchs, Z.M. Lutfyya, L.E. Trudel, N.A. Bartlett, T.B. Freeze, T. Stephenson, Z. Matanga, A. Taylor, A. Wells-Dyck, K. Reimer, A.R. Voutier, M.-É. Desmarais, S. Kokorudz et G. Macleod (dir.), *Transformative Inclusive Education*, Toronto, Canadian Scholars. p. 18-31.

- Goyette, N., S. Martineau, B. Gagnon et J. Bazinet (2020). « Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire, *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), p. 1-23, <<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1072>>.
- Guimard, P., F. Bacro, S. Ferrière, T. Gaudonville et H. Thanh 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*, 88(89), p. 163-184.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf.
- Inwood, H. et S. Jagger (2014). *Pour une approche approfondie à l'éducation environnementale dans la formation initiale à l'enseignement: un guide à l'intention de éducateurs, des employés et des étudiants*, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et Dr. Eric Jackman Institute of Child Study, <www.oise.utoronto.ca/ese/DEEPER>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Kheroufi-Andriot, O. (2019). « Le processus d'exclusion, inclusion des enfants en situation de handicap à l'école », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), p. 369-387, <<https://doi.org/10.7202/1065663ar>>.
- Kozak, S. et S. Elliot (2011). *Connecting the Dots: Key Strategies that Transform Learning – From Environmental Education, Citizenship and Sustainability*, Toronto, Learning for a Sustainable Future, <http://lsf-ist.ca/media/LSF_Connecting_the_Dots_February2014.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Laferrère, T., B. Bader, S. Barma, C. Beaumont, L. DeBlois, F. Gervais, H. Makdissi, C. Pouliot, D. Savard, A. Viau-Guay, S. Allaire, G. Therriault, R. Deslandes, M.-C. Rivard, C. Boudreau, S. Bourdon, G. Debeurme et A. Lessard (2011). « L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES », *Éducation et francophonie*, 39(1), p. 156-182, <<https://doi.org/10.7202/1004335ar>>.
- Laguardia, G.J. et R.M. Ryan (2000). « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications », *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), p. 281-304, <<https://www.yumpu.com/fr/document/view/49704305/buts-personnels-besoins-psychologiques->>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Lapointe, C. et P. Sirois (2011). « Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire », *Éducation et francophonie*, 39(1), p. 17, <<https://doi.org/10.7202/1004326ar>>.
- Lapostolle, L. (2006). « Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères », *Pédagogie collégiale*, 19(4), p. 5-7, <https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Lapostolle_19_4.pdf>, consulté le 1^{er} juin 2023.

- Lavoie, G., S. Thomazet, S. Feuilladiou, G. Pelgrims et S. Ebersold (2013). « Construction sociale de la désignation des élèves à “besoins éducatifs particuliers” : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants », *Alter*, 7(2), p. 93-101, <<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>>.
- Leclerc, M. (2008). *Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et la performance scolaire, mémoire de maîtrise*, Montréal, Université de Montréal, <<http://hdl.handle.net/1866/7847>>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- O'Brien, C., (2016). *Education for sustainable well-being*, Londres, Routledge.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*, UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Sims, L. (2019). « Inspirée face aux défis : l'expérience d'une professeure non autochtone en lien à l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des enseignants en contexte minoritaire francophone manitobain », *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, 31(1), p. 89-108, <<https://doi.org/10.7202/1059127ar>>, consulté le 1^{er} juin 2023.
- Sims, L. et M.-É. Desmarais (2020). « Planning to overcome perceived barriers: Environmental and sustainability education, inclusion, and accessibility », *International Journal of Higher Education and Sustainability*, 3(1), p. 1-17, <<https://doi.org/10.1504/IJHES.2020.108611>>.
- Sims, L., R. Rocque et M.-É. Desmarais (2020). « Enabling students to face the environmental crisis and climate change with resilience: Inclusive environmental and sustainability education approaches and strategies for coping with eco-anxiety », *International Journal of Higher Education and Sustainability*, 3(2), p. 112-131, <<https://doi.org/10.1504/IJHES.2020.113059>>.
- Thomas, N., A. Graham, M.A. Powell et R. Fitzgerald (2016). « Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory », *Childhood*, 23(4), p. 506-520, <<https://doi.org/10.1177/0907568215622802>>.
- Vienneau, R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, 30(2), p. 257-286, <<https://doi.org/10.7202/1079534ar>>.
- Wyn, J., H. Cuervo et E. Landstedt (2015). « The limits of wellbeing », dans K. Wright et J. McLeod (dir.), *Rethinking youth wellbeing*, New York, Springer, p. 55-70.

La dissémination des résultats des élèves aux parents

Les répercussions des logiciels
de communication tels que PowerSchool
et SchoolZone dans les écoles secondaires

Pierre Rousseau et Samira ElAtia

Introduction

Dans ce chapitre, il s'agit d'abord de faire le point sur les exigences provinciales en regard des tests de rendement et des tests de diplômes en Alberta, de même que sur l'ensemble de nos pratiques en ce qui a trait à l'évaluation. Ensuite, il s'agit d'évaluer les répercussions de ces pratiques et de l'implémentation de logiciels de communication tels que PowerSchool et SchoolZone sur les élèves et leurs parents. Enfin, il s'agit de proposer des recommandations et des pistes de réflexion susceptibles d'améliorer nos pratiques d'évaluation et de communication des résultats aux élèves eux-mêmes et à leurs parents.

1. Le contexte de l'évaluation en Alberta

L'évaluation demeure un élément primordial dans l'éducation : ses répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage sont énormes et continues sur l'avenir des élèves et sur le quotidien des enseignants. La Section 18(1) de la loi scolaire de la province de l'Alberta indique

les responsabilités des enseignants à l'égard de l'évaluation : l'enseignant doit « régulièrement évaluer les élèves et communiquer les résultats périodiquement aux élèves eux-mêmes, aux parents et à la commission scolaire » (Education Act, 2023 p. 24 – traduction libre¹). Dans cette triangulation, l'évaluation prend une ampleur très importante, voire fondamentale dans la profession d'enseignant.

L'évaluation dans les écoles albertaines peut être divisée en deux catégories bien distinctes. Au primaire, nous constatons que l'accent est mis sur l'évaluation formative et diagnostique. Les enseignants et les directions scolaires à ce niveau font ressortir l'évaluation comme outil d'enseignement. Ils multiplient les types d'évaluation, et ils ont toute l'année scolaire pour répondre aux résultats d'apprentissage du programme d'études. Trois fois par année, ces enseignants produisent des rapports ou bulletins scolaires qualitatifs dans lesquels, principalement, ils décrivent les efforts fournis par l'élève de même que les lacunes et les difficultés observées dans la salle de classe. Ce rapport ne contient pas de valeur numérique ni de comparaison avec des critères établis, comme le modèle critériel (Criterion-Referenced-Model). (Popham, 1978, 1981, 2008)

Au secondaire, les choses changent beaucoup. Les enseignants ont moins de temps avec les mêmes élèves et l'année scolaire est divisée en sessions pendant lesquelles certains sujets doivent être couverts. Les enseignants doivent soumettre deux types d'évaluation : un rapport intérimaire (*Interim marks*) et un relevé de notes indiquant les progrès de chaque élève (*progress report*). Les rapports intérimaires sont mis à jour constamment, dès qu'une évaluation est faite. Les parents et les élèves auront accès à ces notes dès qu'elles seront affichées sur le système informatisé de gestion des données². Ces rapports intérimaires ont des valeurs numériques et ne proposent pas de contenu qualitatif. Les relevés de notes sont affichés de deux à trois fois par année³ et constituent, par défaut, une note finale

-
1. <<https://www.alberta.ca/education-guide-education-act.aspx>>, consulté le 1^{er} mars 2023.
 2. Depuis presque 15 ans maintenant, en Alberta, la grande majorité des commissions scolaires ont mis en place un système de gestion des données en ligne (Learning Management System), où les enseignants de l'école et les élèves ont accès aux devoirs, aux notes et au calendrier scolaire. Dans certains cas, les élèves peuvent aussi y soumettre leurs travaux.
 3. La fréquence de ces rapports a augmenté pendant la pandémie.

qui reste dans le dossier de l'élève. De plus, les élèves sont soumis à plusieurs tests normalisés mandatés soit par le ministère de l'Éducation, soit par le Conseil scolaire. Il est important ici de se rappeler ce que Wittaker, Williams et Dodd (2011) ont souligné à cet égard, soit l'effet adverse que peut avoir un bulletin scolaire quand on interprète les scores et notes reçues: « le niveau de performance des élèves et les méthodes utilisées pour communiquer les résultats peuvent affecter négativement une interprétation adéquate des résultats (Traduction libre, p. 69).

En Alberta, les tests de rendement et les tests de diplôme sont des tests standardisés normalisés qui s'appliquent à tous les élèves de la 6^e, 9^e et 12^e année, à l'exception de ceux qui ont des exemptions pour des raisons liées à leur programme d'études ou leur plan d'intervention personnalisé. Le but de ces tests de rendement, connus souvent sous l'acronyme PAT (Provincial Achievement Tests), est de mesurer le rendement des élèves en regard des résultats d'apprentissage énoncés dans le programme d'études. Tout comme les programmes d'études eux-mêmes, ces tests standardisés sont sous la direction complète du ministère de l'Éducation de l'Alberta. Tous les enseignants de la province sont invités à contribuer à la construction des items dans les diverses épreuves des PAT ou bien à participer à la correction des copies des élèves.

Les résultats de ces tests devraient nous informer sur la performance des élèves en regard des objectifs d'apprentissage établis dans les programmes d'études. Toutefois, sur le terrain, dans les écoles, un constat s'impose: ces tests standardisés semblent avoir contribué à une augmentation significative du niveau d'anxiété des élèves, et ce, à partir de la sixième année (Hare, 2019). La répartition des notes finales des élèves se fait entre l'évaluation en classe par les enseignants et les résultats obtenus dans ces PAT. Par conséquent, l'importance de cette forme d'évaluation prend une ampleur significative et les résultats des élèves à ces tests ont une influence directe sur leur note finale. En parallèle, plusieurs conseils scolaires font passer, au début et à la fin de l'année, des tests de rendement de moindre envergure – « low stakes » – qui ne causent pas de stress et de l'inquiétude chez les élèves, et dont les résultats démontrent avec fidélité le « vrai » rendement des élèves. Parmi ces tests, on note le Highly Accelerated Life Test (HLAT), le Math Intervention/Programming Instrument (MIPI), et d'autres instruments d'évaluation similaires.

2. La dissémination des résultats de l'évaluation

La question de la dissémination des résultats de l'évaluation et de la communication des notes aux candidats et autres acteurs de l'évaluation fait l'objet de plusieurs débats. Pendant longtemps, cette partie importante du processus d'évaluation a été négligée, et nous sommes interpellés par le manque de recherche empirique sur ce sujet.

La dissémination de l'évaluation est importante et ses effets sont déterminants pour plusieurs personnes : élèves, parents, enseignants, directions des écoles, etc. Les questions que nous cherchons à élaborer sont liées à la dissémination des résultats : Comment cette dissémination est-elle perçue par ces différents groupes ? Quelles informations sont données aux personnes testées à la fin du processus de test ? Lorsque ces candidats reçoivent leur bulletin scolaire ou leur relevé de notes, qu'apprennent-ils sur leurs performances, leurs compétences et leurs réalisations ? Comment pouvons-nous améliorer le processus de communication des scores aux différentes parties prenantes ?

Dans le milieu scolaire, les élèves sont au cœur de toute entreprise d'évaluation. Afin d'améliorer la validité, l'équité et la fiabilité du processus d'évaluation, des avancées majeures dans le domaine de la mesure et de l'évaluation ont été réalisées en ce qui concerne l'élaboration des tests, l'administration et l'interprétation des résultats par rapport à la capacité mesurée – cette capacité peut être cognitive, linguistique, ou autre.

Pourtant, la diffusion de scores significatifs aux personnes testées a connu peu de progrès et constitue une partie « critique, mais négligée » (Goodman et Hambleton, 2004). Ce n'est qu'au cours de la dernière décennie que des recherches axées sur la communication des performances ont commencé à émerger dans le domaine de la mesure de l'éducation (Hambleton, Merenda et Spielberger, 2005 ; Robert et Gierl, 2010). Hambleton (2011) en a d'ailleurs fait une séance spéciale au cours du congrès de l'*American Educational Research Association* en Nouvelle-Orléans en 2011.

Les personnes évaluées et les utilisateurs de ces outils d'évaluation institutionnels sont les principales parties prenantes dans le cadre de l'évaluation. Pourtant, les résultats partagés avec les examinés, en particulier, sont souvent peu informatifs. L'interprétation de la signification des résultats à partir de ce qui est souvent un score numérique, un excès de graphiques et un jargon statistique est souvent difficile (Goodman et Hambleton, 2004).

Des informations pertinentes sur l'objectif du test, la qualité de la performance du candidat (Robert et Gierl, 2010) ou les actions qui pourraient être prises pour améliorer une compétence ou une habileté sont souvent omises. Alalouf (2007) – dont les travaux portent précisément sur 11 étapes importantes pour obtenir des résultats utiles, informatifs et cohérents – explique clairement que « les candidats ne comprennent pas la signification de leurs scores » (p. 41).

La norme 5.10 du *Standards for Educational and Psychological Testing* (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], National Council on Measurement in Education [NCME], 1999) met l'accent sur l'importance de la façon dont les résultats sont rapportés.

Lorsque les résultats des tests sont transmis aux élèves, aux parents, aux gardiens légaux, aux clients ou aux media, ceux qui sont responsables des programmes d'évaluation devraient fournir des interprétations pertinentes. Ces interprétations devraient décrire dans un langage simple ce que ces tests devraient mesurer, ce que les résultats signifient et comment ces résultats seront utilisés. (traduction libre, p. 65)

L'ambiguïté du terme « langage simple » dans la Norme 5.10 laisse la porte ouverte à l'interprétation, et pose ainsi de nombreux problèmes de contrôle de qualité de la communication des scores (Alalouf, 2007). Robert et Gierl (2010) décrivent des techniques de communication systématique des scores qui rendent les rapports de notation significatifs pour les différentes parties prenantes. Bien que ces lignes directrices puissent fonctionner pour une certaine catégorie de tests psychocognitifs, il est peu probable qu'elles donnent les mêmes résultats lors de l'évaluation dans différents contextes, où plusieurs normes de notification des scores seraient attendues et souhaitables pour de multiples parties prenantes.

Qu'en est-il maintenant de ces « techniques de communication systématique »? Comment ces techniques de communication sont-elles vécues, dans les écoles secondaires albertaines, et ce, tant pas les élèves, leurs parents et les enseignants? Les prochaines pages tentent de dresser un portrait de la situation actuelle, telle que vécue par les élèves et leurs parents.

3. La réalité des logiciels de communication dans les écoles telle que vécue par les élèves et leurs parents

Comme indiqué auparavant, L'Acte Scolaire de l'Alberta définit clairement les responsabilités des enseignants en ce qui a trait à l'évaluation des élèves : il s'agit de « évaluer régulièrement les élèves et communiquer les résultats périodiquement aux élèves eux-mêmes, aux parents et à la commission scolaire » (Education Act, 2023, p. 24 [traduction libre]).

Un phénomène relativement récent a toutefois profondément modifié la communication des résultats de l'évaluation des apprentissages. Ce phénomène, lié aux avancées des technologies de communication, est l'implémentation des logiciels tels que School Zone et Power School dans la grande majorité des écoles secondaires de l'Alberta. Selon nous, ces logiciels ont eu et continuent d'avoir d'énormes répercussions sur la qualité et la nature même des informations liées au rendement scolaire des élèves.

De façon très simple, les parents et les élèves, dès le début de l'année scolaire, reçoivent un nom d'utilisateur et un mot de passe qui leur permettent d'accéder aux notes des élèves de même qu'à d'autres informations chiffrées telles que les présences, en tout temps. En fait, selon les paramètres établis, les parents et les élèves reçoivent une notification électronique chaque fois qu'un enseignant entre une nouvelle note. Il va sans dire que les informations publiées dans ces logiciels de communication privilégient essentiellement les résultats d'une évaluation sommative. Les efforts d'évaluation formative des enseignants sont certainement en place dans nos écoles, mais elles prennent souvent la forme de commentaires ou de suggestions difficilement quantifiables.

Dans les pages qui suivent, nous allons réfléchir sur les répercussions de ces logiciels de communication sur les élèves et leurs parents, et ce, en s'appuyant sur les résultats d'une recherche exploratoire. Il importe d'expliquer ici que cette étude exploratoire s'inspire des travaux de Max van Manen (2002, 2014). Dans une approche qualifiée de phénoménologique, van Manen s'intéresse à l'expérience vécue des sujets, en relation avec un phénomène donné. Ainsi, il s'agira de voir comment ce phénomène est vécu par les parents et les

élèves eux-mêmes. À ce titre, plusieurs témoignages d'étudiants en éducation au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta ont été retenus et sont présentés ici.

Il est clair que l'implémentation systémique de ces logiciels de communication a mis l'accent sur un facteur important en éducation : le rendement des élèves, comme il a été exprimé dans leurs notes. Ces mêmes logiciels semblent toutefois avoir relégué au second plan d'autres facteurs tout aussi importants dans l'acte éducatif, soit : les commentaires, les rencontres parents-élèves-enseignants, les encouragements et, bien sûr, les efforts des enseignants en ce qui a trait à l'évaluation formative qui, en soi, privilégie une approche plus constructive de l'éducation.

4. Une matrice complexe : parents, élèves, écoles

Lors d'une communication présentée aux étudiants en Éducation du Campus Saint-Jean en janvier 2022, Larry Dick (cité dans Rousseau, 2022, p. 54), directeur émérite d'une école secondaire albertaine, disait ceci :

Alors que la salle de classe et l'accès à la technologie ont évolué et continuent d'évoluer de façon souvent maladroite, l'utilisation de la technologie elle-même, dans un deuxième temps, a été rapidement adoptée et beaucoup d'argent y a été investi. C'est ici que nous voyons l'avènement des données informatiques associées aux élèves. Au cours des 20 dernières années, les écoles ont adopté des applications (essentiellement basées sur des algorithmes fonctionnels et multidimensionnels) pour rapporter autant de facettes liées aux élèves que nécessaire. Les notes des élèves, bien qu'ayant toujours été privilégiées dans les écoles publiques, sont maintenant devenues le centre de toute l'attention. Et pourquoi pas ? Ces notes sont des entités mathématiques qui correspondent parfaitement bien aux données et aux moyens technologiques évoqués plus haut. [...]. Il n'y a plus aucune nécessité de communiquer face à face ou de vive voix, l'algorithme de communication fait tout le travail. (traduction libre)

Cette citation dresse un portrait tout à fait exact de l'implémentation des logiciels de communication dans les écoles et aussi de l'accent mis sur les notes des élèves. Avec ces logiciels, de façon systématique, Larry Dick soutient que les écoles et les commissions scolaires ont donné une place démesurée au rendement et à la performance des élèves.

Comment est-ce que ce phénomène a été vécu par les élèves et leurs parents ? Certains témoignages peuvent nous éclairer.

Témoignage d'un étudiant en éducation, Campus Saint-Jean

[J]e dois reconnaître le rôle que Power School a bien joué dans le processus de suivre mon statut académique de façon quotidienne [...] Cela étant dit, tout cela a changé au moment où ma mère a créé un compte « parent », ce qui lui permettait d'avoir accès à nos notes au même moment que nous. Au fur et à mesure qu'elle avait eu accès, toute ma perception de cette conception a été renversée. Avant de continuer, j'aimerais préciser que j'adore ma mère. Elle était un modèle fantastique de parents engagés, prêts à tout faire pour que je réussisse dans ma scolarité. Cependant, au moment où elle a créé son compte de parent, la relation parent-étudiant entre ma mère et moi est devenue beaucoup plus serrée et conflictuelle. Au moment où une note a été affichée sur Power School, je dirais que neuf fois sur dix, ma mère m'envoyait un message soit pour me féliciter pour une bonne note, soit pour me demander "**what happened on your math test?**" [...] Ma mère était capable de voir deux choses : mes notes et ma présence. Toutefois, elle ne recevait aucun commentaire sur mes efforts dans la salle de classe, sur mes relations avec les camarades de classe ou mes capacités de bien atteindre les compétences et habiletés qui se retrouvent dans le curriculum provincial. Donc, elle reçoit un tout petit portrait de mon parcours scolaire. Comment serait-elle capable d'avoir une image complète de mon éducation si on la partage en deux seuls aspects ?

À la lumière de ce témoignage, il est possible de reconnaître certaines des répercussions de ces logiciels de communication.

D'abord, une insistance particulière est mise sur les notes au détriment d'attributs tels que les habiletés sociales, les efforts et les intérêts personnels des élèves. Plus encore, comme indiqué plus haut par Larry Dick (cité dans Rousseau, 2022), ces logiciels peuvent difficilement transmettre des attitudes telles que l'empathie, la générosité et la compassion. Ce qui reste, ce qui est systématiquement transmis, est le rendement chiffré traduit par les notes des élèves.

Un deuxième aspect qui se dégage de ce témoignage fait état des conséquences de ces logiciels sur la famille. Ce témoignage de même que celui qui suit indiquent une certaine tension entre les élèves et leurs parents.

Témoignage d'une étudiante en éducation, Campus Saint-Jean

Power School était présent dans ma vie scolaire pendant plusieurs années, à partir de la septième année jusqu'à la fin du secondaire. Mes inquiétudes concernant les notes ont commencé dès que Power School est entré en scène. Au primaire, j'étais complètement indifférente face aux notes : j'aimais aller à l'école pour apprendre et pour jouer avec mes amis. Cependant, en septième année, j'ai commencé à ressentir de la pression pour bien performer et avoir de bonnes notes, puisque tout était méticuleusement suivi sur Power School. La note de chaque test, projet et devoir était affichée et consultable à tout moment. J'avais l'application sur mon téléphone cellulaire et je vérifiais constamment mon profil pour voir si ma note avait changé.

