

CAPEF

Centre d'Analyse des Processus
en Éducation et Formation

**« Climat scolaire, bien-être, anxiété scolaire, engagement et
savoir-être émotionnels : évaluation du Projet NEuroscol académie
de Nice ».**

Contribution à des prises de décision éclairées

Sous la responsabilité de

CIAVALDINI-CARTAUT Solange

Maître de Conférences

et

BLAYA Catherine

Professeur des Universités

Évaluation scientifique réalisée dans le cadre du CAPEF

Ecole Supérieure du Professorat et d'Education

Université Côte d'Azur

2017-2018

1. Introduction :	7
Le bien-être scolaire	8
Le climat scolaire	10
La qualité de vie en milieu scolaire	12
2. Approche Neurocognitive et Comportementale du stress scolaire (ANC) et autres programmes innovants s’inspirant des neurosciences	14
2.1 Organisation et finalités des journées de formation à l’ANC dispensées par l’association belge « Learn to be » :	18
3. Objet de ce rapport de recherche	20
3.1 Ambitions initiales du projet NEuroscol	20
3.2 Objectifs d’évaluation selon une approche fondée sur les prises de décision éclairées (<i>evidence-informed practice</i>)	23
4. Méthodologie de l’étude longitudinale	26
4.1 Participants et terrain de l’étude	27
4.2 Principes d’analyse des données statistiques	28
4.3 Questionnaire à destination des élèves, double passation	29
4.4 Questionnaire à destination des enseignants et personnels d’éducation, sociaux et infirmiers ainsi que de direction, simple passation	33
4.5 Entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants formés à l’ANC	36
PREMIER VOLET DU RAPPORT : RESULTATS CONCERNANT L’APPROCHE SYSTEMIQUE DU CLIMAT SCOLAIRE	38
Première partie : le climat scolaire	39
1.1 Analyse descriptive de la dimension sécuritaire du point de vue des équipes éducatives et des personnels de direction	39
1.2 Le climat scolaire du point de vue des élèves de collège et de lycée professionnel	43

1.3 Analyse descriptive du climat scolaire perçu par les élèves au niveau individuel et contextuel	47
1.4 Évolution du climat scolaire au fil de la scolarité et entre T1 et T2 pour les classes pilotes	48
Synthèse et illustrations qualitatives :	58
1.5 Le climat scolaire du point de vue des enseignants de collège et de lycée professionnel	60
1.6 Analyse descriptive du climat scolaire perçu par les enseignants au niveau individuel et contextuel	64
Synthèse et discussion	70
SECOND VOLET DU RAPPORT : RESULTATS CONCERNANT LE BIEN ETRE, L'ENGAGEMENT ET L'ANXIETE SCOLAIRE DES ELEVES	75
<i>Seconde partie : le bien-être scolaire et professionnel et les rapports à l'engagement dans la scolarité</i>	76
2.1 Le bien-être à l'école du point de vue des élèves de collège et de lycée professionnel	77
2.1.1 Analyse descriptive du bien-être perçu par les élèves au niveau individuel et contextuel	80
2.1.2 Facteurs du bien-être perçu comme prédicteurs du climat scolaire selon les élèves	84
2.1.3 Évolution du bien-être perçu des élèves entre T1 et T2 au sein des classes pilotes	85
Synthèse sur le bien-être perçu par les élèves et illustrations qualitatives :	92
2.2 L'engagement scolaire des élèves	96
2.2.1 Analyse descriptive de l'engagement scolaire des élèves au niveau individuel et contextuel	97
2.2.2 Dimensions de l'engagement scolaire comme prédicteurs du bien-être des élèves	99
2.2.3 L'engagement n'est pas une médiation du rapport entre bien-être perçu par les élèves et climat scolaire	99
2.3 Composantes comportementale et cognitive de l'engagement scolaire	100
2.3.1 Analyse descriptive des composantes de l'engagement scolaire des élèves au niveau individuel et contextuel	104
2.3.2 Le SEP scolaire prédicteur de l'engagement scolaire des élèves	107
2.3.3 L'engagement scolaire et les facteurs liés aux caractéristiques individuelles	107
2.3.4 Évolution des composantes de l'engagement en lien avec la dimension de l'importance accordée à l'école pour les élèves de SEGPA entre T1 et T2	109