Mon frère qui est maintenant en huitième année vit une expérience totalement différente. Il est un grand athlète et adore le sport, mais il s'intéresse peu à l'école, alors ses notes ne sont pas toujours bonnes. (D'ailleurs, je pense que ceci est normal pour un gars de 13 ans.) Par contre, mes parents ont des attentes élevées et mettent beaucoup de pression sur lui en vérifiant souvent Power School et en exigeant qu'il fasse mieux lorsqu'il performe moins bien. Ils le comparent à moi et ma sœur parce qu'on était toutes les deux de « bonnes élèves ». Le résultat de tout cela, d'après ce que j'ai observé, est un changement d'attitude de mon frère envers l'école. Il dit souvent qu'il déteste aller à l'école, même s'il est très sociable et a beaucoup d'amis. Je pense qu'il ressent tout simplement trop de pression à cause des notes. Nous avons discuté en classe de l'importance de la joie d'aller à l'école et je crois que les logiciels comme Power School transmettent le message que les notes comptent plus que la personne, ce qui remplace la joie par l'anxiété, le stress et le sentiment d'être inadéquat.

Ce dernier témoignage révèle aussi un autre aspect important de l'acte éducatif : la joie d'aller à l'école. Cette étudiante nous dit ceci au sujet de son frère : « Le résultat de tout cela, d'après ce que j'ai observé, est un changement d'attitude de mon frère envers l'école. Il dit souvent qu'il déteste aller à l'école, même s'il est très sociable et a beaucoup d'amis. Je pense qu'il ressent tout simplement trop de pression à cause des notes. »

Un troisième et dernier témoignage met en évidence l'impact de Power School sur la vie de famille. Dans ce cas, l'auteur est un étudiant en éducation et aussi le père d'une fille de 14 ans qui fréquente une école secondaire albertaine.

Témoignage d'un parent et étudiant en éducation, Campus Saint-Jean

Mes propres expériences comme parent avec des logiciels comme School Zone et Power School sont que ce système de données informatiques s'est immiscé dans notre vie familiale comme un virus dont l'objectif est d'amplifier les conflits déjà existants dans notre famille en créant des relations conflictuelles entre les parents et leurs enfants adolescents. Ce système constitue aujourd'hui ce que j'appelle une « alarme déclencheuse de conflits ». J'ai une fille de 14 ans en 9^{ème} année dans une école secondaire qui utilise Power School. Ce système est enregistré à nos courriels personnels, ce qui fait que toutes les informations relatives aux notes de classe de notre fille nous parviennent en premier, avant notre fille. Le problème est qu'à tout moment, nous recevons les alertes concernant les notes de notre fille. Toutefois, le problème est que lorsque c'est une note qui ne nous convient pas, en tant que parent, parce que nous voulons le meilleur pour notre fille, nous nous mettons dans tous nos états. À priori, nous estimons que notre fille ne fait pas d'effort pour améliorer son rendement scolaire. Nous nous acharnons sur elle sans même chercher à comprendre ce qui a pu conduire à cette note, mais aussi nous oublions que c'est également une enfant, qu'elle a besoin de notre soutien et d'encouragement dans de pareilles situations. Nous savons pourtant que notre fille est très consciencieuse en ce qui concerne ses études et a toujours de bonnes notes, mais pour peu que nous recevions de ce système une note qui n'est pas à notre convenance, il naît un conflit entre elle et nous. Cette situation entraîne chez les jeunes un double stress. D'une part, un stress énorme à l'école où la course effrénée pour l'obtention d'une bonne note dans toutes les matières en est la cause [...] D'autre part, le stress familial venant des parents, alors que ce sont eux qui sont censés être le véritable soutien et réconfort de leurs enfants. Le plus surprenant, c'est que nous sommes obnubilés par ce système, alors qu'il s'agit de notes temporaires et non de notes finales.

Ce dernier témoignage décrit les logiciels de communication comme un véritable cheval de Troie introduit dans leur propre foyer. Ce sont les répercussions sur la vie de famille et sur les relations mêmes entre des parents et leur enfant qui sont ici bousculées.

Conclusion

Dans le cadre d'un ouvrage collectif abordant la perspective du bien-être, on ne peut ignorer les témoignages précédents. Dans la communication évoquée plus haut, Larry Dick (cité dans Rousseau, 2022, p. 54), disait ceci : « Tout comme dans notre société, tel que je l'ai noté plus haut, notre ensemble de données informatisées a maintenant préséance sur notre propre personne en tant qu'humain. Il est impératif que les éducateurs résistent à cette déshumanisation de leurs élèves. » (traduction libre)

Plus encore, ce directeur émérite (Larry Dick, cité dans Rousseau, 2022, p. 57) en appelait à une plus grande réflexion sur l'utilisation de ces logiciels :

Les éducateurs doivent réfléchir sur leur propre position en ce qui a trait à ce mouvement qui fait de l'expérience humaine d'un élève et de son enseignant un phénomène quantifiable. Les données algorithmiques informatisées détermineront l'avenir de nos relations humaines interpersonnelles si rien n'est fait pour ré-humaniser nos interactions – il s'agit de recentrer notre attention sur les aspects du « nous » qui sont au-delà d'une simple mesure mathématique ; de résister à l'invitation facile de transformer ce que nous sommes en des mesures comptabilisées ; et d'honorer non pas nos données informatisées mais bien notre expérience de vie commune au-delà du voile mathématique, et ce, pour empêcher nos enfants de devenir de complexes tableaux de données. (traduction libre)

Malgré l'excellent travail d'un grand nombre d'enseignants de bonne volonté, le message des établissements scolaires, transmis systématiquement par ces logiciels de communication, n'a fait que contribuer à mettre l'accent sur une évaluation essentiellement sommative basée sur les notes des élèves, et ce, au détriment de plusieurs autres types de mesures et d'évaluations dont le but est de soutenir l'apprentissage. Par exemple, comme indiqué dans les normes de qualité de l'enseignement (Alberta Education, 2020), le but premier de l'évaluation se doit d'être une mesure qui permet aux enseignants et aux autres intervenants scolaires d'identifier les forces, mais aussi les faiblesses des élèves de façon à adapter l'enseignement aux besoins des élèves. On parle, dès lors, de l'importance de l'évaluation formative. Cette évaluation formative est clairement reléguée au second plan avec de tels logiciels de communication.

Plus encore, tous les enseignants savent que le maintien de bonnes relations avec les élèves qui leur sont confiés est une condition essentielle à la création d'un environnement d'apprentissage inclusif dans lequel les élèves aimeront apprendre. Tous les enseignants d'expérience savent aussi que s'acharner sur les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ne donne absolument rien. En outre, ces enseignants savent aussi que l'évaluation de la performance porte en soi le risque de détruire ces bonnes relations établies avec les élèves. Les travaux de Greene (2014) en font foi. L'auteur explique que quelquefois, des spécialistes mettent en place des recommandations pour « encadrer » les élèves en difficulté. Ces recommandations, même si elles sont louables, portent le risque de marginaliser ces élèves, ou de rehausser leur sentiment de dépendance. Selon Greene, toutes ces mesures ne remplaceront jamais l'aspect humain et relationnel de l'enseignement. Une grande partie de ces mesures d'intervention visent un meilleur rendement académique, mais Greene (2014) nous met en garde contre l'acharnement, qui ne contribuera qu'à décourager ces élèves. Pour lui, la première étape doit être la mise en place d'une relation de confiance.

Les témoignages cités plus haut sont éloquentes à cet égard. Les répercussions de ces logiciels de communication ne semblent pas favoriser les relations de confiance entre les élèves, leurs enseignants et même leurs parents. Nous ne pouvons ignorer ces témoignages. Nos enfants sont beaucoup plus qu'une série de notes dans un logiciel. Si nous avons à cœur le bien-être de nos élèves, il est temps d'amorcer des conversations au sujet de l'utilisation des logiciels de communication, conversations dans lesquelles les parents, les enseignants et aussi les élèves eux-mêmes devront faire entendre leur voix... Nous avons le devoir de les écouter.

RÉFÉRENCES

- Alalouf (2007). « An NCME Instructional Module on Quality Control Procedures in the Scoring, Equating, and Reporting of Test Scores », *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), p. 36-46.
- Alberta Education (2020). *Norme de qualité pour l'enseignement*, <https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/etudiants-actuels/service-de-la-pratique/_documents-importants/nqe-norme-enseignement.pdf>, consulté le 14 juin 2023.

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington, American Psychological Association.
- Goodman, D.P. et R.K. Hambleton (2004). « Student Test Score Reports and Interpretive Guides: Review of Current Practices and Suggestions for Future Research », *Applied Measurement in Education*, 17(2), p. 145-220, <https://doi.org/10.1207/s15324818ame1702_3>.
- Greene, R.W. (2014). *Lost at School: Why our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them*, New York, Scribner.
- Hambleton, R.K., P. Merenda et C. Spielberger (dir.) (2005). *Adapting Educational and Psychological tests for Cross-Cultural Assessment*, Londres, Routledge.
- Hambleton, R. (2011). *Advances and Challenges for Improving Score Scales and Reports*, American Educational Research Association, New Orleans.
- Hare, C. (2019). « PAT stress is real », *The Alberta Teachers' Association Learning Team*, 22(4), <<https://legacy.teachers.ab.ca/News%20Room/The%20Learning%20Team/Vol22/Number-4/Pages/PAT-stress-is-real.aspx>>, consulté le 7 mars 2023.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative Assessment*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popham, W.J. (1978). *Criterion-Referenced Measurement*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Popham, W.J. (1981). *Modern Educational Measurement*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Roberts, M.R. et M.J. Gierl (2010). « Developing Score Reports for Cognitive Diagnostic Assessments », *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29(3), p. 25-38, <<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00181.x>>.
- Rousseau, P. (2022). « La technologie et la communication des résultats des élèves aux parents – L'impact des logiciels de communication dans les écoles secondaires », *Apprendre et enseigner aujourd'hui, Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 12(1), p. 52-57.
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*, Londres, Routledge.
- van Manen, M. (2014). *Meaning – Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Londres, Routledge.
- Whittaker, T.A, N.J. Williams et B.G. Dodd (2011). « Do Examinees Understand Score Reports for Alternate Methods of Scoring Computer Based Tests? », *Educational Assessment*, 16(2), p. 68-89.

La réussite éducative en France

Contextes, enjeux et défis

Benoit Dejaiffe

Introduction

Cette contribution porte sur la réussite éducative dans le contexte français. C'est au début des années 2000 que l'expression apparaît en France dans le cadre d'une loi sur la cohésion sociale. Mais c'est avec la loi de Refondation de l'école de 2013 que l'expression de *réussite éducative* remplace officiellement celle de réussite scolaire. La réussite éducative peut être considérée comme :

[u]n processus diversifié de développement personnel et social, s'étendant sur l'ensemble du cycle de vie, en vertu duquel un individu parvient à un certain équilibre dans sa vie personnelle, professionnelle, familiale et sociale, à une intégration harmonieuse dans des réseaux sociaux diversifiés, dont le résultat se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société (Pronovost, 2013, p. 19).

La « réussite » est alors entendue comme « la recherche d'un équilibre que les adolescents cherchent à établir entre l'ordre scolaire et la construction de leur identité » (Pronovost, 2013, p. 18). Le substantif « éducative » renvoie quant à lui au développement global de la personne tout au long de sa vie et donc à sa capacité à disposer de stratégies et de procédures pour apprendre. Avec la réussite éducative (Glasman, 2010), il s'agit pour les élèves de réussir scolairement, mais pas seulement. Les élèves doivent pouvoir réussir dans toutes les sphères de leur vie sociale et se projeter dans l'avenir comme futur citoyen. L'éducation est possible grâce à la complémentarité et la cohérence du processus éducatif dans son ensemble et au travail conjoint de tous les acteurs éducatifs : professionnels de l'Éducation nationale, agents des collectivités, animateurs périscolaires, personnels de santé, employeurs, travailleurs sociaux et bien sûr, les familles. Pour atteindre cette ambition, de multiples dispositifs qui modifient l'organisation et le fonctionnement des écoles et des établissements ont été mis en place. Mais ces dispositifs vivent au rythme de la vie politique, ce qui ne facilite pas leur compréhension par les acteurs et le développement de pratiques professionnelles efficaces.

Dans une première partie de mise en contexte, nous présentons l'émergence et les enjeux de cette expression de « réussite éducative ». Dans une deuxième partie, nous rappelons les défis auxquels doit faire face le système éducatif français. Dans une troisième partie, nous évoquons la situation scolaire à l'aune du couple continuité/rupture au cœur du processus de partage de l'acte éducatif. Enfin, nous discutons ces analyses et nous donnons modestement quelques pistes de réflexion et de travail pour les acteurs de la communauté éducative.

1. Une mise en contexte : la métamorphose du travail éducatif

C'est en 2004, à l'occasion de la présentation du Plan de cohésion sociale, qu'apparaît en France la notion de « réussite éducative ». Le gouvernement de l'époque cherche à lutter contre l'exclusion sociale et les discriminations, notamment des jeunes, pour favoriser l'emploi. Une nouvelle manière d'envisager le travail éducatif et l'expérience scolaire de l'élève voit le jour.

1.1. L'émergence d'une expression au fondement des politiques d'éducation

C'est ainsi que le programme de réussite éducative est défini dans le *Plan de Cohésion Sociale* par Jean-Louis Borloo, alors Ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale et présenté le 30 juin 2004 (Direction Interministérielle de la Ville [DIV], 2005). Ce plan s'inscrit plus globalement dans la Politique de la Ville et se décline selon trois piliers : l'emploi et l'activité, l'accès au logement, et l'égalité des chances. Deux programmes concernent le volet éducatif et forment le Programme de Réussite Éducative : « accompagner les enfants en fragilité » et « accompagner les collégiens en difficulté ». Deux axes seront ainsi déclinés : les dispositifs de réussite éducative et les internats de réussite éducative. Il s'agit de considérer les adolescents concernés dans leur globalité en tenant compte de leur individualité et de leur environnement économique et social (Lebocey, 2010). L'objectif annoncé des Programmes de réussite éducative (PRE) inscrits dans la Loi de Cohésion Sociale en 2005 place l'enfant et sa famille au cœur des dispositifs. « L'objectif de ces programmes dits de réussite éducative est d'accompagner dès les premières années de l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité, des enfants et des adolescents qui présentent des signes de fragilité, en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés. » (Div, Circulaire du 27 avril 2005 aux Préfets, p. 1) Nous pouvons considérer que ces programmes de réussite éducative tirent leurs fondements du rapport « Delors » rédigé pour l'UNESCO quelques années plus tôt, en 1996. Ce rapport mettait en lumière quatre piliers de l'éducation chargés de permettre le développement global de l'individu : *Apprendre à connaître* ; *Apprendre à faire* ; *Apprendre à être* ; *Apprendre à vivre ensemble*. Ces quatre piliers constitueront les points d'appui des réformes éducatives et scolaires qui suivront, ceux des réformes de la formation des métiers de l'enseignement, ceux de la mise en œuvre de dispositifs (éducatifs, pédagogiques et scolaires) et feront l'objet de vifs débats entre les acteurs de la communauté éducative.

1.2. Le partenariat, le bien-être et la continuité éducative : le nouveau paradigme scolaire

Dans ce paradigme éducatif, le « partenariat » devient un modèle de fonctionnement de l'institution scolaire (Garnier, 2008). Les dispositifs de remédiation scolaire s'additionnent et externalisent les

réponses à l'échec scolaire en confiant de plus en plus de responsabilités aux collectivités locales et aux associations pour favoriser la réussite scolaire et lutter contre l'échec précoce des élèves. Ces dispositifs pédagogiques font entrer des associations d'éducation populaire, des collectivités locales, des groupements d'employeurs, des administrations et des entreprises dans l'école. La réussite éducative oblige la mise en œuvre de réels partenariats, sans hiérarchie entre partenaires, pour mener des actions culturelles et sportives, d'insertion sociale, de soutien à la parentalité et de lutte contre la délinquance. L'école devient « ouverte », ou tout au moins poreuse aux valeurs et aux normes du monde économique et de la société civile.

Par ailleurs, la loi de Refondation de l'école de 2013 fait une place importante au bien-être des élèves. Elle modifie les rythmes scolaires (en passant de 4 jours de classe à 4,5 jours hebdomadaire), institue des activités périscolaires et crée le conseil école-collège pour favoriser le passage dans l'enseignement secondaire. Du côté des enfants, les textes officiels les placent au centre des préoccupations, mais dans la pratique, leur avis sur ce qu'ils font et vivent à l'école compte peu (Dejaiffe, Barthélémy et Espinosa, 2018). Pour preuve, malgré les travaux d'évaluation des dispositifs périscolaires qui montrent que les enfants sont satisfaits des activités périscolaires (Barthélémy, Dejaiffe et Espinosa, 2021), les vifs débats qui découleront de cette réforme des rythmes scolaires et de la mise en œuvre des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) déboucheront sur une reculade dès 2017 avec un décret paru quelques semaines après l'élection du nouveau président de la République, Emmanuel Macron, pour faciliter le retour à quatre jours d'école. De fait, ce décret met fin aux activités périscolaires dans la plupart des communes. Mais cette réforme des rythmes scolaires introduit la « continuité » des temps éducatifs comme condition de la réussite éducative. Plus récemment, ce terme de continuité est repris dans l'injonction à la « continuité pédagogique » par le ministère de l'Éducation nationale pour tenter de gérer la crise sanitaire de 2020 et 2021. Cette continuité pédagogique a fait émerger de nombreux questionnements concernant d'une part, le rôle des parents dans les apprentissages à la maison, et d'autre part, l'usage du numérique par les élèves pour les apprentissages scolaires. Dans le premier cas, l'accompagnement scolaire par les parents s'est révélé difficile sur le plan affectif et aussi source de nombreuses inégalités entre élèves ; dans l'accès et l'usage du numérique, mais aussi dans l'accompagnement parental au développement de compétences numériques (Wagnon, 2020). Là encore,

de nombreuses inégalités entre les enfants subsistent. Si le développement de compétences numériques est une condition nécessaire à la réussite éducative des enfants, faut-il encore donner les moyens à tous les élèves d'y accéder et d'être accompagnés.

Au prisme de l'injonction au partenariat, au bien-être et à la continuité pédagogique, « la réussite éducative est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes » (Feyfant, 2014, p. 4). Dans la mise en œuvre de la réussite éducative, nous pouvons aussi y voir d'une part, la désacralisation de l'école, son incapacité à répondre seule aux défis éducatifs contemporains, sa libéralisation au regard de son nouveau mode de fonctionnement (convention avec des structures privées, autonomie des établissements, publicité de ses résultats, négociation locale, etc.). D'autre part, cette mise en œuvre opacifie les finalités éducatives pour les acteurs éducatifs. Parents, animateurs périscolaires et enseignants peinent à comprendre et à s'orienter dans les méandres du curriculum scolaire contemporain.

2. Les missions de l'école : faciliter le bien-être et la réussite des élèves

Au regard de l'histoire de l'école française et de son évolution récente, nous avons fait le choix de présenter ici cinq missions principales de l'école en lien avec la réussite éducative. Pour chacune de ces missions, nous présentons les défis auxquels est confrontée l'institution scolaire et les politiques publiques ayant une influence sur la réussite éducative.

2.1. Promouvoir un sujet et un ordre politiques ou le défi de l'avènement du citoyen

L'école française n'est pas un simple service chargé de faire une offre de formation. Elle est un espace spécifique chargé de promouvoir un type de subjectivité (un sujet doté d'esprit critique qui aime la paix) et un type d'ordre symbolique et politique (une démocratie tolérante). Ce sujet doit pouvoir comprendre le Monde et agir sur le Monde. L'école doit organiser les savoirs et les transmettre pour permettre à tous de les apprendre, quel que soit le milieu social des élèves. La première mission de l'école est de permettre aux enfants

d'entrer doucement dans le Monde tout en disposant d'un sens critique sur les connaissances transmises. L'école revêt donc un enjeu politique : maintenir la paix par la formation d'un individu qui aime la paix, former un individu qui contribue à l'organisation de la société, former un individu qui a sa place dans la société, former un individu capable de vivre avec les autres et de faire société. Plus récemment, au regard du traitement médiatique de problèmes contemporains, former un individu capable de discerner la vérité de la post-vérité est devenu un enjeu considérable (Fabre, 2018). La rigueur des savoirs transmis et les compétences développées visent la formation globale d'un citoyen. Ainsi, le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de compétences, de connaissances et de culture¹ (SCCC) présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il présente l'ensemble des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Il décline ainsi la réussite éducative en articulant cinq domaines de formation : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Chaque élève dispose d'un livret scolaire unique (LSU) qui a pour but de suivre ses acquis tout au long de chaque cycle et de l'ensemble de sa scolarité, du Cours Préparatoire (6 ans) à la 3^e (dernière classe du collège). Depuis la rentrée 2015, quatre parcours éducatifs (« Avenir », « Santé », « Éducation artistique et culturelle », « Citoyen ») sont proposés aux élèves tout au long de leur scolarité. La notion de parcours éducatif intègre ainsi l'idée d'une acquisition progressive de connaissances et de compétences qui s'accumulent tout au long du cheminement de l'élève et dont l'élève est partie prenante.

2.2. **Reconnaître les compétences des acteurs de la communauté éducative ou le défi du « faire ensemble »**

Aujourd'hui, la question pédagogique est présente partout : dans la famille, à l'école, dans les centres de vacances, dans l'accompagnement social, dans l'éducation populaire, dans les lieux touristiques, dans l'accès aux nouvelles technologies, dans les entreprises, etc. Cette obsession pour la pédagogie est liée à une crise ou une érosion

1. <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718>>, consulté le 29 mai 2023.

des formes traditionnelles de transmission des savoirs. La communauté enseignante n'a plus le monopole de la transmission et doit reconnaître la compétence éducative et pédagogique d'autres acteurs, membres de la communauté éducative ou plus éloignés. C'est le sens du travail partenarial avec les familles pour favoriser leur implication dans l'école en vue de l'amélioration des résultats scolaires et le bien-être global des enfants. Sur cette question, les résultats de travaux de recherche (Kakpo, 2012; Périer, 2005) montrent que les familles populaires ont largement intériorisé les enjeux de l'école et qu'elles se mobilisent autant qu'elles peuvent dans l'accompagnement de la scolarité des enfants, notamment dans le suivi des devoirs à la maison. Il n'y a donc pas de démission ou de désintérêt pour l'école de la part des familles populaires, mais plutôt des exigences de la part de l'école à leur égard qui augmentent et des conditions économiques et sociales incompatibles avec ces exigences (Lahire, 2019). Par le terme d'exigence, nous entendons ici la nécessité de participer à la vie scolaire, de connaître minutieusement le fonctionnement du système éducatif, de développer des stratégies familiales favorables à la réussite scolaire (en matière d'emploi, de lieu d'habitation, de logement, du choix d'école et d'orientation, d'activités extrascolaires) transformant les parents en consommateurs d'école (Ballion, 1982). Ces exigences scolaires sont difficilement compatibles avec les situations de pauvreté économique vécues par près de trois millions d'enfants (Inspection Générale de l'Éducation Nationale [IGEN], 2015) dans l'ensemble du pays. De plus, les méthodes pédagogiques traditionnelles des familles populaires utilisées dans l'accompagnement à la scolarité peuvent être à contre-courant de celles des enseignants (Kakpo, 2012). L'école doit donc porter attention à ne pas normer les pratiques éducatives parentales ou celles de ses partenaires du secteur de l'animation, du secteur social, du secteur culturel ou sportif, mais plutôt reconnaître la pertinence de leurs méthodes pédagogiques, de leurs méthodologies d'intervention et de remédiation des difficultés des élèves. Pour renforcer la coopération entre l'école et les parents, la circulaire n° 2013-142 de 2013 considère trois leviers d'actions à privilégier : rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents ; construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents dans une perspective de coéducation ; développer des actions d'accompagnement à la parentalité. Ce travail de coopération s'élabore dans le cadre du Projet Éducatif de Territoire (PEDT) et aboutit à l'élaboration d'une offre d'activités périscolaires, voire extrascolaires dans l'intérêt de l'enfant. L'objectif est de mobiliser

toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre, d'une part, les projets des écoles – et, le cas échéant, les projets des établissements du second degré – et, d'autre part, les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire.

2.3. Favoriser l'obtention d'un diplôme qualifiant ou le défi d'efficacité

Le système scolaire français est marqué par un vaste mouvement de massification depuis le milieu du 20^e siècle. Ce mouvement se traduit par un taux de scolarisation à 18 ans qui s'élève aujourd'hui à 79 % (Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE], 2020), un taux de réussite au baccalauréat qui atteint 80 % de la classe d'âge, un nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire en forte augmentation depuis près de 20 ans. En 2021, plus de 400 000 enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire (Ministères Education Jeunesse Sports Enseignements Supérieur Recherche [MEJSES], 2021). Mais malgré ces évolutions, près de 100 000 jeunes sortent encore du système scolaire sans qualification (Conseil national de l'évaluation scolaire [CNESCO], 2017). L'efficacité du système scolaire est donc mise en question par beaucoup d'observateurs du système éducatif, de chercheurs et de membres de la communauté éducative. C'est pour cette raison que la lutte contre le décrochage scolaire a été déclarée priorité nationale. Cette lutte reprend les finalités de la réussite éducative en cherchant à ce que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société. Les jeunes sortis du système éducatif sans diplôme et qui n'ont pas un niveau suffisant de qualification (*article L-122 du code de l'éducation*) disposent du droit au retour en formation. Tous les jeunes âgés de 16 à 18 ans (*article L-144 du code de l'éducation*) ont une obligation de formation. Des outils de repérage de ces élèves décrocheurs, nommés « silencieux » ou « invisibles », sont développés. Les acteurs de l'insertion professionnelle, les collectivités territoriales (commune, département, région), les Etablissements Publics de Coopération Intercommunale (EPCI) et l'État conventionnent pour mettre en place des manières de rencontrer ces jeunes éloignés de la formation et de l'emploi.

2.4. Réduire les inégalités de réussite d'origine sociale ou le défi de justice

Les inégalités de réussite liée à l'origine sociale sont très fortes et placent la France parmi les plus mauvais systèmes scolaires sur ce point. Parmi les élèves socialement défavorisés, les écoliers en France obtiennent un score inférieur de 53 points à la moyenne des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La France, depuis près de 40 ans, a décidé de développer une politique d'éducation prioritaire pour lutter contre les inégalités de réussite d'origine sociale en développant le principe de discrimination positive. Les travaux de Rochex (2018) font le bilan de cette politique qui, globalement, déçoit, car elle ne permettrait pas de lutter de manière significative contre les inégalités de réussite d'origine sociale. Rochex (2018) montre que les finalités de cette politique ont évolué au fil du temps. Ces politiques ont été menées soit pour lutter contre les inégalités, soit pour garantir un minimum de compétences acquises, soit pour développer les potentialités de chaque individu et la promotion des élèves « méritants ». Les établissements qui bénéficient de ces politiques sont ceux classés en Réseau d'Éducation Prioritaire communément appelés « REP » ou « REP+ ». Ils se situent dans des quartiers ou des territoires qui connaissent des difficultés sociales qui ont des effets négatifs sur la réussite scolaire des élèves. Quatre paramètres sont pris en compte pour attribuer ce classement : le taux de Catégorie Socio-Professionnelle (CSP) défavorisée, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidant dans un quartier politique de la ville, et le taux d'élèves ayant redoublé avant la 6^e (1^{ère} année du secondaire). Parmi les principaux dispositifs mis en œuvre en REP+, notons le dédoublement des classes de grande section de maternelle, de la première (Cours Préparatoire) et la deuxième classe de l'école élémentaire (CE1) ; la scolarisation à 2 ans ; un temps de service des enseignants modifié pour prendre en compte les besoins des élèves et des familles ; le développement des petits-déjeuners à l'école ; la mise en œuvre d'un régime indemnitaire spécifique pour accroître l'attractivité des postes dans ces écoles et dans ces établissements, et compenser l'engagement dans des activités pédagogiques (projet, stage de réussite, vacances apprenantes, accompagnement aux devoirs, etc.). Mais la logique d'innovation et d'appel à l'initiative et aux projets des acteurs au fondement de ces politiques ne garantit pas une amélioration de la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés. Aussi, le souci de ne

pas faire échouer systématiquement les élèves pour éviter la résignation amène les enseignants à réduire les exigences d'appropriation des savoirs et d'acquisition de compétences. Ces pratiques conduisent à faire vivre de fortes désillusions aux élèves et aux familles (Perrenoud, 1995) au moment d'un changement de cycle, d'établissement ou d'enseignant. Concernant le travail avec les parents, les dispositifs de soutien à la parentalité ont aussi souvent des effets inverses à ceux recherchés (Périer, 2005). Au final, ces actions de discrimination positive ne peuvent être efficaces que si elles s'accompagnent de politiques plus globales de lutte contre la pauvreté, d'amélioration du logement, de l'accès à l'emploi et de prise en compte spécifique des élèves nouvellement arrivés en France.

2.5. Voir l'école comme lieu d'hospitalité ou le défi de l'inclusion

L'école doit accueillir tous les enfants, car dans son idéal d'universalité et d'humanité, elle est ouverte à tous. L'hospitalité exige que l'on fasse une place, personnelle et institutionnelle, à chacun afin que nul ne se sente étranger à l'école. D'abord, l'école doit être un lieu sûr, sécurisant, apaisant où l'enfant peut compter sur un adulte présent à ses côtés quand il en a besoin. Ensuite, l'école est un lieu qui assouvit le besoin de reconnaissance des enfants. Honneth (2013) distingue trois sphères de reconnaissance. La première est celle de l'intimité, où le sujet trouve à satisfaire ses besoins affectifs fondamentaux. La seconde sphère est celle de la reconnaissance égale des personnes. Le sujet doit accéder au respect de soi. La troisième sphère est celle des activités sociales, où l'estime de soi est en jeu grâce à des qualités particulières et à des capacités concrètes reconnues à l'enfant au sein d'une communauté. Enfin, l'école est le lieu où l'affirmation de soi est possible. Les enfants doivent avoir la possibilité de s'impliquer et de s'expliquer sur une série de sujets qui les concernent directement : leurs émotions, leurs liens d'amitié, leurs difficultés d'apprentissage, les règles de vie dans l'école. Par ailleurs, les dispositifs de lutte contre les difficultés scolaires et d'inclusion individualisent l'accueil et la prise en charge des enfants pour leur permettre de vivre une expérience scolaire positive. Dans les textes officiels présentés ci-dessous, il s'agit donc moins de transformer l'école pour éviter des difficultés scolaires que de chercher à compenser du mieux possible le handicap et les difficultés, quelles qu'elles soient, qui y sont associées. La circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 rappelle que « le droit à l'éducation

pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves». Ainsi les réponses aux difficultés des élèves sont individualisées par :

- Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) défini à l'article D. 311-12 du code de l'éducation concerne les élèves qui risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement ;
- Le projet d'accueil individualisé (PAI) défini dans la circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003 permet de préciser les adaptations nécessaires (aménagement d'horaires, organisation des actions de soins, etc.) pour les enfants et adolescents dont l'état de santé rend nécessaire l'administration de traitements ou des protocoles médicaux ;
- Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) défini dans la circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique ;
- Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) défini à l'article D. 351-5 du code de l'éducation concerne tous les élèves dont la situation répond à la définition du handicap (article L. 114 du code de l'action sociale et des familles). Le PPS définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap (circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016).

Dans cette seconde partie, nous avons montré que les défis de l'école républicaine française sont nombreux à relever pour faciliter le bien-être des élèves et leur réussite dans toutes ses dimensions. L'école ne peut pas les relever seule. Nous allons étudier à présent les enjeux d'un partage cohérent du processus éducatif.

3. La situation éducative et scolaire : vers une cohérence des finalités

Nous l'avons vu, parler de réussite éducative en France, c'est obtenir un diplôme, être bien dans sa peau, avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, ou encore, jouir d'une bonne santé. Ce paradigme éducatif oblige les différents acteurs de l'éducation, professionnels et familles, à repenser le partage du processus éducatif.

3.1. La dialectique de la continuité et de la rupture au cœur de la réussite éducative

D'un côté, il y a ceux qui considèrent que le temps dans l'école est l'affaire des enseignants pour instruire, le temps dans la famille est celui des parents pour éduquer, et que les autres temps, à visée occupationnelle, sont ceux des intervenants périscolaires ou des animateurs socioéducatifs. De l'autre côté, il y a ceux qui pensent que l'éducation est « une ». Les tenants de cette conception considèrent que l'éducation est possible grâce à la complémentarité et la cohérence du processus éducatif dans son ensemble. Mais ces deux conceptions soulèvent les questions récurrentes du rôle et de la fonction des professionnels de l'éducation (enseignants, travailleurs sociaux, professionnels de la petite enfance et animateurs socioéducatifs) et de celui des parents (et des adultes qui entourent l'enfant dans son cadre familial). Ainsi, il existe une dialectique au cœur du processus éducatif, celle de la continuité et de la rupture. Pour favoriser la réussite éducative, il s'agirait, selon les textes officiels en France, de situer les élèves dans un continuum éducatif facilitant les transitions (entre les espaces éducatifs, entre les niveaux de scolarisation) tout au long des différents niveaux de la scolarité – de l'école préélémentaire à l'Université – et dans les différentes instances de socialisation – famille, école, périscolaires – dans lesquelles les enfants vivent. À contre-courant du discours commun, ces principaux lieux éducatifs où vivent principalement les enfants rendent la discontinuité « inévitable et nécessaire » (Meirieu, 2016, p. 12). D'autres travaux de Sciences de l'éducation, plus anciens, montraient que les espaces de vie des collégiens pouvaient être dissociés, mais articulés : « les bilans de savoir montrent que les adolescents

établissent entre le scolaire et le “hors scolaire”, entre les différents espaces de vie et de socialisation, des rapports de différenciation, de complémentarité, d’opposition » (Charlot et Rochex, 1990, p. 52).

Plus de 30 ans plus tard, ces propos nous semblent toujours d’actualité. En effet, c’est dans cet esprit que l’appel à l’implication des parents dans l’école comme condition de la réussite scolaire figure dans la Loi de Refondation de l’école de 2013.

3.2. Une famille consommatrice d’école et en quête de bien-être des enfants

La famille transmet un savoir d’enracinement qui permet aux enfants de développer un sentiment d’attachement et une identité sociale propice aux apprentissages futurs. Ces savoirs forment un socle sur lequel les enfants vont s’appuyer pour comprendre et interpréter les autres savoirs. Pour la grande majorité des parents, l’école est très importante pour être heureux tout de suite et plus tard. Dès le plus jeune âge, hormis dans les familles les plus pauvres, les objets de l’enfance qui se trouvent dans les chambres sont aussi ceux de l’école : tableau, bureau, crayons, littérature jeunesse, casse-tête, manuels scolaires ou tablette numérique, par exemple (Glevarec, 2010 ; Lahire, 2019). Plus tard, les devoirs à la maison feront l’objet d’une attention particulière, même si cette attention est différente selon les milieux sociaux (Kakpo, 2012). L’école est donc très présente dans la famille, quitte à ce qu’elle devienne un enjeu affectif fort entre enfants et parents. Cette sur-scolarisation des enfants, visant à faire réussir scolairement son enfant mieux que les autres, peut freiner le développement de relations affectives saines entre parents et enfants et nuire au bien-être des enfants (Glasman, 2005 ; Kakpo, 2012). La crise sanitaire de 2020 et 2021 a particulièrement marqué les familles aux prises quotidiennement pendant des semaines avec les questions scolaires (Chauvel, Delès et Pirone, 2021).

3.3. L’école, lieu de transmission et lieu de vie

L’école est le lieu de l’entrée dans les savoirs et de leur mise en ordre. C’est ce qui, par nature, la distingue des autres espaces éducatifs. Au nom du principe d’éducabilité, la communauté enseignante dispose de ce devoir de transmettre des savoirs aux enfants qui, d’une part,

unissent pour leur permettre d'entrer dans un Monde qui leur préexiste et, d'autre part, qui les libèrent de leurs pulsions infantiles et leur permettent de s'émanciper des déterminismes sociaux : « L'école se propose comme le lieu de la pensée rationnelle, de l'argumentation, des énoncés vérifiés et vérifiables, du souci de la preuve » (Ardoino et Berger, 2010, p. 122). L'école permet aux enfants de s'émanciper de leur bain affectif familial. L'école transmet un savoir d'émancipation. Chez les élèves, cela se traduit par le fait de devenir grand. Ce « devenir grand » interroge les élèves sur leurs attitudes et comportements : Que dire ? Que faire ? A quoi jouer ? Comment s'habiller ? Les personnels scolaires, pour se faciliter l'exercice de leur métier, exigent souvent que ce passage se fasse rapidement. Si l'élève est petit en fin de primaire, il doit être grand en début de secondaire, en tout cas, le paraître le plus possible afin de ne pas être taxé de « petit » par les grands du collège et subir leurs railleries. Les élèves de fin de primaire s'inquiètent donc de leur entrée au collège à cause de ce qu'ils imaginent de leurs relations avec les plus grands du collège (Dejaiffe et Espinosa, 2013). Ces changements les obligent à se projeter dans une autre catégorie d'âge et sont constitutifs du grandir, de l'épanouissement, de leur projection dans l'avenir et plus globalement de leur réussite éducative.

3.4. Le groupe de pairs en dehors de l'école, lieu d'implication

Le groupe de pairs, que les enfants retrouvent en dehors du temps scolaire, permet d'entrer dans un projet collectif. C'est un lieu en périphérie du temps scolaire et en périphérie du temps familial. C'est le lieu des activités périscolaires. Ce lieu s'articule à la famille et à l'école, mais fonctionne différemment. Ce tiers-lieu (Coq, 1994) transmet des savoirs qui impliquent les enfants dans l'apprentissage parce que l'intervenant est lui-même fortement impliqué dans ce qu'il transmet. Ici il s'agit d'une relation basée ni sur l'affectif comme dans la famille ni sur les enjeux d'apprentissage comme à l'école, mais sur l'intérêt commun de l'enfant et de l'intervenant porté à l'activité proposée. Dans nos études d'évaluation des effets des activités périscolaires sur l'expérience scolaire des élèves (Barthélémy, Dejaiffe et Espinosa, 2021), nous avons recueilli des discours d'enfants qui montrent qu'ils sont très attachés aux compétences des intervenants dans ces activités et à la qualité des relations que les élèves entretiennent avec

les animateurs. Les enfants attendent de pouvoir s'impliquer dans ces activités et d'être accompagnés dans cette implication par un adulte dont ils ont l'impression d'être un peu l'égal. Dans ce lieu, ils apprécient donc le type d'autorité (Prairat, 2010) de l'intervenant et le fait de ne pas retrouver la relation dissymétrique adulte/enfant caractéristique de la relation enseignant/élève. Cette nouvelle relation adulte/enfant semble permettre d'acquérir une plus grande confiance en eux aux enfants. Contrairement aux situations de classe, les élèves apprécient le fait de minimiser les enjeux d'apprentissage dans les activités périscolaires, apprécient d'y découvrir et d'y apprendre des choses auxquelles ils n'ont pas accès à l'école et dans l'univers familial. En outre, ils apprécient que les méthodes pédagogiques octroient de la liberté dans la réalisation des activités.

L'ensemble des acteurs de la communauté éducative et l'ensemble des acteurs sociaux, de l'animation, de la jeunesse et de la santé doivent travailler en complémentarité et viser une cohérence des finalités éducatives pour réussir la métamorphose de l'école.

4. Des propositions en faveur de la réussite éducative

Le nouvel âge de l'organisation et du fonctionnement de l'école, décrit précédemment, oblige à repenser le partage du processus éducatif. De nouvelles normes éducatives sont en jeu, tout comme la compétence éthique des acteurs de la communauté éducative.

4.1. Quelques constats et limites

L'expression de réussite éducative semble moins apparaître ces dernières années dans les textes officiels alors qu'elle était très en vogue entre 2005 et 2017. Institutionnellement, par cette expression, il ne s'agit pas de transformer en profondeur les pratiques pédagogiques des enseignants et d'accentuer leur souci didactique. Il s'agit davantage de transformer le système éducatif par une « montée des dispositifs », pour reprendre l'expression d'Anne Barrère (2013). Le travail partenarial est plébiscité et les politiques de compensation toujours au centre de la remédiation scolaire. L'individualisation, qu'elle concerne les méthodes pédagogiques ou le parcours de formation, est devenue une nouvelle norme éducative. Ces dispositifs ont

une durée de vie assez courte et l'évaluation de leur efficacité est rendue difficile. Les résultats de ces évaluations surgissent parfois alors que les dispositifs ont déjà été remplacés par d'autres. Une systématisation de l'évaluation est à mettre en œuvre, prenant en compte le point de vue des enfants et des partenaires de l'école, et permettant leur réajustement pour améliorer leur fonctionnement et leur efficacité (Pons, 2011). Globalement, nous pouvons affirmer que leur efficacité dépend du degré d'implication de l'ensemble des acteurs, individuellement et collectivement. Les arrangements entre acteurs éducatifs à l'échelle locale sont donc une condition indispensable pour favoriser la réussite éducative des élèves. L'offre éducative extra et périscolaire dépend aussi des moyens financiers des collectivités locales. La territorialisation éducative joue donc un rôle important dans le parcours global du jeune. Du côté des élèves et de leur famille, les déterminismes sociaux pèsent lourd dans la compréhension du fonctionnement du système éducatif et dans le choix de stratégies éducatives efficaces (Van Zanten, 2009). Or, ce nouvel ordre éducatif et scolaire oblige bien élèves et parents à devenir stratèges face à l'école pour orienter efficacement leurs décisions. D'autres freins, comme celui de la santé, du logement, l'absence de transport ou le manque de réseau social, compliquent le parcours éducatif. Le concept de réussite éducative reste flou et difficilement évaluable pour les acteurs. Pour clarifier l'expression de réussite éducative, la tentation est grande de la préciser davantage : « réussite éducative scolaire », « réussite éducative familiale », « réussite éducative numérique », « réussite éducative citoyenne », « réussite éducative professionnelle », « réussite éducative culturelle et sportive », etc. La réussite éducative serait ainsi centrée sur l'institution socialisatrice et plus sur l'enfant lui-même dans sa globalité. On y verrait ainsi de manière séparée le fils ou la fille, l'élève, le musicien, le sportif, le bénévole associatif, ou le futur salarié ou chef d'entreprise. Mais on n'y verrait plus l'enfant dans sa globalité, en tant que sujet et acteur de ce qu'il vit, pense, apprend.

Élèves, parents, enseignants, État, collectivités territoriales, bénévoles, financeurs, établissements de formation, tous ont une part de responsabilité à assumer dans la réussite éducative.