Synthèse et discussion sur l'engagement scolaire et ses composantes chez les élèves des classes pilotes :	113
Troisième partie : Anxiété et désengagement scolaire	115
3.1 Anxiété en contexte scolaire du point de vue des élèves de collège et de lycée professionnel	116
3.2 Analyse descriptive de l'anxiété scolaire perçue par les élèves au niveau individuel et contextuel	117
3.3 L'anxiété scolaire comme prédicteur du désengagement scolaire	119
3.4 La dimension cognitive de l'anxiété scolaire et les facteurs liés aux caractéristiques individuelles	119
3.5 Évolution de l'anxiété scolaire et de son rapport à l'engagement scolaire et au bien-être perçu entre T1 et T2	122
TROISIEME VOLET DU RAPPORT : RESULTATS CONCERNANT LE BIEN-ETRE, L'EFFICACITE PROFESSIONNELLE ET LES COMPETENCES EMOTIONNELLES DES ENSEIGNANTS	131
Quatrième partie : Le bien-être scolaire des enseignants sous le prisme de la satisfaction professionnelle	132
4.1. Analyse descriptive de la satisfaction professionnelle perçue par les personnels au niveau individuel et contextuel	137
4.2 La satisfaction professionnelle des enseignants et les facteurs liés aux caractéristiques individuelles	143
4.3 La satisfaction professionnelle des enseignants et leur perception du climat scolaire	146
Cinquième partie : Profil psychosocial des enseignants et leviers cognitifs de la formation à l'ANC	148
5.1 Le sentiment d'efficacité enseignante	148
5.2 Analyse descriptive du sentiment d'efficacité enseignante au niveau individuel et contextuel	154
5.3 Le sentiment d'efficacité enseignante et les facteurs individuels	159
5.4. Les compétences émotionnelles des enseignants	162
5.5 Analyse descriptive des savoir-être émotionnels des personnels enseignants, d'éducation ainsi qu'infirmiers et sociaux au niveau individuel et contextuel	167
5.6 Les savoir-être émotionnels des enseignants sont-ils influencés par les facteurs individuels ?	169

5.7 Les savoir-être émotionnels, facteurs de l'accomplissement professionnel et de l'efficacité d'enseignement _____	169
Sixième partie : La formation à l'Approche Neurocognitive du stress scolaire et ses effets _	171
6.1 Des enseignants et des personnels d'éducation, infirmiers et sociaux très satisfaits, mais une adhésion qu'il faut raisonner _____	171
6.2 Une période d'incubation longue, mais nécessaire _____	175
6.3 Des effets positifs de la formation en ce qui concerne la réalisation de soi et le développement professionnel _____	177
6.4 Des effets positifs auprès de certains élèves _____	178
6.5 Quelques exemples d'ateliers ou d'activités particulièrement réussies qui ont été proposées aux élèves entre T1 et T2 _____	180
6.6 L'angoisse de l'après-projet : quelles suites y donner ? _____	181
Synthèse et discussion : _____	183
CONCLUSIONS SYNTHETIQUES DU RAPPORT _____	186
1. État des lieux au début de l'expérimentation _____	186
2. Entre le temps de la formation des enseignants, le temps de l'incubation et le temps de la transformation des pratiques _____	190
3. Conclusions concernant les élèves à l'issue de l'expérimentation _____	192
Bibliographie : _____	195
Les auteurs de ce rapport : _____	201

1. Introduction :

Deux tendances, encore distinctes, se côtoient dans l'étude des phénomènes se rapportant aux expériences de vie et de travail des groupes sociaux en milieu scolaire. La première se veut positive et protectrice (qualité de vie, bien-être, satisfaction), alors que la seconde est davantage orientée vers les facteurs de risques d'atteinte à la santé et au bien-être en milieu scolaire (risques psychosociaux, souffrance, stress, échec ou décrochage scolaire et professionnel, violence, climat scolaire) et s'inscrit dans une visée soit de prévention (depuis 2013) soit de réparation ou d'intervention. Analyser la complexité de ces phénomènes requiert une approche systémique et globale intégrant des dimensions individuelles, organisationnelles et sociales d'une part et prenant en compte à la fois les perceptions des élèves et des enseignants d'autre part (Rasclé & Bergugnat, 2016). C'est ce parti pris que nous avons retenu pour l'évaluation longitudinale du projet NEuroscol qui fait l'objet de ce rapport afin d'aboutir à des pistes concrètes relevant à la fois de la prévention de la santé des professionnels et permettant à l'École de relever les nombreux défis à laquelle elle est confrontée.