4.2. Les pistes pour la communauté éducative

Nous venons de montrer que la recherche de continuité éducative entre tous les acteurs éducatifs constitue une modalité mise en œuvre pour favoriser la réussite éducative globale des élèves. Pour autant, les élèves apprécient les spécificités éducatives de chaque lieu éducatif. Ce sont ces spécificités qui permettent aux enfants d'acquérir des compétences nécessaires à la vie sociale et à la réussite éducative dans son ensemble. Les moments de transition obligent les enfants à chercher à s'adapter à de nouvelles normes qui pèsent sur eux. Il ne s'agit donc pas pour les acteurs éducatifs de faire la même chose de la même manière, mais de proposer des activités pédagogiques, des méthodes et des relations adultes-enfants différentes. Ainsi, les relations entre les différents acteurs éducatifs n'ont pas pour objectif de lisser ou de mimer les pratiques des autres, mais de définir ensemble la finalité éducative des activités proposées. L'école, la famille, le groupe de pairs, les activités périscolaires, les structures du travail social, le champ de la santé et celui des entreprises constituent des espaces éducatifs qui doivent se compléter en transmettant aux élèves des savoirs spécifiques à partir d'une relation éducative et pédagogique spécifique. Avec la réussite éducative, instruire et éduquer semble plus compliqué. Dans ce monde problématique, il faut donc aider les acteurs éducatifs à tracer leur propre carte pour agir et réussir à se servir de leur boussole pour s'orienter (Fabre, 2011). *In fine*, c'est une cohérence de finalité qui est à rechercher, où chaque acteur reconnaît les compétences des autres. Chacun doit être exigeant avec lui-même et bienveillant avec les autres. Pour être efficaces, les politiques éducatives (et les dispositifs qui en découlent) nécessitent de faire l'objet d'un nouveau contrat entre la communauté éducative, la société locale et la société globale. La réussite éducative des élèves ne peut pas être dépendante de la bonne volonté des acteurs locaux et des moyens que ces acteurs souhaitent lui allouer. L'offre éducative du territoire exige d'être suffisamment régulée par des principes de justice pour permettre à chaque élève de suivre une formation et de se projeter dans un avenir propice à son émancipation et son épanouissement. Les partenariats sont à institutionnaliser, à faire durer dans le temps, à évaluer et à améliorer. La posture responsable ne consiste pas à accuser l'autre partenaire de ses propres difficultés. En matière de formation, la mise en œuvre d'ateliers d'analyse de pratiques professionnelles est à consolider.

Conclusion

À travers cette contribution, nous avons tenté de montrer que l'essence de la réussite éducative place les enfants au centre de leur projet individuel. Mais ce projet individuel doit être accompagné. Accompagné pour émerger, pour autoriser les bifurcations et les demi-tours, pour atteindre l'objectif du mieux possible. D'où la nécessité que les adultes écoutent les enfants, tiennent compte de leurs discours et soient présents. Présent, c'est-à-dire, en résonance avec eux, en étant à leurs côtés, en leur offrant leurs connaissances et leurs expériences comme cadeau.

RÉFÉRENCES

- Ardoino, J. et G. Berger (2010). « Forme scolaire ou processus éducatif: opposition et/ou complémentarité », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, p. 122-129.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Barrère, A. (2013). « La montée des dispositifs. Un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, p. 95-116.
- Barthélémy, V., B. Dejaiffe et G. Espinosa (2021). *L'enfant périscolaire. Compétences, réussites, bien-être*, Paris, L'Harmattan.
- Charlot, B. et J.-Y. Rochex (1990). « Donner du sens à l'école : des collégiens font leur "bilan de savoir" », *Migrants-formation*, 81, p. 42-58.
- Chauvel, S., R. Delès et F. Pirone (2021). « Enseigner pendant le confinement en réseau d'éducation prioritaire (REP et REP+). Entre difficultés accrues et montée en réflexivité », *Administration & Éducation*, 169, p. 119-124.
- Conseil national de l'évaluation scolaire – CNESCO (2017). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?*, Dossier de synthèse.
- Coq, G. (1994). « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*, 99, p. 53-57.
- Dejaiffe, B., V. Barthélémy et G. Espinosa (2018). « Visées de connaissances du chercheur et de transformations du commanditaire : de l'évaluation à la controverse dans le cas du dispositif des Nouvelles Activités Périscolaires », *Revue française de pédagogie*, 202, p. 55-65.
- Dejaiffe, B. et G. Espinosa (2013). « Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6^e », *Éducation et socialisation*, 33, <<http://edso.revues.org/147>>, consulté le 30 mai 2023.

- Direction Interministérielle de la Ville – DIV (2005). *Mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale. Programme de réussite éducative*, République Française.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2018). École et post-vérité. *Revue française de pédagogie*, 204, p. 47-56.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire?*, Veille et analyses, Note de veille de l'Institut français de l'éducation, Observatoire de la Réussite éducative, École Normale Supérieure (ENS) de Lyon.
- Garnier, P. (2008). « Partenariat et réseaux éducatifs », dans A. Van Zanten, A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 515-517.
- Glasman, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie.
- Glasman, D. (2010). « La réussite éducative dans son contexte sociopolitique », *Cahiers de l'actions*, 7, p. 9-20.
- Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre*, Ministère de la Culture – DEPS.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale – IGEN (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire: le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport remis au Ministre par J.-P. Delahaye.
- Institut national de la statistique et des études économiques – INSEE (2020). *France, portait social*, Édition 2020.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lahire B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.
- Lebocey, M. (2010). « Un dispositif récent: la réussite éducative », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2, p. 81-88.
- Meirieu, P. (2016). « L'enfant a besoin de discontinuités éducatives », Entretien avec Philippe Meirieu, *Diversité*, 183, p. 12-16.
- Ministères Éducation Jeunesse Sports Enseignements Supérieur Recherche – MEJSES. (2021). *Renouer le dialogue*, Rapport 2021 de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.

- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Pronovost, G. (2013). « Réussite éducative, réussite scolaire et milieu familial », *Ville-École-Intégration Diversité*, 172, p. 18-22.
- Rochex, J.-Y. (2018). « L'éducation prioritaire en France: les paradoxes d'une politique incertaine », *Administration & éducation*, 159, p. 101-103.
- UNESCO (1996). *L'Éducation: un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Wagnon, S. (2020). « La continuité pédagogique: méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & Educations, HS*, <<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>>, consulté le 30 mai 2023.

La réussite scolaire et le bien-être des élèves

Une perspective d'analyse au niveau macro sur les politiques et programmes nationaux en Roumanie

Alice Ionescu, Gabriela Motoi et Mihaela-Alexandrina Popescu

Introduction

Le présent chapitre analyse les facteurs externes qui influencent la réussite scolaire des élèves en Roumanie, à savoir les politiques publiques, les programmes nationaux de réussite scolaire et les mesures qui influencent (in)directement la réussite à l'école et dans la vie sociale et professionnelle. Nous y abordons la réussite de manière macro-psychologique et sociologique, en nous concentrant sur l'analyse des facteurs liés au système éducatif (programmes, projets, stratégies, mesures ayant un impact direct sur la réussite scolaire et le bien-être des élèves). L'hypothèse de notre recherche est qu'une partie importante des résultats scolaires insatisfaisants sont dus à l'inadéquation entre les pratiques scolaires et les besoins des élèves, et à la mise en œuvre partielle ou erronée des politiques éducatives au niveau national. Les pratiques scolaires inadéquates, à leur tour, sont l'effet de la tradition, dominée par des modèles vieillissants et des conceptions éducatives anachroniques.

1. Comment la réussite scolaire et la réussite éducative sont-elles définies par les documents-cadres de la législation roumaine ?

La réussite éducative est définie comme l'acquisition par tous les élèves des compétences-clés,

ces compétences dont tout citoyen a besoin pour son épanouissement et son développement personnel et professionnel, favorisant l'inclusion sociale, un mode de vie durable, une gestion de la vie qui prend en compte les aspects liés à la santé et une citoyenneté active. Elles sont développées dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, dès la petite enfance et jusqu'à la fin de la vie adulte, par l'enseignement public et/ou privé et par l'éducation formelle et non formelle, dans tous les contextes, y compris la famille, l'école, le lieu de travail, le quartier et d'autres communautés (Cojocaru, 2019).

Ces compétences-clés ont été définies au niveau européen en 2006 et ont été reprises, comme telles, dans la Loi de l'Éducation nationale n° 1/2011, à l'article 68. La mission de toute institution éducative et de tout programme de formation, quels qu'en soient le type, le niveau et la forme, est que les diplômés en possèdent plus de connaissances et sont capables d'en faire davantage (en termes d'attitudes et de comportements) qu'à leur entrée dans leur programme d'enseignement respectif.

2. Une analyse des politiques publiques éducatives et de leur influence sur la réussite scolaire

La création et la mise en œuvre des politiques éducatives nécessitent la coopération responsable de tous les acteurs clés au niveau national, une approche intégrée ayant des effets immédiats sur la société actuelle, car « personne n'est ni éduqué, ni formé, ni sage uniquement par lui-même » (Soitu *et al.*, 2018).

Le système éducatif roumain est centralisé, à la fois horizontalement et verticalement. Les responsabilités clés liées aux stratégies, aux politiques et à l'enseignement sont concentrées au niveau du ministère de l'Éducation. Les autorités élues au niveau local jouent un rôle très limité dans la formulation et la mise en œuvre des

politiques éducatives. Le ministère coordonne et surveille la mise en œuvre des politiques nationales au niveau local à travers les Inspections Scolaires Départementales.

En Roumanie, les politiques publiques et la législation dans le domaine de l'éducation ont connu de nombreux changements depuis 1989 jusqu'à présent. Les réformes du système ont été largement influencées par le processus de mondialisation, par l'adhésion à l'Union européenne (Gorun, 2013) et par l'instabilité politique (la Roumanie a eu plus d'une vingtaine de gouvernements en 30 ans). Les lois en vigueur sont la Loi 84/1996 et la Loi 1/2011 (connue comme la *Loi de l'Éducation nationale*). Cette dernière a subi de nombreux amendements, et certaines mesures envisagées dans sa forme initiale, comme la décentralisation poussée du système d'enseignement, ont été annulées. Une analyse rapide du contenu de la *Loi de l'Éducation nationale* de 2011 (et de sa version révisée de 2020)¹ conduit au constat qu'elle prévoit des mesures suffisantes pour assurer la réussite et la performance scolaires. Celles-ci sont soutenues par l'État roumain, qui offre des bourses ou d'autres bénéfices aux élèves qui ont des résultats exceptionnels. La performance des élèves participant aux compétitions nationales et internationales est aussi stimulée financièrement par l'État.

Dans la *Loi de l'Éducation nationale*, il y a une section spéciale (14) qui contient des dispositions législatives concernant la réussite scolaire et éducative. Pour stimuler les élèves capables de performance, l'État organise des compétitions scolaires et périscolaires. En outre, les élèves bénéficient de programmes d'enseignement qui tiennent compte des particularités d'âge et d'apprentissage et de l'orientation de la performance. Parmi les programmes éducatifs prévus dans la loi, on peut citer: l'approfondissement des apprentissages, le regroupement des compétences, le tutorat et le transfert des compétences, etc. Les élèves capables de performance sont inclus dans des centres d'excellence départementaux, groupés par disciplines, domaines d'études ou scientifiques. En outre, l'évaluation interne et externe de la qualité de l'éducation se concentre sur les facteurs clés qui améliorent la participation, les résultats scolaires et le bien-être des élèves.

1. La Loi sur l'éducation nationale (Loi 1/2011), avec tous ses amendements, peut être consultée ici: <https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2021/LEN_2011_actualizata_2021.pdf>.

La stratégie la plus importante dans le domaine de l'éducation guidée par les politiques publiques a été la *Stratégie nationale pour l'éducation et la formation professionnelle* (2016-2020). Cette stratégie incluait les mêmes objectifs que la Roumanie assumait à travers la stratégie *Europe 2020* en termes d'éducation. Elle avait été élaborée sur la base des mesures établies dans le *Programme National de Réforme* (2015), pour mettre en œuvre les actions prioritaires pour le système d'enseignement roumain : continuer les réformes dans le domaine de l'éducation et de la formation, assurer une éducation adaptée aux exigences du marché du travail et axée sur le développement personnel et social des élèves ; assurer l'ouverture du système d'éducation et de formation à tous les élèves et l'accès égal à l'éducation, en particulier pour les groupes à risque (Cedefop, 2019).

Pour la période 2021-2027, le cadre stratégique national des politiques éducatives est représenté par le projet de l'Administration présidentielle connu sous le nom de *La Roumanie éduquée*². Ce projet se concentre sur une série de valeurs fondamentales que le système éducatif doit promouvoir, notamment : a) l'excellence (soutenir et stimuler l'excellence dans le processus éducatif) ; b) le bien-être (mesures de conseil et de soutien scolaire) ; c) la prévention du décrochage scolaire. Parmi les axes d'action ayant un impact direct sur la réussite scolaire, on peut mentionner :

- La carrière enseignante : élaboration d'un référentiel de compétences pour chaque spécialisation et réforme de la formation initiale des enseignants (développée dans les paragraphes suivants), qui influencent la réussite scolaire et la qualité de l'éducation à long terme ;
- Le curriculum et l'évaluation axés sur les compétences (orientés vers les résultats). Cette orientation implique les mesures suivantes, avec un impact direct sur la réussite scolaire : la flexibilité des programmes d'études ; le suivi et évaluation du curriculum, l'intégration des compétences transversales liées à l'éducation à la santé, au développement durable, à la démocratie, y compris dans le domaine de l'éducation financière et juridique ;
- L'éducation inclusive de qualité pour tous les élèves. Cette orientation met l'accent sur la dimension sociale des politiques publiques dans le domaine de l'éducation : l'accès à l'éducation

2. Le programme est accessible ici : <<http://www.romaniaeducata.eu/>>.

pour les enfants issus de milieux défavorisés, la réduction du taux de décrochage scolaire (la Roumanie a l'un des taux les plus élevés de l'UE) (European Commission, 2021), des politiques en faveur de l'équité, des services de conseil, etc. ;

- L'alphabétisation fonctionnelle et l'amélioration des résultats des tests PISA, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). La Roumanie est l'un des pays où la proportion d'élèves de 15 ans ayant de mauvais résultats est la plus élevée dans les trois domaines testés dans le cadre du programme PISA de l'OCDE (Motoi, 2018). Des niveaux d'éducation constamment inférieurs sont signalés dans les zones rurales et défavorisées, y compris celles comptant une importante population de Roms³ ;
- La résilience : par la création de mécanismes d'adaptation rapide aux situations de crise, l'augmentation de la qualité des services éducatifs dans les zones défavorisées, le développement des aptitudes permettant la résilience et l'adaptation au changement social et économique, l'estime de soi des élèves, etc.

Le projet présidentiel *La Roumanie éduquée* a servi de base à l'élaboration de la Stratégie pour l'Éducation et l'Emploi, tout en reflétant les trois piliers suivants : a) la personnalisation et l'assurance de la qualité de l'instruction pour tous les élèves ; b) la flexibilité du système éducatif afin de répondre aux besoins des bénéficiaires et des acteurs impliqués ; c) l'adaptation du système aux changements externes et aux tendances actuelles. Enfin et surtout, le programme national *La Roumanie éduquée* fait partie du *Plan National de Relance et de Résilience* (PNRR), approuvé par la Commission européenne le 25 septembre 2021, qui comprend des programmes de réponse aux principaux défis auxquels est confronté le système éducatif roumain, à travers 6 réformes et 18 plans d'investissement.

Pour conclure sur cette première partie de présentation des politiques publiques dans le domaine de la réussite scolaire, nous rappellerons le fait que le processus de (re)construction de la démocratie en Roumanie après 1989 a nécessité un effort de rattachement de la société roumaine aux normes de vie de la société occidentale. L'engouement pour ce modèle a engendré un processus d'adaptation aux lois et aux tendances européennes dans tous les domaines de la vie sociale, y compris dans le domaine des politiques éducatives et

3. Désignent les anciens nomades sédentarisés ou les marginaux et les exclus du pays.

de la restructuration du système éducatif. La réforme du curriculum, le changement de paradigme pédagogique et l'introduction de l'innovation dans l'espace scolaire ont représenté trois piliers essentiels des changements qui ont ciblé le système éducatif (malheureusement, le succès et la manière de mettre en œuvre les mesures mentionnées ci-dessus restent discutables).

3. Des programmes nationaux visant la réussite scolaire des élèves

L'un des premiers programmes nationaux visant à améliorer les résultats scolaires des élèves et à faciliter leur bien-être a été le *Paquet National contre la pauvreté*, lancé en 2016, qui promeut des politiques visant à réduire les disparités en matière d'apprentissage et de performance existant entre les zones rurales et urbaines. Le programme a inclus des mesures sociales, mais n'a pas réussi à accroître l'intérêt pour l'éducation dans les communautés rurales, où les mentalités traditionnelles restent dominantes et les élèves sont encore engrenés dans les activités agricoles et économiques de subsistance de la famille.

De plus, au cours des dix dernières années, on a mis en œuvre des programmes de rattrapage (*L'école après l'école*), des services scolaires intégrés et le programme *Seconde chance*. Le dernier s'adresse aux adolescents, aux jeunes et aux adultes issus de milieux sociaux divers n'ayant pas fréquenté ou n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire. Le programme offre à ces catégories la possibilité de poursuivre et de terminer les études obligatoires sans avoir à interrompre leurs activités professionnelles ou familiales. Le programme *L'école après l'école*, complémentaire au programme de l'école, offre aux élèves la possibilité d'un apprentissage formel, mais aussi non formel, pour renforcer leurs compétences, leur permettre le rattrapage de certaines disciplines scolaires et accélérer l'apprentissage par le biais d'activités éducatives, récréatives et de loisir. Le programme vise à la fois les écoliers du primaire et les élèves du secondaire (Andronic, 2016).

Pour l'enseignement primaire, ce programme comprend un accompagnement spécialisé (encadrement et orientation des devoirs, récupération pour les élèves rencontrant des difficultés cognitives/

émotionnelles, des troubles du langage, etc.), des activités de remédiation, conseil, orthophonie, lecture autonome, etc., des ateliers/activités thématiques et des activités récréatives. Au niveau de l'enseignement secondaire, le programme comprend : un paquet d'activités pour accélérer l'apprentissage et la performance (préparation pour la participation à des compétitions scolaires ou sportives, artistiques, publications scolaires, participation/organisation de festivals, d'expositions, participation à des activités de coopération avec d'autres pays de l'Union européenne); un paquet d'activités d'accompagnement (assistance psychopédagogique pour combler les écarts d'apprentissage, activités d'aide aux devoirs, activités de rattrapage, conseil psychologique) et le paquet pour la préparation à la vie (organisation d'activités de développement personnel, activités visant l'attitude active et l'implication des élèves, leur mode de vie, leur formation professionnelle, etc.) (Neagu, 2012).

Un autre projet articulé autour de l'idée de réussite scolaire et du bien-être des élèves est le *Projet ROSE*, lancé pour la première fois en 2015. Ce projet vise à réduire le décrochage dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et à augmenter le taux de réussite à l'examen de baccalauréat. Le projet est mis en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale pendant 7 ans (2015-2022) et s'articule autour de deux axes :

- Un axe orienté vers les interventions au niveau des écoles (des subventions aux lycées moins performants du système public) : le but en est l'augmentation de la participation scolaire, la croissance du taux de diplômés et l'amélioration des résultats scolaires.
- Un axe orienté vers des interventions systémiques afin de contribuer à aider les lycées à fournir plus de candidats pour l'enseignement supérieur, grâce à des activités telles que : la révision des curricula des études secondaires; la révision des items pour l'évaluation; la mise à jour de la plateforme en ligne d'évaluation périodique et d'évaluation nationale; la formation des enseignants et des directeurs d'établissements scolaires pour mettre en œuvre le nouveau curriculum, etc. De plus, il existe des programmes d'accompagnement pour les élèves issus de milieux défavorisés, où ces derniers ont accès à des ressources supplémentaires, notamment pour stimuler leur participation à la vie scolaire et communautaire.

4. La formation initiale et continue des enseignants en Roumanie : un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves

La formation initiale et continue des enseignants est un facteur essentiel pour assurer la formation des compétences qui permettront à ceux-ci de faire face avec succès aux situations de classe. Par exemple, il est très important que tous les enseignants comprennent la nature, les causes et les implications complexes du décrochage scolaire et des désavantages éducationnels.

Étant donné qu'en Roumanie, la formation initiale des enseignants est fondée sur des curricula concurrentiels – l'éducation et la formation pédagogique sont combinées avec leur formation professionnelle – et que ce modèle a certaines limites, le programme *Start în carieră prin master didactic* (*Commencez votre carrière par le master didactique*) a été lancé⁴ en 2020 afin de renforcer les compétences psychopédagogiques des jeunes enseignants. Le programme vise à :

- accompagner les différentes catégories de professionnels de l'éducation afin de les aider à optimiser leurs performances pédagogiques et/ou managériales ;
- offrir aux étudiants les fondamentaux d'une construction curriculaire efficace des programmes de formation/développement professionnel ;
- concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les étudiants peuvent expérimenter les avantages et les limites de différents modèles, pratiques et stratégies d'enseignement et d'évaluation ;
- offrir aux étudiants les moyens d'utiliser diverses ressources d'apprentissage dans l'élaboration de projets pédagogiques d'intervention, de recherche et développement, etc. ;
- créer des contextes diversifiés dans lesquels les étudiants utilisent divers styles de communication et de gestion de classe, des stratégies de travail en équipe, de motivation, des techniques de leadership, etc.

4. Pour plus de détails sur ce projet, voir : <<https://uefiscdi.gov.ro/start-in-cariera-prin-master-didactic-mad>>, consulté le 5 juin 2023.

Les futurs enseignants devraient bénéficier d'une immersion dans la réalité quotidienne des environnements multiculturels et des désavantages éducatifs, par exemple en participant à des stages organisés dans des écoles à fort taux d'abandon scolaire, qui ont des élèves provenant de milieux défavorisés.

Les enseignants débutants sont censés participer à un programme d'initiation qui correspond à leurs besoins de formation continue, notamment par le biais d'une communauté professionnelle et d'un soutien supplémentaire fourni par un mentor qualifié. En ce sens, le programme *Profesionalizarea carierei didactice (Professionnalisation de la carrière enseignante)*⁵ est mis en place en Roumanie en 2021. Il vise à développer le cadre normatif institutionnel pour la professionnalisation du métier enseignant, l'élaboration du cadre normatif qui assurera la mise en place du Centre National de Mentorat pour les Carrières Enseignantes (CNMCD) et l'élaboration du cadre normatif concernant le fonctionnement du système d'apprentissage mixte (*blended learning*) en ligne. Tous les enseignants sont encouragés à enrichir leurs connaissances et à développer leurs compétences sur la manière d'améliorer l'éducation inclusive et de lutter contre le décrochage scolaire. Le développement professionnel continu doit être adapté au contexte dans lequel l'enseignant travaille et répondre aux besoins et objectifs spécifiques des élèves et des écoles respectives. Les besoins des élèves en matière de réussite scolaire devraient avoir une importance suffisante dans les programmes de développement professionnel.

Selon des études récentes⁶, il y a plusieurs domaines de compétence où les enseignants ont manifesté un besoin de développement professionnel : la capacité à identifier les élèves en situation de décrochage scolaire, les causes particulières et les contextes du décrochage, et la capacité à appliquer des mesures pour prévenir le décrochage scolaire et y remédier ; l'orientation de carrière et le conseil aux élèves ; les techniques de différenciation pédagogique ; la maîtrise des méthodes et des techniques de recherche individuelle et collaborative en classe.

5. Pour plus de détails sur ce projet, voir : <<https://grants.ulbsibiu.ro/prof-mentorat/index.php#>>, consulté le 5 juin 2023.

6. <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/resources/toolkitsforschools/subarea.cfm?sa=1>

Afin de répondre aux besoins de formation et de développement continu des enseignants, le programme «Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți – CRED»⁷ (*Curriculum pertinent, éducation ouverte à tous*) vise à :

- permettre la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire selon une approche méthodologique centrée sur les compétences clés, alignée avec le nouveau curriculum et mettant l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage ;
- faciliter la transmission des contenus et de compétences nécessaires pour stimuler chaque élève à progresser dans ses apprentissages, quelles que soient ses difficultés particulières ;
- concevoir et mettre en place un enseignement-apprentissage axé sur la formation qualifiante dans le contexte du nouveau cadre de référence du Curriculum National ;
- assurer une approche intégrée (au sens d'établir des liens avec la vie sociale et professionnelle) ;
- faire assumer de nouveaux rôles éducatifs aux enseignants, faciliter l'apprentissage dans des contextes éducatifs non formels et informels ;
- utiliser des méthodes alternatives d'évaluation formative ;
- et enfin, mettre les heures à la disposition de l'enseignant (25 % du temps total) au profit de la progression de chaque élève.

En Roumanie toutefois, les enseignants continuent à privilégier la préparation des élèves pour les examens et les concours scolaires, plutôt que l'amélioration de la performance scolaire des élèves ayant des résultats insatisfaisants, des élèves issus de milieux défavorisés. Le système encourage les enseignants à se concentrer sur les élèves qui obtiennent de très bons résultats : la préparation des élèves pour les compétitions scolaires et leurs résultats aux évaluations nationales sont des critères utilisés dans l'évaluation du personnel enseignant. Les établissements scolaires, à leur tour, sont classés en fonction des résultats aux évaluations nationales ou au baccalauréat.

7. Pour plus de détails sur ce programme, voir : <https://www.educred.ro/eu-sunt-cred/despre-proiectul-cred/>

5. Le système d'évaluation et la réussite scolaire

La Roumanie cherche à développer un système d'évaluation compatible avec les normes et les pratiques européennes. Les évaluations nationales se rapportent à un référentiel de compétences propre à chaque niveau d'enseignement. On a créé, à cette fin, un *Centre national pour les politiques éducatives et l'évaluation*⁸, qui vise à étayer les politiques éducatives sur les connaissances issues de la recherche (CIR) et à assurer l'évaluation périodique des composantes du curriculum.

L'évaluation se concentre sur les compétences, fournissant un véritable retour d'information aux apprenants, et constitue la base des plans d'apprentissage individuels. À cette fin, un outil d'évaluation de référence unique a été créé pour aider les enseignants à noter en classe. Le parcours scolaire de chaque élève est accompagné d'un portfolio pédagogique qui comprend tous les diplômes, certificats ou autres documents obtenus à partir de l'évaluation des compétences acquises ou de la participation à des activités d'apprentissage dans différents contextes, ainsi que des produits ou résultats de ces activités, dans différents contextes d'apprentissage formel, non formel et informel. Le portfolio pédagogique est l'élément central de l'évaluation des apprentissages. Son utilisation commence à la classe préparatoire et représente la carte d'identité pédagogique de l'élève.

Ainsi, à l'issue de la classe préparatoire, l'enseignant responsable établit, sur la base d'une méthodologie élaborée par le ministère de l'Éducation nationale, un rapport évaluant le développement physique, socio-émotionnel, cognitif, langagier et communicationnel, ainsi que le développement des capacités d'apprentissage et des attitudes. À la fin de la 4^e année, le ministère de l'Éducation procède, par sondage, à une évaluation nationale des compétences fondamentales acquises au cycle primaire selon le modèle des tests internationaux pour le diagnostic du système primaire. Aussi, à la fin de la 8^e année, une évaluation nationale obligatoire de tous les élèves est effectuée. Les élèves ayant réussi la 12^e année passeront l'examen du baccalauréat national. Les bacheliers obtiennent un diplôme qui leur donne le droit d'accéder à l'enseignement supérieur.

8. <https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf>, consulté le 27 juin 2023.

6. Les principaux obstacles à la réussite scolaire au niveau du système d'enseignement roumain

Le système pyramidal de décision et la politisation excessive de l'enseignement secondaire ont conduit à une perte de contact avec les réalités sociales et les intérêts de formation des élèves. Les faibles tentatives de décentralisation des dernières années n'ont mené qu'à la création de groupes d'intérêt local, et dans une moindre mesure à des initiatives notables dans le domaine de l'éducation. La raison principale pour laquelle le processus de décentralisation du système éducatif en Roumanie n'a pas conduit à des changements radicaux a été, selon nous, l'absence de préparation des acteurs locaux de l'école et le fait que c'était plutôt une décentralisation imposée et non structurelle, un processus qui ignore les conditions locales concrètes étant voué à l'échec. En Roumanie, il existe encore de grandes différences entre les régions en ce qui concerne le développement socioéconomique, et ce décalage entre les communautés plus avancées, par exemple dans les grandes villes (où la population a un haut niveau d'éducation et de qualification professionnelle) et les milieux rural et urbain petit, n'a pas été pris en considération par les réformes nationales. Bon nombre d'écoles dans les zones défavorisées n'ont pas les ressources humaines nécessaires pour fournir une éducation de qualité, pour donner « l'occasion d'apprendre » à des élèves parfois très doués. Il ne suffit pas d'investir dans l'infrastructure scolaire, si le personnel n'est pas formé pour utiliser, par exemple, les nouvelles technologies éducatives. Dans ce cas-là, la solution serait le financement différencié pour soutenir les écoles dans les zones défavorisées. Ainsi, afin de réduire le décalage entre les zones urbaines développées et le reste du pays, des mesures spécifiques sont nécessaires pour soutenir les écoles dans les zones défavorisées, qui nécessitent des ressources supplémentaires pour lutter contre les obstacles et la réticence envers l'école, pour réduire l'abandon et les situations d'échec scolaire. Il est nécessaire d'augmenter la qualité de la vie communautaire dans son ensemble, avec priorité sur la correction des situations des familles vivant à la limite de la pauvreté, dans la ségrégation ou l'exclusion sociale (comme les Roms, par exemple).

Le décalage entre le discours public et les réalités concrètes de l'école roumaine : un curriculum peu relevant ou manquant de cohérence, des enseignants insuffisamment formés et mal payés, dont l'emploi du temps déjà chargé est suffoqué par l'obligation de fournir des rapports pour des statistiques ministérielles sans finalité pratique.

Au niveau micro, c'est-à-dire de la mise en œuvre des politiques éducatives et des pratiques scolaires, nous signalons un obstacle qui nous semble important : la formation initiale insuffisante et l'absence de qualité de la ressource humaine dans l'enseignement est l'une des causes locales de l'échec éducatif. Des enseignants qui n'ont pas de tact et de méthodes pédagogiques adéquates placent parfois l'élève en difficulté d'apprentissage au centre de l'attention des autres élèves, son échec étant offert comme un contre-exemple (blâme social et stigmatisation). Cette pratique malheureuse entraîne souvent une diminution de l'estime de soi chez l'élève, simultanément à l'installation des sentiments de frustration, d'inutilité et d'échec, qui génèrent des comportements non conformes aux normes scolaires, allant jusqu'au refus du régime normatif imposé.

La compétition excessive à l'école, tare héritée de la période communiste, caractérisée par un discours triomphaliste et le système abusif de concours scolaires adressés aux élèves de tous les âges (les Olympiades scolaires). Les élèves de collège doivent passer des examens très difficiles pour leur niveau d'âge et sont encouragés et même sollicités par leurs profs pour participer aux concours scolaires. Pour les élèves des écoles d'élite, l'obligation d'obtenir de bonnes notes est devenue oppressante et la compétition entre les lycées a conduit à une véritable inflation de moyennes de 10, les élèves étant souvent surévalués. Dans d'autres systèmes éducatifs, l'élève n'est en compétition qu'avec lui-même jusqu'à l'âge de 14 ans, sans avoir à être puni par de mauvaises notes ou pour d'éventuels échecs. La hiérarchie dans la classe, la compétition entre les élèves et les drames réels ou imaginaires des élèves en échec partiel (ou de leurs parents) se trouvent parmi les causes principales de l'abandon scolaire en Roumanie. On dit aux élèves, dès leurs débuts, qu'ils doivent « se battre avec les autres » pour obtenir de bonnes notes, et ils sont constamment mis sous pression par leurs enseignants et leurs familles.

Le fossé entre l'école et la société. Le désembrayage enfants-école est dû aussi à une rupture entre les mentalités cultivées au sein de la famille et de la société et celles cultivées par les représentants de l'école. Alors que la société roumaine contemporaine proclame l'individualisme, la réussite par le talent, par les relations familiales ou sociales et cultive les aspirations individuelles, l'école cultive la performance dans toutes les disciplines scolaires et les professeurs répètent les clichés hérités de l'époque communiste et des premières décennies après 1990 : la réussite est réservée uniquement aux plus

intelligents et aux plus travailleurs, et une éthique rigoureuse du travail garantit l'ascension sur l'échelle sociale (clichés vieillis, que la réalité roumaine contemporaine contredit de manière évidente). Au lieu de cultiver la confiance des élèves en eux-mêmes, les aspirations et les talents individuels, l'école roumaine continue à leur imposer des standards de performance irréalistes et à uniformiser leur formation par un curriculum non différencié.

Les obstacles mentionnés ci-dessus devraient être d'abord reconnus par tous les facteurs responsables de la réussite éducative, analysés et contrecarrés par des mesures rapides et efficaces pour atteindre les résultats souhaités. Des objectifs stratégiques tels que « réduire le taux de décrochage scolaire d'ici l'année 2030 », « promouvoir une éducation inclusive, centrée sur la réussite scolaire », ou « offrir un acte éducatif de qualité, articulé autour du bien-être des élèves » s'avèrent irréalistes s'ils ne sont pas accompagnés de politiques sociales et éducatives adéquates, avec un impact réel au niveau de l'unité d'enseignement, de la famille et de la communauté locale.

Conclusion

La société roumaine a fait des progrès remarquables en matière de démocratisation de l'accès à l'éducation, mais ces avancées ne sont pas toujours directement quantifiables en matière de réussite scolaire et éducative. Premièrement, l'égalité réelle en éducation comporte trois volets : l'égalité d'accès, l'égalité de chances, et l'égalité de réussite scolaire. En Roumanie, l'effort d'atteindre l'équilibre entre les trois composantes mentionnées est menacé par des facteurs d'ordres socioéconomique, politique et culturel, auxquels s'ajoutent également des facteurs propres au système éducatif. La réalité sociale de notre pays se caractérise par de nombreuses disparités en matière d'égalité, d'équité et de qualité, qui se reflètent inévitablement dans le système éducatif. L'une des causes les plus significatives est la fracture entre le milieu rural et le milieu urbain, qui s'est malheureusement creusée ces dernières années et qui se manifeste au niveau de l'éducation par des disparités quant à la qualité de l'enseignement. Bien que les dernières décennies aient enregistré plusieurs tentatives de réforme du système d'enseignement, l'interface entre les politiques publiques et leur bénéficiaire – l'élève – reste l'école publique roumaine, une institution vétuste et peu adaptée aux besoins de la

nouvelle génération, qui a pour but de former la future « main-d'œuvre » de la société et dans une moindre mesure des citoyens cultivés, épanouis et actifs.

Deuxièmement, l'éducation dispensée aux enfants et aux jeunes devrait être adaptée à leurs besoins, aux exigences de la société informationnelle et d'un marché du travail en permanente transformation. L'éducation doit favoriser le bien-être moral, émotionnel et physique, tout en tenant compte de la situation sociofamiliale, du développement du langage et des compétences cognitives de l'enfant. Afin d'atteindre ces objectifs, une ressource humaine qualifiée, capable de travailler de manière flexible et de s'adapter à la situation de chaque élève, est absolument nécessaire.

Troisièmement, à côté de l'école, c'est la famille qui a le rôle essentiel dans la réussite scolaire des élèves. L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est un facteur clé de la réussite scolaire, à travers un partenariat défini par la répartition judicieuse des tâches et des responsabilités qui respecte les compétences de chaque institution dans un objectif de réussite et de bien-être des élèves. L'attitude des parents envers l'école peut être un facteur de la réussite et de la performance des enfants ou le principal obstacle à leur réussite. Si l'éducation d'un élève s'arrête en classe et qu'il n'y a pas la possibilité de poursuivre son apprentissage à la maison, il est difficile de croire qu'il obtienne d'excellents résultats scolaires.

Une dernière recommandation que nous aimerions formuler concerne le système des évaluations scolaires en Roumanie, qui devrait abandonner le paradigme traditionnel des examens « papier-crayon » et passer à une évaluation authentique et formative qui implique activement les élèves en tant que véritables partenaires du processus d'enseignement-apprentissage. Nous croyons qu'un système d'évaluation par les pairs ou d'autoévaluation peut être une alternative réelle, qui peut changer radicalement la nature de l'apprentissage lui-même en le transformant en facteur de développement et de croissance personnelle, et en un processus par lequel les élèves construisent progressivement leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être d'une manière consciente et efficace.

RÉFÉRENCES

- Andronic, R. L. (2016). « Educational Projects and Social Development », *Review of General Management*, 24(2), p. 102-107.
- Cedefop (2019). *Vocational education and training in Romania: short description*, Luxembourg, Office for Publications.
- Cojocaru, S.M. (dir.) (2019). *Școala Prietenoasă Copilului – fundamentare teoretică*, Inspectoratul Școlar Județean, Sibiu, <https://holtis.ro/wp-content/uploads/2020/03/A7.1_Fundamentare-teoretic%C4%83.pdf>, consulté le 16 juin 2023.
- European Commission (2021). *The Education and Training Monitor 2020*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/romania_ro.html>, consulté le 5 juin 2023.
- Gorun, A. (2013). *Studiu sociologic asupra Legii 1/2011*, Bucarest, Ed. Didactică și Pedagogică.
- Motoi, G. (2018). « Using Performance Indicators to Design the Outlook on Quality and Efficiency of Education Systems. A Comparative Analysis (Romania-France) of Students' Results at International Assessments », *Revista de Științe Politice*, (60), p. 68-79.
- Neagu, G. (2012). *Impactul programelor naționale menite să stimuleze participarea și performanța școlară*, Bucarest, RCR Editorial.
- Soitu, L., S. Toma, I. Neacsu et L. Romaniuc (coord.) (2018). « Prefață », *Educația la centenar. Idei. Instituții. Personalități*, Iasi, Polirom.
- https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2021/LEN_2011_actualizata_2021.pdf
- <https://www.educred.ro/eu-sunt-cred/despre-proiectul-cred/>
- https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/Legea_invatamantului_preuniversitar_Senat.pdf

C O N C L U S I O N
S E C T I O N R É U S S I T E

La réussite éducative

Un levier d'inclusion entre tensions
et conditions de mise en œuvre

Virginie Abat-Roy

Introduction

Bien que l'École ait longtemps été vectrice d'exclusion et de ségrégation (Tremblay, 2012), il est désormais établi que les milieux éducatifs devraient être le plus inclusif possible (UNESCO, 2006). Au Canada, comme dans bien des pays, de grands changements organisationnels – mais surtout de mentalité – incitent à une plus grande inclusivité auprès d'une population étudiante diversifiée sous toutes ses formes. En effet, le mandat inclusif adopté lors de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et l'engagement réitéré de l'UNESCO en 2006 permettent un changement d'orientation stratégique du rôle de l'École. Alors que traditionnellement, celle-ci avait principalement des visées d'apprentissage et de transmission de connaissances théoriques, ce qui situe le tout dans un paradigme cognitiviste (Piaget et Cook, 1952), voire behavioriste, nous nous dirigeons vers une vision plus humaniste de l'éducation qui prône, entre autres, l'apprentissage en contextes sociaux diversifiés, la rencontre de l'autre et la préparation à la vie en société de demain. En ce qui concerne l'éducation francophone telle que reconnue au Canada, elle a un double mandat, soit l'éducation pour tous (Bélanger et Duchesne, 2010), mais également le mandat de construction

identitaire chez le jeune, soit le développement des compétences socioaffectives, cognitives, communicatives ainsi que les qualités du citoyen de demain (Gérin-Lajoie, 2002). Au Québec, cette mission scolaire est plutôt composée de trois axes : instruire, socialiser et qualifier (ministère de l'Éducation, 2023). Enfin, dans les milieux minoritaires francophones, un triple mandat est souvent mis de l'avant afin d'inclure les qualités de passeurs culturels, le développement du sentiment d'appartenance à la culture minoritaire francophone de la province et la célébration de cette dernière (Landry, Allard et Deveau, 2011).

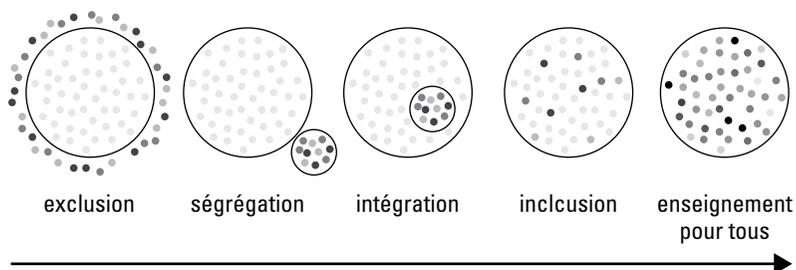
Les chapitres précédents ont fait état de ces grands changements qui ont été au cœur du mouvement inclusif qui est désormais ancré dans une visée d'éducation pour tous et supporté par cette dernière, tout en soutenant la réussite éducative. Ainsi, le texte actuel fera office de conclusion sur la réussite éducative, et il se concentrera sur les différents axes de réussite pour tous, mais aussi sur les leviers et obstacles existants, et les conditions de mise en œuvre de la réussite scolaire répertoriées dans les sections précédentes. D'abord, il est intéressant de se pencher sur le contexte d'inclusion scolaire et de son interrelation avec la réussite éducative. Par la suite, nous abordons les tensions et négociations qui émergent des discours, attitudes et réactions par rapport à la réussite éducative au sein de l'école. Le rôle des différents acteurs au sein et hors de l'école ayant des retombées sur la réussite éducative a également été au cœur des échanges, que ce soit leur place au sein des systèmes politiques en place ou la collaboration entre ces acteurs scolaires, et qui fera l'objet de plusieurs discussions à venir. De plus, au travers de ce chapitre, un regard réflexif est aussi porté sur la réussite éducative dans la province de l'Ontario et de ses récentes initiatives mises en place pour renforcer ce mouvement dans les dernières années. Nous proposons finalement des recommandations et des pistes de réflexion.

1. Le contexte d'inclusion scolaire, levier de changement pour une visée de réussite éducative

L'inclusion scolaire ayant bien sa place dans plusieurs organisations scolaires, le système scolaire canadien fait aujourd'hui face à un nouveau grand défi : la réussite pour tous, incluant non seulement les élèves ayant des besoins particuliers, mais aussi les élèves dits « normaux ». Il s'agit de permettre à chacun d'atteindre son plein potentiel, en respect de ses forces, défis et intérêts, et ce, en célébrant la diversité des profils d'apprenants (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Vienneau, 2022). La figure 1 représente les grands mouvements sociaux et historiques caractérisant le continuum de l'inclusion et ayant permis au système d'éducation de cheminer vers un enseignement dit *pour tous* où l'école s'adapte aux besoins des élèves – plutôt que le contraire soit attendu.

FIGURE P2.1.