Ces dernières années, la culture d'évaluation et de l'intervention basée sur la preuve s'est grandement développée sous l'influence des recherches nord-américaines (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003) et des nouvelles orientations de politique publique en matière d'interventions qui se veulent efficaces et de rentabilité. En fait, ce type d'approche n'est pas nouveau, dès les années 50, Kirby (1954) y avait recours pour la prévention de la délinquance. Toutefois, la technique s'est grandement améliorée depuis une trentaine d'années (Petrosino, 2005 ; Blaya, Farrington, Petrosino & Weisburd, 2007) et si dans un premier temps ont dominé les méta-analyses et évaluations de l'efficacité d'un point de vue principalement quantitatif, les limites d'une approche restrictive ont rapidement émergé : absence de contextualisation de l'implantation du programme ou de l'intervention, manque d'information sur la qualité et la fidélité de la mise en œuvre, hégémonie des recherches anglo-saxonnes et mise à l'écart d'approches plus qualitatives susceptibles d'apporter les informations précitées. Si la rigueur quantitative est incontournable, nous assistons dans un deuxième temps au développement d'une approche non plus centrée sur l'évidence ou la preuve (*evidence-based practice*), mais une approche fondée sur les prises de décision éclairée (*evidence-informed practice*), soit un modèle plus nuancé qui prend en compte des évaluations de type qualitatif et qui allie la collecte de données quantitatives et qualitatives tout en prenant en compte le contexte, vécu et le point de vue professionnel des participants à l'intervention évaluée. C'est cette approche que nous privilégions dans ce rapport d'évaluation.

Après une synthèse rapide de la littérature sur le bien-être à l'école, au cœur de la démarche ANC, du climat scolaire, celui-ci faisant partie des prérequis pour une intervention réussie (Blaya & Debarbieux, 2008) et de la qualité de vie en milieu scolaire, une deuxième partie est consacrée à la présentation de l'Approche Neurocognitive et de démarches innovantes issues des neurosciences. Ceci est suivi de la présentation de notre démarche de recherche et de notre méthode scientifique. La présentation des résultats se fait en trois volets documentés par des données statistiques et des vignettes illustratives issues d'entretiens qualitatifs :

1/L'approche systémique du climat scolaire

2/Le bien-être, l'anxiété scolaire et l'engagement des élèves

3/Le bien être, l'efficacité professionnelle et les compétences émotionnelles des enseignants

Le bien-être scolaire

Dans les pays de l'OCDE, le bien-être des enfants est l'une des grandes priorités des politiques publiques et ses indicateurs couvrent six dimensions : le bien-être matériel, le logement et l'environnement, l'éducation, la santé et la sécurité, les comportements à risque et la qualité de la vie scolaire (OCDE, 2009b).

En France avant 2012, le terme de « bien-être » est exclusivement associé aux questions de santé physique des élèves : médecine, éducation physique et sportive, éducation à la santé. À partir de 2012, le concept de « climat scolaire », adopté par de nombreuses institutions éducatives au niveau international, apparait en force dans les textes officiels français sur l'éducation. De façon parallèle, la notion de bien-être s'étend alors au bien-être dit « subjectif » : désormais, on prend en compte ses composantes psychologiques et environnementales. Le bien-être, tout en restant associé à la santé, est maintenant cité dans les questions de climat scolaire : violence, harcèlement, discriminations, justice scolaire, gestion des conflits. Le terme de « qualité de vie » est quant à lui rarement utilisé au sujet des élèves, mais davantage au sujet des enseignants et de la communauté éducative. De façon générale, bien-être et qualité de vie ne sont pas définis dans les textes officiels français comme des concepts opérationnels autonomes, mais présentés soit comme un objectif général, au demeurant assez vague, soit comme un élément parmi d'autres de politiques visant à résoudre des problèmes spécifiques. Ces termes sont d'ailleurs pratiquement absents du Code de l'éducation ou abordés de façon indirecte. Comme le souligne la note d'analyse de Sauneron (2013) « face aux difficultés rencontrées par le système éducatif français, qui provoqueraient notamment une aggravation des inégalités sociales, la thématique du bien-être peut paraître secondaire. La réussite scolaire ne doit-elle pas être la seule priorité de l'école ? »