Continuum d'inclusion



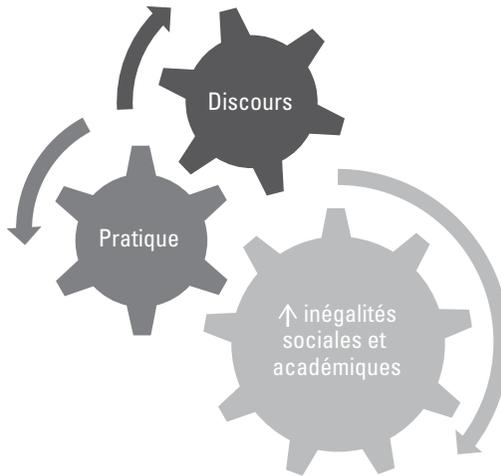
Source : Inconnue.

Ainsi, le discours sur l'intégration scolaire fait désormais place à l'inclusion scolaire, aussi appelée « pédagogie de l'inclusion » (Rousseau, 2015), qui reconnaît le rôle crucial du système scolaire dans l'adaptation nécessaire aux besoins des personnes apprenantes. L'éducation pour tous s'exprime donc maintenant en termes d'éducation inclusive. Celle-ci dépasse l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers pour cibler le plein potentiel de tous les élèves en respectant leurs différences et intérêts afin de les faire se sentir uniques et accomplis dans une visée de réussite dépassant l'académique pour intégrer l'éducatif (chapitre 10 de cet ouvrage; Campbell, 2016; Vienneau, 2002).

Malgré ces avancées du système d'éducation, nous constatons un déséquilibre entre le discours et la pratique (CSE, 2017 ; chapitres 9, 10, 11 et 13 de cet ouvrage), notamment chez les élèves dits vulnérables sur les plans social et académique, et à risque de discrimination (Abat-Roy, 2021 ; James et Turner, 2017). Des enjeux prédominant toujours, ceux-ci pouvant créer des obstacles à la mise en place de pratiques inclusives. Ce que nous appelons ici un engrenage (Figure 2) a pu être constaté dans la province de l'Ontario et ailleurs (chapitre 10 de cet ouvrage), et dans lequel les discours et les pratiques sont en interrelation et créent une dynamique d'inclusion ou d'exclusion, ce qui peut mener à l'augmentation des inégalités sociales et académiques, en particulier pour nos élèves à risque d'être marginalisés (Abat-Roy, 2021 ; James et Turner, 2017).

FIGURE P.2.2.

Engrenage du déséquilibre entre les discours et les pratiques



Source : Abat-Roy, 2023.

Or, les changements espérés semblent nécessiter plus de temps afin de les voir opérationnalisés dans les pratiques (chapitre 10 de cet ouvrage). En plaçant l'inclusion en interaction avec le sujet au cœur de cet ouvrage, il est possible de constater que le système scolaire d'aujourd'hui mise sur la performance et le rendement cognitif des élèves, visant ainsi une réussite bien plus scolaire (se référant au succès académique des élèves) qu'éducative (adoptant une vision d'ensemble des objectifs en éducation) (CSE, 2017 ; Demers, 2016 ;

chapitres 9, 10, 11, 13 de cet ouvrage). À l'instar du CSE au Québec, quelques auteurs canadiens, dont Talbot (2012), Demers (2016) et Desmarais *et al.* (chapitre 10 de cet ouvrage), soulèvent les limites du système éducatif actuel qui se concentre sur l'aspect cognitif de l'apprentissage et adopte une vision de la « réussite » en termes d'efficacité, de performance, de rendement et de compilation de connaissances. Qui plus est, selon Desmarais *et al.* (chapitre 10 de cet ouvrage), la portée de la réussite académique est très limitée puisqu'elle « vise peu la maîtrise des contenus et l'approfondissement des connaissances ». En ce sens, alors que l'inclusion devrait miser sur une école riche de la diversité de ses élèves, elle continue d'être une machine de performance dont l'efficacité est calculée à l'aide de tests standardisés et de cote scolaire, et ce, à la grandeur du Canada, limitant par le fait même la portée de l'accessibilité scolaire et des mandats de réussites pluriels.

Un exemple de cet écart entre politiques, objectifs, discours et pratiques touche les agents d'éducation en Ontario ainsi qu'ailleurs au pays (qu'on appelait jusqu'à récemment agents de rendement), qui ont toujours pour rôle de s'assurer que les écoles parviennent à améliorer le rendement scolaire des élèves en littératie et en numératie (Conseils des ministres de l'Éducation, 2013). Bien que cet objectif soit louable pour suivre de près l'évolution de la réussite scolaire d'une école ou établir des constats sur les besoins des élèves dans différents milieux, ce rôle vise principalement à renforcer le rendement et la réussite scolaires. Ces pratiques se limitent à la performance académique, ce qui va à l'encontre du double ou triple mandat de l'école ainsi que des pratiques d'inclusion à favoriser en classe, et elles renforcent même l'approche catégorielle des élèves (Bergeron, 2014; chapitre 10 dans cet ouvrage). Ainsi, le document-cadre et plan stratégique du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2014), intitulé *Atteindre l'excellence*, met de l'avant le premier objectif suivant : « Atteindre l'excellence : Les enfants et les élèves de tout âge auront un rendement scolaire élevé, acquerront des compétences précieuses et feront preuve de civisme. Les éducatrices et éducateurs bénéficieront d'un appui pour leur apprentissage continu et seront reconnus comme étant parmi les meilleurs du monde. » (p. 3) Bien que cet énoncé vise une excellence dans l'acquisition des compétences et du civisme, soit des compétences socioaffectives, le premier élément mis de l'avant est celui d'une réussite académique élevée pour les élèves de tous âges décrits ici comme ayant « un rendement scolaire élevé ».

Malgré ces documents visant les performances scolaires des élèves, la province de l'Ontario a amorcé dans les dernières années un grand changement de pratiques et de mentalité afin d'accroître l'équité dans ses écoles et de prévenir un décrochage généralisé chez certaines populations, tout en continuant de mettre l'accent sur les notes et l'excellence scolaires (Abat-Roy, 2021). Il est aussi à noter que le rôle des agents d'éducation de la province a été adapté afin d'inclure la supervision de la mise en place des politiques d'écoles saines et sécuritaires, et d'inclusion scolaire, notamment (MEO, 2017). Ce plan d'action, intitulé *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, sera à nouveau abordé dans les sections à venir.

Un écart entre les discours et les pratiques est constaté à plusieurs niveaux du système, et non seulement en Ontario, et cette tension sera abordée un peu plus loin dans ce chapitre. Un questionnement sur les priorités gouvernementales par rapport aux autres composantes du mandat de l'école est donc de mise. En mettant l'accent sur une vision monopolisée ou priorisant la réussite par les compétences académiques, l'École peut ainsi contribuer à accroître les inégalités sociales entre les enfants, ce qui va directement à l'encontre de la pédagogie de l'inclusion et de la réussite éducative (chapitre 12 de cet ouvrage; Rousseau, 2015).

Tous les exemples présentés dans les sections précédentes viennent toucher de près ou de loin le changement d'objectifs et de mentalités vécu par l'École dans les dernières années. Cependant, sur le terrain, les changements sont plus lents à être constatés ou solidifiés (chapitre 10 de cet ouvrage). Après avoir été longtemps axées sur l'importance d'intégrer les élèves considérés comme étant différents, voire inaptes à l'école, les visées inclusives d'enseignement pour tous font malgré tout de plus en plus leur place au sein des systèmes étudiés (Vienneau, 2002), et ce, en dépit des incompréhensions ou résistances du terrain face aux pratiques inclusives (Bergeron *et al.*, 2021; Bériault et Dubois, 2020).

1.1. Des tensions et des négociations

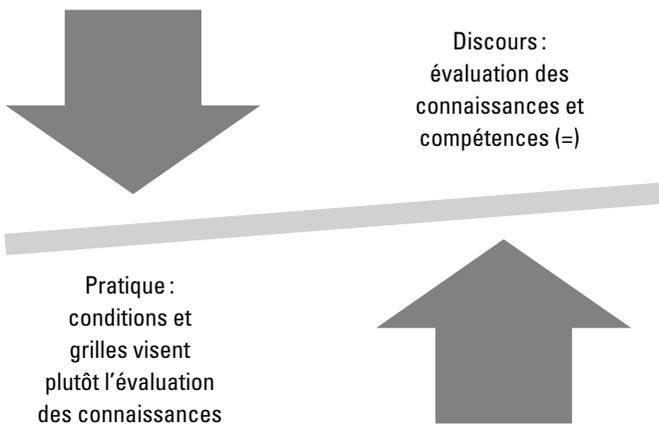
Dans les paragraphes précédents, il a été établi que l'éducation canadienne et l'éducation internationale ont vécu des changements rapides au cours des deux dernières décennies, particulièrement dans les discours d'inclusion et d'équité pour tous les élèves, et donc de réussite éducative. Ces changements ne sont toutefois pas

synonymes de changements systémiques et durables. En ce sens, deux formes de tensions et contradictions sont mises en lumière dans les chapitres précédents.

La première tension recensée porte sur ce qui est qualifié de « faux-débat » (Figure 3) par Tremblay-Gagnon, Laferrière et Vincent (chapitre 9 de cet ouvrage), soit les connaissances *versus* les compétences à apprendre et à évaluer en milieu scolaire. Plusieurs systèmes considèrent l'évaluation des compétences et des connaissances comme importantes et liées entre elles, notamment en ce qui concerne la manière dont les compétences sont mobilisées et mises en pratique dans un contexte donné (Legendre, 2008 ; chapitre 9 de cet ouvrage). Or, malgré les discours et la formation, les conditions et grilles d'évaluation imposées par les ministères de l'Éducation semblent viser plutôt une évaluation des connaissances (chapitre 9 de cet ouvrage). Dans le cas de l'évaluation des compétences en Nouvelle-Écosse, elles sont décrites comme étant des « comportements observables et mesurables » (chapitre 8 de cet ouvrage).

FIGURE P2.3.

Représentation du « faux-débat » sur l'évaluation de Tremblay-Gagnon, Laferrière et Vincent



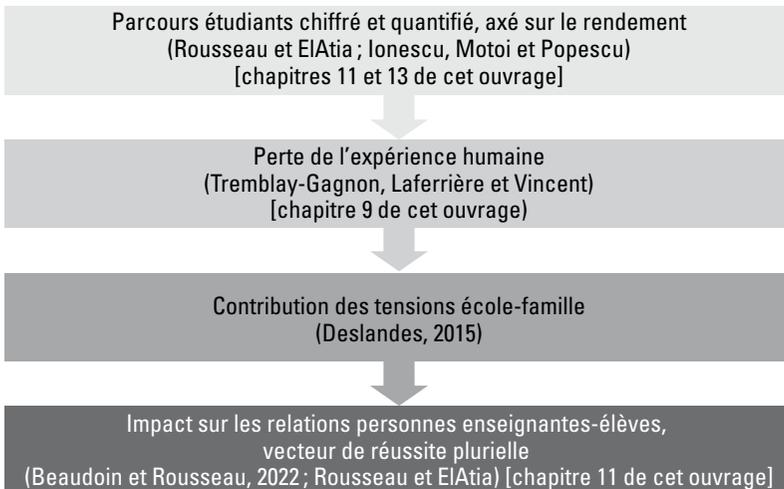
Source : Abat-Roy, 2023.

Dans la province de l'Ontario, les grilles d'évaluation du primaire et du secondaire sont intégralement développées autour de quatre compétences pour toutes les matières, soit la connaissance et la compréhension, les habiletés de la pensée, la communication, et la mise en

application (MEO, 2023). Ces dernières peuvent être ajustées au besoin pour en retirer une, par exemple, mais selon les lignes directrices d'évaluation, il est à considérer que les quatre compétences sont « interreliées et qu'elles reflètent l'intégralité et le caractère interdépendant des apprentissages » (MEO, 2023, paragraphe 4). Dans la pratique toutefois, d'autres types de grille sont parfois élaborés pour accélérer le processus de correction chez les personnes enseignantes souvent surchargées. Malgré l'utilisation du terme « compétences », la priorité est également donnée à l'évaluation de connaissances (chapitre 9 de cet ouvrage). Des tensions émergent donc de cette contradiction, soit les objectifs d'atteinte des résultats préconisés par les ministères de l'Éducation, et les discours de réussite éducative et de développement de compétences, ce qui peut devenir une source d'inquiétude et d'inconfort chez les membres de l'équipe scolaire (Barma, 2022; Larouche *et al.*, 2019) et d'anxiété chez l'élève (DeBlois et Bélanger, 2016; Lambert-Samson et Beaumont, 2019; chapitre 9 de cet ouvrage). Cette notion d'évaluation est donc au cœur d'une deuxième source de tension, soit le rôle de l'évaluation et la communication des résultats à l'élève et sa famille. La figure 4 permet de représenter la mise en relation des sources de tensions et de négociations face aux pratiques d'évaluation, et de ses retombées sur les membres de l'école.

FIGURE P2.4.

Mise en relation des sources de tensions et de négociations



Source : Abat-Roy, 2023.

En continuité avec l'inconfort ou la contradiction d'évaluation dans un contexte de réussite éducative, certains systèmes scolaires actuels semblent privilégier malgré tout une forme d'enseignement et d'évaluation axée sur le rendement (chapitre 13 de cet ouvrage). La transformation du parcours étudiant en chiffres et en lettres contribue à déshumaniser l'élève (chapitre 11 de cet ouvrage), rendant son parcours parfois exclusivement chiffré sans tenir compte de l'expérience humaine qui découle du cheminement à l'école ou des compétences à acquérir (chapitre 9 de cet ouvrage). D'ailleurs, le partage des notes et des résultats académiques – particulièrement dans les situations où la communication école-famille se limite à ces deux aspects – peut également accroître le stress et les tensions familiales autour du cheminement de l'élève, et influencer la qualité des relations entre les personnes enseignantes et les élèves (chapitre 11 de cet ouvrage). En considérant que ce dernier facteur soit possiblement l'un des vecteurs clés de réussite plurielle (Beaudoin et Rousseau, 2022) et de l'environnement d'apprentissage inclusif (chapitre 11 de cet ouvrage), peut-on ainsi dire que les formes d'évaluation et de communication du parcours du jeune sont au service de la réussite éducative et contribuent à cette dernière? Enfin, notons que les formes d'évaluation et d'enseignement sont encore aujourd'hui biaisées par l'expérience humaine, ce qui peut contribuer à la discrimination négative ou positive de certains élèves (en Ontario par exemple) (Abat-Roy, 2021; James et Turner, 2017). Les visées de réussite éducative pourraient constituer une réponse à cette problématique.

1.2. La réussite éducative comme vecteur de prévention

Les nombreuses initiatives recensées à l'international ont identifié la réussite éducative comme facteur d'influence dans la lutte à la discrimination et à l'égalisation des chances de succès scolaires pour les groupes à risque. Certains projets, comme celui de la Nouvelle-Écosse, visent à prioriser les groupes d'élèves classés comme vulnérables et à risque (chapitre 8 de cet ouvrage). Il en va de même pour le projet de renouvellement en Roumanie, qui vise un meilleur accès à l'école pour les groupes à risque, et ce, en bonifiant la formation du personnel scolaire, notamment (chapitre 13 de cet ouvrage). L'École a donc un rôle à jouer en étant un lieu d'accueil pour tous et d'atteinte du plein potentiel comme présenté dans la section sur l'inclusion scolaire. Il semblerait que plusieurs s'entendent pour dire que l'École vient contribuer à la lutte contre la discrimination, le décrochage scolaire et les inégalités (chapitres 8, 12 et 13 de cet ouvrage).

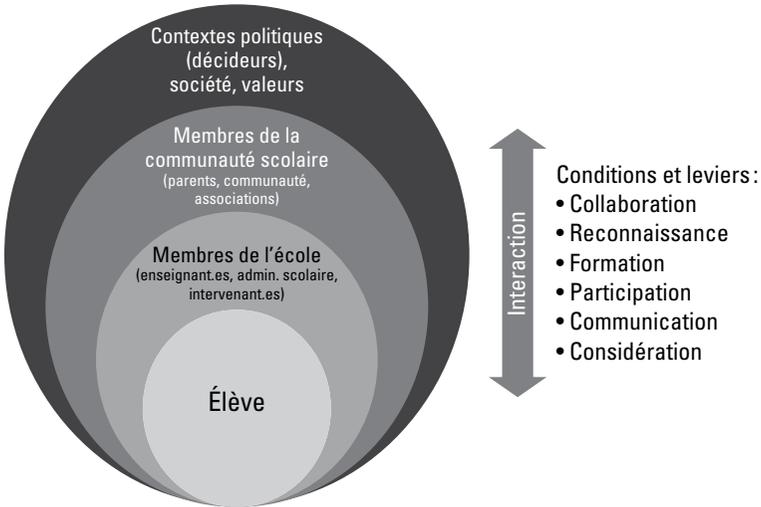
Certains mouvements de changement ont d'ailleurs été initiés par des pressions externes à l'administration scolaire. C'est le cas de la province de l'Ontario qui a été sous pression sociale dans les dernières années. Ayant été scrutées de près, des statistiques ont permis de mettre en lumière le taux d'exclusion scolaire élevé chez les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves racisés, ainsi que l'augmentation du taux de risque de décrochage chez ces populations (James et Turner, 2017). En réponse à ces tensions, le MEO a partagé un communiqué en 2022 intitulé *L'Ontario favorise la réussite des élèves noirs* dans lequel il s'engage à « mettre fin aux inégalités de longue date qui ont eu une incidence disproportionnée sur les enfants racisés en raison des taux plus élevés de suspensions, de renvois et d'orientation vers des programmes appliqués, et des taux plus faibles d'obtention de diplôme et de transition vers l'éducation postsecondaire » (MEO, 2022, paragraphe 3).

Ce mouvement de changement a permis d'avoir accès à des formations, des législations, ainsi que des actions concertées pour viser une réussite scolaire et éducative des groupes à risque. Les retombées de ces changements seront à étudier dans les prochaines années. Au-delà de l'intention, de nombreuses conditions de mise en œuvre de la réussite éducative ont été identifiées dans ce collectif afin de construire une fondation solide et durable, et venir en levier à ce mandat.

2. Des conditions et leviers à la réussite éducative

Le tour d'horizon de cet ouvrage permet d'identifier que la réussite éducative doit être mise en place à tous les niveaux du système et qu'elle requiert l'implication et la collaboration des acteurs intra et extrascolaires. De nombreuses conditions de mise en place sont répertoriées dans les chapitres précédents. La figure 5 représente adéquatement les conditions et leviers permettant la mise en œuvre de la réussite éducative.

FIGURE P2.5.

Conditions et leviers pour une réussite éducative

Source : Abat-Roy, 2023.

La première condition de réussite éducative se nourrit de la collaboration éducative, mais également de l'école-famille-communauté (Deslandes, 2015; chapitre 9 de cet ouvrage). Cette collaboration n'est pas seulement établie entre les membres de l'équipe-école, mais aussi avec les associations et les organisations communautaires à l'externe de l'école (chapitre 9 de cet ouvrage), et avec les familles des élèves dans une visée de soutien à l'élève au cœur de son expérience scolaire. Les relations école-famille-communauté ont d'ailleurs été reconnues comme un vecteur de prévention du décrochage chez les élèves à risque en Ontario et ailleurs (Abat-Roy, 2021; Deslandes, 2015). Ainsi, les attentes envers les parents ont changé (chapitre 12 de cet ouvrage), une relation de collaboration est privilégiée plutôt que des mandats de travail en silos entre l'école et la famille, et ce, afin de favoriser les diverses possibilités d'apprentissage chez le jeune (chapitre 9 de cet ouvrage). La collaboration dans les différents niveaux du système permet la mise en commun des compétences et expertises, mais elle assure aussi une mise en place de la réussite éducative de façon systémique, soit au travers des systèmes scolaire et social (chapitre 9 de cet ouvrage). La reconnaissance et la mise en commun des expertises signifient également le travail en partenariat avec des acteurs scolaires, communautaires et universitaires (chapitres 8 et 12 de cet ouvrage). La collaboration de qualité passe

évidemment par une communication positive et un changement de pratiques pour le partage des résultats des élèves (chapitre 11 de cet ouvrage). Il y est notamment recommandé de ne pas se limiter aux données quantitatives qui peuvent être déconnectées du parcours et des qualités individuelles de la personne apprenante. Les considérations de l'impact des informations partagées avec les parents, les familles et les élèves doivent être prises au sérieux, et un questionnement généralisé des stratégies de partage de données et de communication serait recommandé (chapitre 11 de cet ouvrage). La réussite éducative n'est pas qu'une question de mentalité, mais aussi de pratiques – dont celles d'évaluation, de communication et d'accompagnement.

Pour assurer une réussite éducative de qualité, il est également recommandé de s'intéresser à la formation initiale et continue des personnes enseignantes pour qu'elle corresponde aux attentes du milieu et aux besoins constatés (chapitres 8, 10 et 13 de cet ouvrage). La collaboration avec les universités formatrices est d'autant plus importante pour que la recherche et la pratique soient harmonisées dans un contexte de formation du corps enseignant (chapitres 8 et 13 de cet ouvrage). De plus, la formation continue doit être privilégiée pour que les acteurs scolaires fassent partie du changement, se sentent équipés, formés, prêts et confiants dans leurs capacités d'appui de la réussite éducative chez les jeunes. L'information permettrait aux personnes enseignantes de mieux comprendre l'inclusion et la réussite éducative, ainsi que leurs retombées pour les élèves (chapitre 10 de cet ouvrage). L'apprentissage continu et l'accompagnement du corps enseignant serait une façon de répondre aux interventions et actions qui sont souvent ancrées dans un mouvement intégrationniste du système (AuCoin *et al.*, 2013; chapitre 10 de cet ouvrage), et de répondre aux besoins des personnes enseignantes en quête d'informations et d'indications. Il est à noter que cette formation ne devrait pas être limitée aux acteurs sur le terrain, mais plutôt être offerte de façon cohérente aux administrateurs, acteurs connexes de l'École, ainsi qu'aux personnes occupant des postes de leadership politique (chapitre 8 de cet ouvrage).

En outre, la participation de toutes les personnes concernées – de près ou de loin – n'est pas à négliger (chapitres 9 et 12 de cet ouvrage). Les nombreux changements éducatifs initiés par différents mouvements politiques ont souvent contribué à une réduction de l'efficacité des mesures mises en place (chapitres 12 et 13 de cet ouvrage),

ou encore à un épuisement des personnes enseignantes qui doivent constamment s'adapter à de nouveaux programmes. Les décideurs politiques et les administrateurs scolaires ont un grand rôle à jouer dans l'atteinte de la réussite scolaire, mais surtout en ce qui concerne la structure du système qui l'entoure (chapitres 8, 9 et 13 de cet ouvrage). Des exemples à multiniveaux, comme celui de la Nouvelle-Écosse, permettent de constater à quel point une initiative concertée, durable et mise en place simultanément à tous les niveaux sur les plans politique, éducatif, de la formation enseignante, ainsi que dans les relations école-famille-communauté, permettent de renforcer les capacités de l'École dans les visées d'éducation inclusive. L'éducation est l'un des piliers de la société. Ainsi, cette société devrait être impliquée et participer au succès de la future génération de citoyens.

Mentionnons finalement qu'il est essentiel de ne pas oublier ou ignorer l'élève au cœur de ce système. La reconnaissance de ce dernier comme un être unique dans un processus de dénormalisation (AuCoin et Vienneau, 2015; Vienneau, 2002) permet de s'éloigner d'une approche catégorielle (chapitre 10 de cet ouvrage). Cette représentation permet aussi d'engager activement l'élève dans son propre parcours scolaire afin de favoriser la réussite éducative ainsi que le bien-être holistique (chapitre 10 de cet ouvrage).

3. Quelques recommandations et la conclusion

Alors que de nombreuses politiques et des programmes mis en place dans différents systèmes visent en théorie à renforcer l'éducation éducative et à mener une lutte aux inégalités, il est important de relever que ce mandat tourne encore une fois autour des visées de réussite académique où les plus méritants sont classifiés selon leur capacité scolaire, et sont célébrés. Une réponse à cette situation serait l'exemple récent de la Nouvelle-Écosse, où des efforts soutenus à tous les niveaux du système ont permis de favoriser un contexte de collaboration et de considération tout en reconnaissant les expertises de chacun, et où l'apprentissage continu chez les personnes enseignantes vient nourrir le programme de réussite éducative inclusive (chapitre 8 de cet ouvrage). Ces constats étant récents et le programme ayant été légiféré depuis seulement quelques années, il sera intéressant de constater dans le futur si ces efforts vont perdurer malgré les changements politiques et administratifs possibles, soit l'un des obstacles connus de la réussite éducative.

Comme il a été présenté par Dejaiffe (chapitre 12 de cet ouvrage), le mandat éducatif est présentement dans une période de négociations, de remise en question à savoir si les multiples mandats éducatifs sont du ressort de l'École ou encore de la société. La visée de réussite éducative étant dans un contexte d'inclusion, il est difficile de respecter ce mandat sans avoir la collaboration des membres au sein de ou entourant l'école, y compris les parents, les collectivités et les membres de la société (chapitre 9 de cet ouvrage). Préparer des jeunes au monde de demain signifie voir l'implication des différents niveaux sociétaux, et non seulement celle du corps enseignant.

Pour terminer, la réussite éducative s'inscrit dans un plus vaste projet de société qui vise par le fait même à nourrir et contribuer à une société inclusive où l'unicité et le vivre-ensemble sont la norme, et dans laquelle nos étudiants peuvent un jour contribuer (chapitre 12 de cet ouvrage). Bien qu'étant un portrait de la société et une composante essentielle au vivre-ensemble de demain, l'éducation demeure encore un pion sur l'échiquier politique. Il sera sans aucun doute nécessaire de renforcer les prochaines vagues de changements à l'aide d'actions concertées et de collaborations intersystèmes dans les prochaines années afin de poursuivre ce mandat d'éducation inclusive. Plusieurs initiatives récentes qui semblent prometteuses devront aussi être maintenues, bonifiées et adaptées selon les besoins pour le futur (Abat-Roy, 2021 ; chapitres 12 et 13 de cet ouvrage). Selon plusieurs auteurs de ce collectif, les programmes visant à réformer notre vision de l'école ont souvent une courte espérance de vie et ces initiatives sont déjà disparues ou remplacées par les différents mouvements politicoéducatifs avant même que les retombées de ces initiatives ne soient rendues disponibles. Il va sans dire qu'ainsi, les ajustements ou renforcements des mesures ayant du succès peuvent être limités et contribuer à une fragilisation du système en imposant un frein sur la réussite éducative, comme il a été défini par Desmarais *et al.* (chapitre 10 de cet ouvrage). Un sérieux avertissement doit être lancé auprès des politiciens et des administrateurs scolaires, car leurs actions et leurs décisions ont bien souvent des retombées plus importantes que ces personnes ne le pensent auprès des populations étudiantes et professorales, et, indirectement, de la société de demain. Un premier pas vers une réussite éducative mise de l'avant et de façon permanente serait de l'intégrer dans les législations scolaires. Une autre suggestion serait d'engager tous les acteurs du système scolaire et de prendre des décisions en amont et en collaboration afin de vitaliser le changement (chapitre 8 de cet ouvrage). La question se

pose donc par rapport à la réussite éducative: Pour qui, par qui, et comment? Après tout, l'inclusion et la réussite scolaires pour tous sont des enjeux sociétaux et auront un impact pour et sur les générations à venir (AuCoin *et al.*, 2013; chapitre 10 de cet ouvrage).

RÉFÉRENCES

- Abat-Roy, V. (2021). «L'exclusion scolaire en Ontario: législation et programmes de discipline progressive», *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(2), p. 159-168.
- Abat-Roy, V. (2023, 9 mai). Synthèse réflexive sur la réussite. Dans N. Rousseau, G. Espinosa, D. Voyer et C. Duranleau (dir.), *Le bien-être et la réussite à l'école: une priorité pancanadienne et internationale?* [colloque]. 90^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Québec.
- AuCoin, A., N. Bélanger, L. Carlson Berg, H. Duchesne, B. Kropielnicki, N. Rousseau, L.-A. St-Vincent, S. Thibodeau et R. Vienneau (2013). *Éducation inclusive au Canada: analyse comparative*, compte rendu de l'atelier tenu à Trois-Rivières du 30 avril au 3 mai 2012.
- AuCoin, A. et R. Vienneau (2015). «L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme», dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 158-224.
- Barma, S. (2022). *CELA: Développement d'un partenariat et ses retombées*, communication présentée dans le cadre du 89^e congrès de l'ACFAS, mai, <<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/89/500/509/c>>, consulté le 26 juin 2023.
- Beaudoin, C. et N. Rousseau (2022). «Un portrait des connaissances issues de la recherche sur la relation enseignant-élève», dans C. Beaudoin (dir.), *La relation enseignant-élève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 55-62.
- Bélanger, N. et H. Duchesne (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*, thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, G., G. Houde, L. Prud'homme et V. Abat-Roy (2021). «Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire: quels constats pour le projet inclusif?», *Éducation et socialisation*, 59, p. 1-17, <<https://doi.org/10.4000/edso.13814>>.

- Bériault, X. et J. Dubois (2020). « L'union fait la force : l'agencité et les pratiques d'inclusion des mouvements de résistance patriote (1837) et métis (1869) », *Minorités linguistiques et société / Linguistic minorities and Society*, (14), p. 22-43, <<https://doi.org/10.7202/1072309ar>>.
- Campbell, S. (2016). *Le partenariat éducatif entre enseignants et parents pour favoriser la réussite éducative des élèves ayant un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention*, mémoire de maîtrise, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, <<http://di.uqo.ca/808/>>.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>>, consulté le 24 août 2023.
- Conseils des ministres de l'Éducation (Canada) – CMEC (2013). *Le rôle des agentes et des agents d'éducation dans les systèmes d'éducation au Canada*, Toronto, CMEC, <<https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/326/The-Role-of-Education-Agents-FR.pdf>>, consulté le 24 août 2023.
- DeBlois, L. et J. Bélanger (2016). « La résolution de problèmes vue par les élèves qui manifestent des réactions d'évitement, d'anxiété ou d'agitation », *Vivre le primaire*, 29(2), p. 62-66.
- Demers, S. (2016). « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? », *McGill Journal of Education*, 51(2), p. 961-971, <<https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2016-v51-n2-mje02894/1038613ar.pdf>>, consulté le 24 août 2023.
- Deslandes, R. (2015). « La collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 203-232.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 125-146, <<https://doi.org/10.7202/007152ar>>.
- James, C. et T. Turner (2017). *Towards Race Equity in Education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area*, April, Toronto, York University, <https://pepper-mt.oise.utoronto.ca/data/note/437068/C5_Additional_resource_1_James_Turner_2017_Towards_race_equity_in_education.pdf>, consulté le 24 août 2023.
- Lambert-Samson, V. et C. Beaumont (2019). « L'anxiété à l'école : la reconnaître afin d'aider les élèves à mieux la gérer », *Vivre le primaire*, p. 63-66.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau (2011). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Patrimoine canadien, <https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf>, consulté le 24 août 2023.

- Larouche, C., D. Savard, R. Beauchesne et P. Jean (2019). *Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par les directions d'école en contexte de gestion axée sur les résultats: apports de la théorie de l'activité*, Rencontres internationales du réseau recherche éducation formation (REF), Toulouse, France.
- Legendre, M.-F. (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? », dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus: Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 27-50.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario – MEO (2014). *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, <<https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2014/MEDU%20Renewed%20Vision%20for%20Education%20FR.pdf>>, consulté le 24 août 2023.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario – MEO (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, <<https://files.ontario.ca/edu-2/edu-Ontario-Education-Equity-Action-Plan-fr-2021-08-04.pdf>>, consulté le 24 août 2023.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario – MEO (2022). *L'Ontario favorise la réussite des élèves noirs*, Communiqué, Toronto, <<https://news.ontario.ca/fr/release/1001660/ontario-favorise-la-reussite-des-eleves-noirs>>, consulté le 24 août 2023.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario – MEO (2023). *L'évaluation*, <<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/evaluation/competences-de-la-grille-d-evaluation>>, consulté le 16 mars 2023.
- Piaget, J. et M.T. Cook (1952). *The Origins of Intelligence in Children*, New York, International University Press.
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd.), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Talbot, L. (2012). « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions vives*, 6(18), p. 129-140, <<http://journals.openedition.org/questionsvives/1234>>, consulté le 24 août 2023.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO.
- UNESCO (2006). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf>, consulté le 24 août 2023.
- Vienneau, R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, 30(2), p. 257-286, <<https://doi.org/10.7202/1079534ar>>.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dominic Voyer et Nadia Rousseau

Nous utilisons tous les mots bien-être et réussite, mais ces mots veulent-ils dire la même chose pour tous? Faire du bien-être et de la réussite des jeunes à l'école une priorité est une volonté largement partagée au Canada et à l'international dans les politiques scolaires. Cependant, que signifient vraiment ces deux concepts pour les différentes instances dirigeantes canadiennes et internationales, et quelles actions sont mises de l'avant pour atteindre cet objectif? Ce collectif visait à porter un regard sur le bien-être et la réussite à partir de perspectives croisées provenant de contextes ciblés, soit des provinces canadiennes, la France, la Roumanie et la Suisse. Il se veut aussi un lieu pour mettre en évidence le caractère unique et situé du bien-être et de la réussite éducative dans un monde constitué d'une diversité de personnes.

Ce chapitre de conclusion présente, d'une part, une synthèse des principaux constats et des principaux défis et, d'autre part, une réflexion orientée vers l'avenir sur les actions à poser collectivement pour favoriser le bien-être et la réussite éducative des jeunes à l'école.

Les principaux constats

Le bien-être a une histoire somme toute assez récente dans les documents ministériels, et sa définition ne fait pas encore consensus.

Dans les pays européens ciblés pour ce collectif, le bien-être y apparaît davantage dans le cadre d'une éducation à la santé où les bonnes habitudes de vie sont privilégiées. C'est le cas notamment en France, où les textes officiels demeurent timides à l'égard du bien-être à l'école. En Suisse, l'école y est reconnue comme un lieu de vie et d'épanouissement et, bien qu'un lien soit établi entre la santé, le bien-être et les apprentissages des jeunes, celui-ci n'y est pas clairement exprimé et il n'est pas non plus possible de faire ressortir une définition précise du bien-être. C'est le cas également en Roumanie, où tout le système d'éducation est centré sur le rendement des élèves. Le bien-être des élèves dans ce contexte est davantage un moyen d'atteindre les objectifs de performance. Des initiatives européennes récentes témoignent néanmoins d'une évolution des pratiques à l'égard du bien-être, tant celui des élèves que celui des ressources enseignantes.

Dans les provinces canadiennes, la notion de bien-être dans les textes officiels et les politiques est également un élément assez récent, bien que depuis plus de 20 ans la politique sur l'adaptation scolaire au Québec a pour mission de répondre aux besoins de développement et de bien-être des élèves. À cet égard, plusieurs provinces canadiennes établissent un lien entre le bien-être et l'adaptation scolaire, particulièrement lorsqu'il est question d'inclusion scolaire. C'est le cas de l'Ontario qui, en 2009, a publié une politique sur la diversité et l'inclusion où il est explicitement mentionné que l'engagement envers le bien-être des élèves fonde les actions en éducation. Sur ce point, certaines provinces canadiennes ont significativement évolué dans les dernières années. Les politiques d'inclusion scolaire se libèrent lentement d'une conception de l'inclusion fondée sur les caractéristiques des élèves, et s'ouvrent de plus en plus à une éducation inclusive centrée sur les besoins des élèves. C'est le cas pour l'Alberta et c'est également le cas pour la Saskatchewan qui, pour sa part, mentionne dans son programme que les besoins des élèves ont préséance sur toute forme de catégorisation des troubles ou des limitations que peuvent avoir les élèves. Le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse évoluent également vers une inclusion scolaire axée sur les besoins des élèves afin que tous puissent réaliser leur plein potentiel. Leurs politiques misent sur la réussite éducative des

jeunes et sur la construction identitaire de chacun. Le Manitoba, certainement nourri par sa riche expérience avec les Premières Nations, va encore plus loin en définissant notamment l'inclusion comme une façon de penser et d'agir afin que tout membre de la communauté se sente accepté. Cela se traduit dans les politiques manitobaines par une volonté claire de miser sur les forces individuelles, tout en considérant les besoins des élèves afin que chacun développe son plein potentiel.

Les principaux défis

Les défis identifiés par les différents milieux ayant fait l'objet de ce collectif sont assez semblables. Un défi qui transcende tous les autres, plutôt trivial, est de réussir à mettre en pratique les volontés senties ou exprimées par les différentes instances dirigeantes au regard du bien-être et de la réussite éducative des jeunes. Ces politiques sont tantôt claires sur les attentes, tantôt beaucoup moins claires, mais il va de soi que tous les systèmes éducatifs consultés souhaitent le bien-être, le développement du plein potentiel et la réussite globale ou éducative des jeunes. La disparité entre les milieux à cet égard est davantage dans l'avancement de la réflexion ainsi que dans les moyens mis en place pour y arriver. Le défi de mettre en œuvre un système éducatif inclusif qui permet aux élèves individuellement d'être bien et de s'accomplir requiert en premier lieu de bien définir les concepts de bien-être et de réussite. C'est le premier défi spécifique qu'aucun milieu n'a encore relevé efficacement : clarifier ce qu'est le bien-être et la réussite dans les politiques scolaires et fournir des balises au regard des attentes.

Un second défi spécifique, qui peut aussi sembler évident, mais qui n'a pas encore été relevé par aucun milieu étudié dans ce collectif, est de réellement ancrer l'inclusion scolaire dans une approche centrée sur les besoins des jeunes et non plus dans une perspective catégorielle. Si cela n'a pas été accompli complètement dans aucun milieu, c'est qu'un tel changement impose de revoir certains aspects du système éducatif et d'obtenir un financement conséquent. Il faudrait notamment repenser les modalités et les balises de certification. Ce défi invite également à se positionner sur la question de « norme ». Si en statistique la norme est totalement inclusive, au sens où la distribution normale est une courbe asymptotique qui n'exclut aucun résultat, il en va autrement dans les systèmes éducatifs actuels où il y a encore un cheminement normal, dit régulier, et des cheminements autres. Le rythme du cheminement régulier est plutôt rigide.

Les objectifs, les compétences et leur évaluation sont aussi passablement rigides. Les élèves sont comparés entre eux et à des standards. Les examens sont les mêmes pour tous et les seuils de réussite sont déterminés par les politiques. Mais comment faire autrement ? Là est le défi !

Un troisième défi, étroitement lié au second, est celui de la diversité. Le défi pour les instances dirigeantes est davantage de gérer leur propre conception de la diversité que la diversité elle-même. En effet, la société, qui logiquement évolue plus rapidement que les textes officiels et les politiques, bouscule la conception plus ancienne de la diversité, cette dernière ayant longtemps été associée à des groupes, minoritaires, souvent visibles, parfois invisibles. En reprenant l'image de la courbe normale, la diversité est elle-même ce qui constitue la norme. Même si le jeu de mots avec *norme* et *normal* est discutable et que l'analogie n'est pas parfaite, cette dernière a le mérite de mettre en évidence que peu importe si la personne, sur un aspect, se situe proche de la moyenne (ou du groupe plus nombreux) ou loin de celle-ci (un groupe minoritaire), elle fait partie de la diversité qui compose l'ensemble (le monde). Tous les élèves, avec toute leur complexité, font partie de la diversité. Sur certains aspects il y a des groupes plus nombreux, des groupes moins nombreux et même des groupes rares. Cette façon de concevoir la diversité peut-elle devenir un moteur de réussite et un catalyseur de bien-être ? Il s'agit là du troisième défi : faire en sorte que la diversité soit elle-même inclusive et qu'elle enrichisse l'école et le monde.

Une réflexion d'avenir

Les différents chapitres ont permis de réfléchir à l'évolution et à la situation actuelle du bien-être et de la réussite dans différents milieux, et de faire ressortir certains constats et certains défis au regard de la prise en compte de la diversité pour favoriser le bien-être et la réussite de tous les élèves. Riche de ces réflexions et de ces constats, comment peut-on aborder l'avenir ? Quelles actions concrètes peuvent être mises en place dans nos systèmes éducatifs et quels travaux peuvent être initiés par nos chercheuses et nos chercheurs ?

Une première action à envisager serait de mettre en première ligne des acteurs qui, trop souvent, sont relégués dans des rôles complémentaires. Nous pensons ici particulièrement aux élèves eux-mêmes et aux organismes qui gravitent directement autour des jeunes dans leurs parcours scolaires. Il s'agit ici de donner une

véritable voix aux jeunes dans les réflexions portant sur les systèmes éducatifs et sur la modernisation de ceux-ci. Les organismes communautaires qui œuvrent auprès des jeunes en matière de persévérance scolaire sont souvent bien placés pour exprimer les besoins variés de ces derniers, en plus de participer à leur développement au-delà de l'école.

Réfléchir au bien-être et à la réussite des élèves à l'école impose de définir le bien-être dans le contexte scolaire. Cette définition devra être adaptée au contexte de l'école d'aujourd'hui et être en lien avec une définition de la réussite tout aussi alignée avec les valeurs de la société actuelle. Cela signifie notamment de tenir compte de la diversité des élèves; la diversité prise ici dans son sens le plus large et le plus enrichissant: la diversité d'apprenant, la diversité culturelle, la diversité de genre, la diversité d'intérêt, la diversité d'âge, etc. Cette diversité est mieux comprise et plus valorisée dans la société qu'elle ne l'était au moment d'écrire les textes fondateurs des systèmes éducatifs. C'est pourquoi nous pensons qu'il est temps de repenser certains fondements de nos systèmes d'éducation et que cette réflexion soit menée pour les élèves et avec les élèves.

Une deuxième action à envisager, dans la foulée de la précédente, est de repenser la place de la connaissance et de l'affectif à l'école en fonction du monde dans lequel nous vivons aujourd'hui. L'ouverture sur le monde et l'accessibilité à la connaissance qu'a apporté l'Internet notamment, font émerger de nouveaux défis pour les systèmes éducatifs. Les besoins et les défis des jeunes au regard de la connaissance et de l'affectivité ont évolué plus vite que l'école. Afin d'arrimer le milieu scolaire aux besoins des jeunes d'aujourd'hui, il faudra répondre à de nouvelles questions. Par exemple, comment reconnaître l'affectivité dans le processus d'apprentissage et faire en sorte que l'école puisse développer le plein potentiel de chaque jeune d'aujourd'hui, au-delà des connaissances? Comment intégrer le rôle de la connaissance de soi dans les curriculums afin de favoriser le bien-être et la réussite des élèves? Comment développer la participation citoyenne à l'intérieur même des murs de l'école à travers un curriculum vivant et arrimé aux enjeux actuels de la société?