La Loi du 8 juillet 2013¹ en lien avec la refondation de l'École de la République est l'expression d'un changement de paradigme qui vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous (élèves, professeurs, personnels, parents). Désormais, comme dans de nombreux autres systèmes éducatifs étrangers, favoriser la réussite des élèves ne se réduit pas à une démarche pédagogique, mais renvoie aussi à leur bien-être en contexte scolaire. L'École, rappelons-le est un espace d'accueil où les enfants passent un tiers de leur vie. Elle doit donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous :

« La promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous les élèves (...) la sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. » (p.53)

À partir de 2013, le « bien-être » des élèves qui a fait l'objet de diverses études à l'étranger (Lenoir & Berger, 2007) devient l'une des priorités du Ministère de l'Éducation nationale. Comme le soulignaient déjà le Conseil européen de l'éducation (2001) et la Commission des communautés européennes (2007), les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation et à la formation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, même si cet objectif est central. Considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution sociale, économique, technologique est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain (Florin, 2011).

La pyramide de Maslow (1954) nous donne une description théorique des composantes du bien-être. Un état de bien-être est réalisé lorsque tous les besoins d'un individu sont comblés. La pyramide décrit six sortes de besoins : le besoin physiologique, le besoin de protection et de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin d'estime des autres, le besoin d'estime de soi et enfin, le besoin d'accomplissement personnel. Peut-on définir le bien-être de l'élève au collège ou au lycée selon ces différentes composantes ? La thèse de doctorat sur le bien-être scolaire réalisée par Marianne Lenoir (2012) tente d'apporter des réponses aux questions suivantes : Y a-t-il un bien-être particulier à la classe par rapport à un bien-être plus général au sein de l'établissement scolaire ? Peut-on définir un concept de bien-être commun à tous les élèves alors que la notion semble éminemment personnelle ? L'enseignant et les élèves, seraient-ils acteurs de leur propre bien-être ? Le bien-être doit-il être pris en compte dans les enseignements et/ou dans le fonctionnement de

¹ Rapport annexe de la Loi no2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

l'établissement ? Rees et collaborateurs (2010) montrent que si un certain nombre de facteurs (âge, genre, ethnicité, structure familiale et pauvreté) expliquent les différences de bien-être chez les jeunes, ces facteurs ne représentent que 7 % de la variance. En effet, l'âge est le facteur qui a le plus de poids, car le mal-être augmente avec les années. Il est donc raisonnable de penser que le bien-être dépend aussi du stade développemental des individus. Les deux facteurs du bien-être qui sont le plus affectés par la variable « âge » sont l'école et l'apparence physique. Toutefois, la structure familiale et le genre ont aussi une influence.

En ce qui concerne les variables liées à la sphère familiale, l'étude finlandaise de Joronen et Astedt-Kurki (2005) montre ses effets sur le bien-être des adolescents qui se déclarent moins satisfaits de l'école lorsqu'ils sont issus de familles monoparentales ou recomposées, résultats également observés dans l'étude de Guimard et collaborateurs (2015). En outre, le fait d'avoir vécu des changements familiaux (vivre avec un seul parent, divorce, décès) et d'être une fille augmente les probabilités d'un bien-être de moindre qualité chez les élèves. Si en France, un grand nombre de jeunes sont satisfaits de leur vie, il n'en reste pas moins qu'une partie d'entre eux est confrontée à des difficultés qui sont des freins à leur bien-être et à leur réussite scolaire (Blaya, 2010 ; Godeau, Arnaud & Navarro, 2012 ; HBSC, 2016). Duru-Bellat (2002) montre que l'impact de l'établissement ou de la classe sur la réussite scolaire, même s'il est faible sur une année, existe bel et bien. C'est le cumul des mêmes caractéristiques aversives sur plusieurs années qui a du poids. Enfin, les rapports de recherche de Grisay (1997) puis de Meuret et Marivain (1997) pour le Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, ayant comme objet l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, mettent en évidence une plus grande équité des établissements attentifs au bien-être des élèves. Le bien-être scolaire est corrélé (sans pour autant être un facteur explicatif) à une estime de soi académique plus importante et à de meilleurs résultats scolaires (Sauneron, 2013).