Finalement, une réflexion difficile mais ô combien essentielle à mettre en œuvre est celle liée à l'évaluation et au temps d'apprentissage. Est-ce que l'année scolaire telle qu'elle est – de septembre à juin, avec des évaluations pour tous au même moment – est encore aujourd'hui, avec les connaissances et la compréhension que nous

avons de la diversité humaine, la meilleure option ? Cette réflexion devra être assez franche pour laisser la place à des occasions de changements en profondeur et mettre à profit cette fois les connaissances issues de la recherche dans le grand champ de l'éducation aux savoirs d'expérience des personnes enseignantes qui jonglent quotidiennement avec des temps d'évaluation désincarnés de sens. La mission de l'école va bien au-delà des connaissances et elle doit permettre de développer pour tous une culture de l'apprentissage et une réussite éducative qui met le plein potentiel de chacun à l'avant-plan. Cela inclut la réussite scolaire et une réussite plus affective en lien avec le bien-être de chacun.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

VIRGINIE ABAT-ROY est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université d'Ottawa. Professeure en inclusion scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, elle s'intéresse aux processus d'inclusion et d'exclusion, à la réussite éducative, à l'accessibilité, aux interventions assistées par l'animal et aux études critiques du handicap. Elle vise l'empowerment des populations marginalisées avec qui elle travaille dans une optique de changement social. Ses futurs projets de recherche concernent l'insertion professionnelle des personnes enseignantes issues de la diversité, les approches innovantes d'enseignement ainsi que l'éducation inclusive du primaire au postsecondaire.

virginie.abat-roy@umoncton.ca

KARIM AMEDJKOUH a été enseignant d'histoire et de sciences humaines dans une école secondaire de la région d'Halifax (Nouvelle-Écosse, Canada). Il occupe, depuis l'automne 2017, le poste de coordonnateur de la diversité culturelle et des droits de la personne au sein du Conseil scolaire acadien provincial. Sa philosophie de pédagogue se nourrit de fortes croyances sur l'importance de la pensée critique, du développement de compétences interculturelles et du déploiement d'actions multiples afin de soustraire les élèves à toutes formes de discrimination.

karim.amedjkouh@csap.ca

CARL BEAUDOIN est titulaire d'un doctorat en éducation. Il est professeur en psychopédagogie au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses recherches portent sur les stéréotypes de genre, la relation enseignant-élève ainsi que sur le bien-être et la diversité en contexte scolaire. Il est membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de l'UQTR. Il cumule déjà plusieurs articles scientifiques et professionnels, entre autres sur le milieu de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

carl.beaudoin@uqtr.ca

SAMANTHA BÉDARD est titulaire d'une maîtrise en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est coordonnatrice de recherche du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE) du département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke.

samantha.bedard@usherbrooke.ca

LAURIE CARLSON BERG est professeure titulaire et responsable, Pôle d'enseignement et apprentissage à l'Université de l'Ontario français. Ses recherches et son enseignement ont pour point de mire l'inclusion scolaire, la diversité des populations scolaires, et la francophonie en milieu minoritaire. Ses travaux actuels portent sur le leadership scolaire axé vers le bien-être et la réussite scolaire dans un contexte de diversité au sein du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

laurie.carlsonberg@stmu.ca

LOUISE CLÉMENT détient un doctorat en administration (DBA). Elle est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval où elle donne des cours de gestion aux étudiants du 2^e et 3^e cycles. Ses travaux de recherche portent sur les facteurs motivationnels et interpersonnels du travail (leadership, confiance relationnelle, climat) jouant un rôle fondamental sur les manifestations au travail (bien-être, attitudes, comportement).

louise.clement@fse.ulaval.ca

PHYLLIS DALLEY est professeure et chercheuse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses recherches et actions en milieux scolaires et universitaires ont contribué largement à faire avancer la réflexion sur l'inclusion au sein d'une Francophonie en contexte de changement. Elle a un intérêt particulier pour l'inclusion scolaire et sociale des personnes aux identités marginalisées. Elle est directrice et fondatrice des Chantiers d'actions et de recherches pour des Francophonies inclusives (CARF*l*.ca). Les CARF*l* œuvrent à la réconciliation entre la Francophonie et les Premiers Peuples du Canada, contre le racisme anti-NoirEs et à l'inclusion de personnes francophones en quête de résilience langagière. Madame Dalley dit y avoir appris que la réconciliation et l'inclusion sont des processus de re-construction identitaire.

Phyllis.dalley@uottawa.ca

BENOIT DEJAFFE est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine, en France. Il est également membre du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la communication (LISEC, équipe AP2E). Ses travaux de recherche portent sur l'expérience scolaire des élèves et la manière dont les principaux acteurs de la communauté éducative (enseignants, familles, animateurs périscolaires) travaillent ensemble en vue de la réussite éducative des élèves.

benoit.dejaiffe@univ-lorraine.fr

MARIE-ÉLAINE DESMARAIS est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface à Winnipeg (Manitoba) et elle enseigne au postbaccalauréat et à la maîtrise en éducation inclusive. Ses recherches portent essentiellement sur la pédagogie universelle et le bien-être en contexte éducatif. Elle est cochercheuse au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et coresponsable du Groupe de recherche et d'intervention sur le bien-être en milieux éducatifs (GRIBEME).

mdesmarais@ustboniface.ca

ADELA DRĂGAN est titulaire d'un doctorat en linguistique française. Maître de conférences à l'Université «Dunărea de Jos» de Galați, Roumanie, son activité de recherche concerne l'analyse du discours, principalement la théorie de la politesse et le discours journalistique, mais aussi la communication managériale.

adela.dragan@ugal.ro

SAMIRA ELATIA est titulaire d'un doctorat de l'University of Illinois. Professeure titulaire en éducation et vice-doyenne aux études supérieures au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, elle est également spécialiste en évaluation des compétences et en évaluation langagière. Ses recherches portent principalement sur l'équité en matière d'évaluation, en particulier dans les contextes bilingues. Elle a siégé sur plusieurs groupes d'experts au sein de plusieurs agences de tests internationales, entre autres : Educational Testing Services aux États-Unis, Pearson Education au Royaume-Uni, Organisation du baccalauréat international, Centre international d'études pédagogiques du ministère de l'Éducation en France. Elle était aussi présidente de l'Association canadienne d'évaluation linguistique.

selatia@ualberta.ca

GAËLLE ESPINOSA est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches (MCF-HDR) au Département de Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Lorraine à Nancy (UL, France), membre du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), et collaboratrice internationale au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses recherches portent sur l'affectivité, les émotions et les relations (enseignant-élève et entre pairs) de l'élève dans son expérience scolaire afin de mieux comprendre les conditions de son bien-être et de sa réussite.

gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr

ALICE IONESCU est titulaire d'un doctorat en linguistique française de l'Université de Bucarest (Roumanie) et enseigne la langue française (syntaxe, pragmatique et linguistique textuelle) à la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova. Ses intérêts scientifiques vont de la grammaire contrastive à la didactique du Français langue étrangère (FLE), en passant par la théorie de l'argumentation, la modalisation et l'analyse du discours. Elle est l'auteure de six livres, d'une cinquantaine d'articles et d'une trentaine de communications dans des colloques internationaux.

alice.ionescu@yahoo.com

ANNIE KENNY est professeure-chercheuse au Département des sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne (Campus d'Halifax, Nouvelle-Écosse). Elle a comme sujet d'expertise l'apport de la formation dans la construction identitaire professionnelle en enseignement. Ses responsabilités professionnelles et ses projets de recherche récents portent sur l'insertion professionnelle, l'éthique, l'intervention éducative en contexte de diversité, le bien-être et la gestion de soi.

annie.kenny@usainteanne.ca

THÉRÈSE LAFERRIÈRE est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) de l'Université Laval (Québec). Elle est responsable du réseau PÉRISCOPE (Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SColarité: PErsévérance et réussite), mis sur pied alors qu'elle assumait le rôle de directrice du CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire). Elle a agi en tant que chercheuse principale pour l'initiative ministérielle École en réseau (2001-2015). Plus en amont encore, elle a exercé des fonctions administratives en tant que directrice du Département de psychopédagogie, vice-doyenne à l'enseignement et doyenne de la FSÉ à l'Université Laval.

therese.laferriere@fse.ulaval.ca

SOPHIE LAFRANCE est étudiante à la maîtrise en éducation, concentration orthopédagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Son projet de recherche de développement en orthopédagogie cible les apports positifs d'une relation positive orthopédagogue-apprenant quant au développement d'habiletés en lecture chez l'élève ayant des difficultés de lecture. Fondamentalement, ses intérêts de recherche unissent le bien-être de l'apprenant et, plus spécifiquement, les impacts de la psychopédagogie en contextes didactiques.

sophie.lafrance2@uqtr.ca

RENÉ LANGEVIN est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Professeur de psychologie de l'éducation à la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta depuis 2004, il est également chercheur au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses dernières recherches portent sur l'impact de la régulation émotionnelle sur le niveau de stress perçu chez les futurs enseignants en situation de stage.

rene.langevin@ualberta.ca

MIREILLE LEBLANC est professeure agrégée au Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses intérêts de recherche et les cours donnés aux 1^{er} et 2^e cycles portent principalement sur l'inclusion scolaire. Ses domaines de spécialisation tournent autour des pratiques collaboratives et du soutien au développement de pratiques inclusives.

mireille.leblanc@umoncton.ca

CATERINA MAMPRIN est professeure adjointe à l'Université de Moncton, au campus de Shippagan. Ses intérêts de recherche s'ancrent dans une perspective psychopédagogique et portent principalement sur le bien-être, l'épuisement professionnel et l'étude des relations interpersonnelles chez les personnes enseignantes. En privilégiant une approche systémique, elle s'intéresse également à l'expérience des personnes enseignantes lors de l'inclusion des élèves ayant des parcours diversifiés dans leur classe et au développement du bien-être des élèves.

caterina.mamprin@umoncton.ca

EMMANUEL MARTIN-JEAN est une personne-chercheuse et professionnelle de l'éducation engagée au sein des luttes visant la justice, l'équité sociale et le soutien des personnes marginalisées vivant les effets des injustices épistémiques organisées au sein des systèmes humains. Ses travaux portent sur la gestion du changement organisationnel des systèmes éducatifs postsecondaires et plus particulièrement au niveau collégial québécois. Iel travaille au niveau collégial depuis près de quinze ans et a été employé(e) de soutien, chargé(e) de cours, chargé(e) de projet et directeur(trice) des études.

emmanuel.martin-jean@uqtr.ca

GABRIELA MOTOI est professeure associée à l'Université de Craiova, Faculté des sciences sociales, Département de sociologie, philosophie et assistance sociale. Son programme de recherche est axé sur la sociologie de l'éducation, la politique sociale de l'Union européenne (UE), la sociologie contemporaine et les politiques du marché du travail. Elle a participé à 16 projets de recherche nationaux et européens, a publié 54 articles dans des revues académiques de sociologie, et elle est auteure ou coauteure de 21 ouvrages de sociologie.

gabriela.motoi@edu.ucv.ro

OLIVIER PERRENOUD est professeur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud, Lausanne). Il est responsable de l'équipe de recherche et d'intervention LEAD (Leadership, Environnements d'Apprentissage, Directions d'établissements de formation), le premier pôle de compétences spécifiquement dédié aux cadres de l'enseignement et de la formation. Il est également membre de la direction des Formations Romandes en Direction d'Institution de Formation (FORDIF). Ses domaines de recherches portent les questions de gouvernance, d'organisation du travail, de leadership scolaire et de pilotage des institutions de formation.

olivier.perrenoud@help.ch

ALEXANDRINA-MIHAELA POPESCU est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, sa thèse portant sur la gestion des conflits dans les organisations scolaires. Professeure associée à l'Université de Craiova et directrice du Département de Formation des Enseignants, sa recherche est axée sur la psychopédagogie, la psychopédagogie scolaire, la sociologie de l'éducation et l'enseignement aux adultes. Elle est experte dans 16 projets nationaux et européens, auteure de 30 articles en sciences de l'éducation, auteure et coauteure de 12 livres.

alexandrina.popescu@edu.ucv.ro

JOSÉE RICHARD est étudiante à la maîtrise en éducation et conseillère en intégration au Service d'appui à la réussite et de soutien à l'apprentissage (SARSA) à l'Université de Moncton. Elle a travaillé en tant qu'assistante de recherche au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) de 2019 à 2022. Ses intérêts de recherche portent sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick, les représentations de la diversité, ainsi que la prise en compte des besoins diversifiés des élèves en salle de classe.

ejr0067@umoncton.ca

NADIA ROUSSEAU est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) depuis 1998. Elle est directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité), coresponsable du Lab-RD² (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), chercheuse régulière au réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussitE) et à la Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Ses recherches portent sur la qualité de l'expérience scolaire et la connaissance de soi d'une diversité d'élèves, la pédagogie inclusive, et les facteurs clés favorisant l'engagement scolaire d'un plus grand nombre de jeunes pour qui l'école représente un défi important.

nadia.rousseau@uqtr.ca

PIERRE ROUSSEAU a eu une longue carrière en tant qu'enseignant et directeur d'école. Dans le cadre de ses fonctions, il a été un participant actif à la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Il est actuellement chargé de cours au Campus Saint-Jean en Alberta, où il enseigne les cours d'études religieuses, de philosophie de l'éducation et de didactique des études sociales.

pr1@ualberta.ca

FLORINELA ȘERBĂNICĂ est maître de conférences au Département de Langues Étrangères Appliquées de la Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'Université de Pitești, Roumanie. Son activité de recherche porte sur la thématique de l'analyse du discours et sur la didactique du français.

florinela_cornanescu@yahoo.fr

LAURA SIMS est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (Winnipeg). Elle enseigne, entre autres, les cours liés à la diversité culturelle en éducation, aux perspectives autochtones et à l'éducation relative à l'environnement. Ses recherches portent sur l'éducation relative à l'environnement en contexte d'apprentissage formel et non formel.

lsims@ustboniface.ca

KIM THÉRIAULT est titulaire d'une maîtrise en travail social sur l'expérience des parents au sein des services pour leurs enfants vivants avec un trouble de santé mentale. Elle est étudiante au doctorat en éducation à

l'Université de Moncton. Sa thèse de doctorat porte sur l'acceptation des différences et le concept de l'Autre dans le contexte des écoles inclusives du Nouveau-Brunswick.

ekt8389@umoncton.ca

DELPHINE TREMBLAY-GAGNON détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal (UdeM) depuis 2020. Sa thèse de doctorat s'intitule *Entre les acquis de la formation à l'enseignement et la pratique enseignante: que connaissent les enseignants de leurs élèves?* Entre 2018 et 2021, elle a occupé des fonctions d'agente de recherche et de chargée de cours à cette même université. Elle a poursuivi des études postdoctorales en 2022 au sein du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussite).

delphine.tremblay-gagnon.1@ulaval.ca

SUZANNE VINCENT est professeure titulaire retraitée après une carrière de professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval (Québec) où elle s'est intéressée à l'intervention auprès d'élèves en difficulté, à la didactique des mathématiques et aux problématiques et enjeux de l'intervention éducative. Auparavant, elle a oeuvré au ministère de l'Éducation comme responsable de l'organisation des services EHDAA auprès des commissions scolaires (Montérégie) ainsi qu'au Conseil supérieur de l'éducation en tant que coordonnatrice de la commission de l'enseignement primaire et rédactrice d'avis et du rapport annuel sur la gestion en éducation.

suzanne.vincent@fse.ulaval.ca

DOMINIC VOYER est titulaire d'un doctorat en didactique des mathématiques de l'Université Laval (Québec). Professeur en didactique des mathématiques à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis, il est aussi codirecteur du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et chercheur au Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²) de cette même université. Il s'intéresse notamment aux liens entre les habiletés en lecture et la résolution de problèmes écrits de mathématiques, au développement des compétences en numératie chez les jeunes élèves, et à la démarche de recherche-développement en milieu scolaire.

dominic_voyer@uqar.ca

Interventions précoces en trouble du spectre de l'autisme

Sous la direction de Carmen Dionne, Annie Paquet et Myriam Rousseau
2023, ISBN 978-2-7605-5897-7, 234 pages

La recherche-développement en contextes éducatifs

Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques

Sous la direction de Léna Bergeron et Nadia Rousseau
2021, ISBN 978-2-7605-5517-4, 264 pages

Le bien-être en enseignement

Tensions entre espoirs et déceptions
Sous la direction de Nancy Goyette et Stéphane Martineau
2020, ISBN 978-2-7605-5343-9, 226 pages

Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires

Conditions, enjeux et perspectives
François Vanderclayen, Monique L'Hostie et Marie-Josée Dumoulin (dir.)
2019, ISBN 978-2-7605-5136-7, 228 pages

L'adulte en formation... pour devenir soi

Espaces, passages, débats et défis
Manon Doucet et Marie Thériault (dir.)
2019, ISBN 978-2-7605-5069-8, 400 pages

Apprendre et enseigner en contexte d'alternance

Vers la définition d'un noyau conceptuel
Philippe Chaubert, Mylène Leroux, Claire Masson, Colette Gervais et Annie Malo (dir.)
2018, ISBN 978-2-7605-4950-0, 312 pages

Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche

Freins et leviers
Pauline Beaupré, Rakia Laroui et Marie-Hélène Hébert (dir.)
2017, ISBN 978-2-7605-4391-1, 236 pages

Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel

Claudia Gagnon et Sandra Coulombe (dir.)
2016, ISBN 978-2-7605-4610-3, 302 pages

Littérature

Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements
Lizanne Lafontaine et Joanne Pharand (dir.)
2016, ISBN 978-2-7605-4362-1, 288 pages

Les jeunes adultes faiblement scolarisés

Parcours de formation et besoins d'accompagnement
Carine Villemagne et Julie Myre-Bisaillon (dir.)
2015, ISBN 978-2-7605-4321-8, 236 pages

Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation

Formations initiale et continue
Lise-Anne St-Vincent (dir.)
2015, ISBN 978-2-7605-4232-7, 210 pages

L'écriture réflexive

Objet de recherche et de professionnalisation
Martine Morisse et Louise Lafortune (dir.)
2014, ISBN 978-2-7605-4085-9, 176 pages

Formation continue, recherche et partenariat

Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire
Carol Landry et Céline Garant (dir.)
2013, ISBN 978-2-7605-3748-4, 200 pages

Se professionnaliser par l'écriture

Quels accompagnements?
Martine Morisse, Louise Lafortune et Françoise Cros (dir.)
2011, ISBN 978-2-7605-3130-7, 256 pages

Langage et pensée à la maternelle

Denise Doyon et Carole Fisher (dir.)
2010, ISBN 978-2-7605-2493-4, 236 pages

Jeux et défis associés à la qualification

La quête d'un premier diplôme
d'études secondaires
Nadia Rousseau (dir.)
2009, ISBN 978-2-7605-2487-3, 320 pages

La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui

*Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair
et Lizanne Lafontaine (dir.)*
2008, ISBN 978-2-7605-2370-8, 300 pages

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables
*Julie Myre Bisailon
et Nadia Rousseau (dir.)*
2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement

Regards croisés
Christiane Gohier (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain
Matthis Behrens (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques
et psychologiques
Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications
dans les classes
*Ginette Plessis-Bélair, Lizanne Lafontaine
et Réal Bergeron (dir.)*
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire
Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Dans le contexte des réformes
par compétences
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir
et Joël Lebeaume (dir.)*
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse

Noëlle Sorin (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes
Monique Lebrun (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration
entre l'école et les parents
Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel,
Pierre-André Doudin et al. (dir.)*
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence
ou de sens?
Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel
et Louise Lafortune (dir.)*
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés
Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE
François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

**Conceptions, croyances
et représentations en maths,
sciences et technos**

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

**Collaborer pour apprendre
et faire apprendre**

La place des outils technologiques
Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

**Vaincre l'exclusion scolaire et sociale
des jeunes**

Vers des modalités d'intervention
actuelles et novatrices
Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles
d'apprentissage
Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences
Marcelle Hardy (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches
Carol Landry (dir.)
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain
Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action
*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples
Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

La biodiversité est unanimement considérée comme une richesse naturelle inestimable. Elle renforce les écosystèmes et les rend plus résilients. Mais qu'en est-il de la diversité à l'école? Peut-elle devenir cette richesse qui rendrait l'école plus forte et plus résiliente?

Ce collectif porte un regard sur le bien-être et la réussite à partir de perspectives variées provenant de contextes ciblés, soit des provinces canadiennes, de la France, de la Roumanie et de la Suisse. Si la réussite des élèves est la mission première de tous les systèmes éducatifs, quelle place est accordée au bien-être des élèves dans la mise en œuvre de cette mission? Cet ouvrage, par son caractère international, permet de discuter de ces enjeux.

Nadia Rousseau, Ph. D., est directrice du RÉVERBÈRE et professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Dominic Voyer, Ph. D., est codirecteur du RÉVERBÈRE et professeur titulaire à l'Unité départementale des sciences de l'éducation du Campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski.

Gaëlle Espinosa, Ph. D., est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches (MCF-HDR) au Département de sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lorraine.

Avec la collaboration de Alice Ionescu, Ph. D., Université de Craiova et Emmanuel Martin-Jean, personne doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières.

Ont également contribué à cet ouvrage: Virginie Abat-Roy, Karim Amedjkouh, Carl Beaudoin, Samantha Bédard, Laurie Carlson Berg, Louise Clément, Phyllis Dalley, Benoit Dejaiffe, Marie-Élaine Desmarais, Adela Drăgan, Samira ElAtia, Gaëlle Espinosa, Alice Ionescu, Annie Kenny, Thérèse Laferrière, Sophie LaFrance, René Langevin, Mireille Leblanc, Caterina Mamprin, Emmanuel Martin-Jean, Gabriela Motoi, Olivier Perrenoud, Alexandrina-Mihaela Popescu, Josée Richard, Nadia Rousseau, Pierre Rousseau, Florinela Șerbănică, Laura Sims, Kim Thériault, Delphine Tremblay-Gagnon, Suzanne Vincent et Dominic Voyer.