Le climat scolaire

Les recherches liées au climat scolaire sont anciennes (Perry, 1908). Ce sujet est largement documenté depuis les années cinquante et est étudié de façon accrue dans de nombreux pays tant au niveau anglo-saxon, francophone qu'hispanophone (Benbenishty & Astor, 2005 ; Cohen, Fege & Pickeral, 2009 ; Debarbieux, 1996 ; Debarbieux et coll., 2012 ; Debarbieux & Fotinos, 2010 ; Ortega, Del Rey & Sanchez, 2011 ; Thapa & Cohen, 2017). De nombreuses recherches indiquent que les facteurs scolaires, dont le climat d'établissement et les problèmes de violence en milieu scolaire, contribuent à augmenter le décrochage scolaire chez les collégiens (Blaya & Fortin, 2011) et affectent leur bien-être (Debarbieux, 2008 ; Rickwood, Boyle, Spears & Scott, 2002). Les jeunes

à risque de décrochage ont un facteur commun qui est un état dépressif (Marcotte, Lévesque & Fortin, 2006). D'autres recherches attribuent la baisse de motivation de certains élèves à deux facteurs principaux : la puberté et l'environnement scolaire (De Fraine, Van Landeghem, Van Damme & Onghena, 2005 ; Ryan & Patrick, 2001 ; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Pour le National School Climate Center à New York, « *le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école et sur la sociologie compréhensive du sens que les individus donnent à leur vécu. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école* » (Cohen, McCabe et collaborateurs [2009] cité par Debarbieux [2015] p.13). Le climat scolaire est donc multifactoriel et doit être considéré comme le résultat d'un processus complexe. Les conséquences sur la réussite et la motivation des élèves ont été démontrées (Cohen, 2006 ; Ortega et coll., 2011) et un bon climat scolaire est susceptible d'atténuer l'impact négatif du contexte socioéconomique sur la réussite des élèves (Benbenishty & Astor, 2005 ; Blaya & Cohen, 2016). Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup les résultats scolaires, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves (2009).

Le lien entre le climat scolaire et la violence à l'école est par ailleurs très documenté et la communauté scientifique internationale associe d'ailleurs les enquêtes de victimation avec celles sur le climat scolaire (Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2006). Pour Benbensithy et Astor (2005), la violence étant contextualisée, les espaces, les moments et les pratiques scolaires sont, pour certains élèves, des éléments « déclencheurs ». Les résultats de certains travaux montrent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être et qu'il joue un rôle essentiel dans la prévention et la réduction de la violence et du harcèlement (Blaya, 2006 ; Debarbieux & Fotinos, 2010). En revanche, un climat scolaire négatif augmente les conduites à risque des élèves et réduit le sentiment d'appartenance à la communauté éducative tant au niveau des élèves que des adultes. Dans les établissements scolaires où le climat scolaire est positif, les élèves rapportent moins de violence et de harcèlement et ont plus facilement tendance à demander de l'aide aux adultes lorsque surgissent les problèmes.

Pour Cohen et collaborateurs (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009) le climat scolaire perçu par les enseignants est lié à plusieurs variables telles que la qualité des relations entre les membres de la communauté éducative, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, le style de direction des établissements scolaires, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. D'autres variables peuvent être également mobilisées

telles que le sentiment de sécurité/insécurité, la victimisation, la gestion de la vie scolaire, la perception de la capacité d'innovation. Les travaux de Fortin soulignent quant à eux que le climat de violence en milieu scolaire est un problème de santé publique et mettent en évidence de façon plus particulière deux facteurs : une rupture de communication entre la direction, les enseignants et les autres personnels d'une part une gestion irrationnelle des situations conduisant à une absence de lisibilité de la règle et de la loi d'autre part.

La qualité de vie en milieu scolaire

Comme le souligne une récente revue de question (Rasclé & Bergugnat, 2016, p.7), « parce que l'école est un lieu de vie important pour les enfants et un lieu de travail pour leurs enseignants, **la question de la qualité de vie (QDV)** à l'école est un sujet majeur devant être pris en compte dans les politiques publiques en matière d'éducation nationale ». Les déterminants de la qualité de vie à l'école intègrent toute la communauté éducative, les élèves et leurs enseignants et requièrent l'analyse de leur relation pédagogique. La qualité de vie des élèves à l'école repose sur un sentiment de sécurité, mais surtout sur l'engagement, la motivation et le plaisir d'apprendre. Parmi les défis à relever pour tendre vers ces objectifs, il apparaît comme déterminant de travailler sur les causes de l'absentéisme et du décrochage scolaire (principalement des élèves, mais également des enseignants) afin de les réduire notablement, du harcèlement (verbal et physique), des problèmes de discipline et de garantir une plus grande stabilité des équipes (pédagogique, éducative et de direction). Les inégalités de réussite, l'échec scolaire, les problèmes d'inclusion scolaire renvoient plus largement à une atteinte au bien-être scolaire. Lorsque l'on s'intéresse à l'élève et à son expérience de vie scolaire, on constate que, pour un public scolairement et socialement peu favorisé, la vie à l'école et le rapport aux savoirs qui sont transmis ne vont plus de soi. En outre, cela invite à considérer les établissements scolaires non plus exclusivement comme des lieux de transmission de connaissances, mais aussi comme des lieux de vie et des espaces de socialisation communs à l'ensemble ou à la majorité d'une classe d'âge.

Depuis quelques années, on constate une dégradation de la qualité de vie au travail dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire (collège et lycée) en France (Fotinos & Horenstein, 2011; Rasclé, Cosnefroy & Quintard, 2009). L'étude de Fotinos fait ressortir qu'un établissement sur quatre aurait un climat scolaire « mauvais » donnant aux enseignants « un sentiment d'insécurité ». En effet, 18 % des enseignants perçoivent une violence scolaire fréquente et 46 % pour les enseignants de Zone d'Éducation Prioritaire. De façon générale, cette dégradation renvoie à des facteurs communs entre la pénibilité au travail en milieu scolaire et ceux du stress professionnel (OCDE, 2013). Au niveau des enseignants, le problème du « décrochage

professionnel » est central. La comparaison internationale (Blaya, 2001) montre aussi les différences importantes de degré de satisfaction au travail des enseignants en fonction de l'existence ou non d'une véritable « communauté éducative ». Comme le montrent Rasclé et Bergugnat (2016), la qualité de vie des enseignants ne dépend pas uniquement des élèves, mais bien aussi du management d'établissements et de la qualité des relations intra-équipes, voire plus en amont de la politique du Ministère quant à la protection de son personnel et aux mesures qu'il peut prendre au niveau de sa gouvernance. Comme le précisent Denham et collaborateurs (2012), les enseignants sont pour les enfants et les adolescents des figures d'attachement secondaires et ont un impact direct sur la réussite scolaire et leur bien-être. Par exemple, le fait qu'un enseignant soit stressé influence négativement l'évaluation que les élèves ont de leur bien-être. Dans cette perspective interactionnelle, Holfve-Sabel (2014) présente des études qui mettent en évidence que lorsque les enseignants sont peu sûrs d'eux, peu satisfaits d'eux-mêmes, l'évaluation du bien-être déclaré des élèves tend à diminuer.

Le stress professionnel est un risque professionnel qui touche les enseignants de tout âge et de tous niveaux d'expérience (Laugaa, Rasclé & Bruchon-Schweitzer, 2008). Les résultats de l'étude ETUCE menée par le Comité syndical Européen de l'Éducation (CSEE, 2011) auprès de 5500 enseignants de l'enseignement primaire (Kokkinos, 2007) secondaire (Antonioni, Ploumpi & Ntalla, 2013) et professionnel (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008) à l'appui du questionnaire psychosocial de Copenhague (COPSOQ) mettent en effet en évidence le fait que ce risque psychosocial touche de façon singulière l'ensemble du corps professionnel. Bien que les facteurs contributifs varient selon les pays, le type et la taille de l'établissement scolaire ainsi que l'âge des enseignants, un consensus apparaît autour du fait qu'une forme de dégradation de la qualité de vie en milieu scolaire « ne relève pas que d'une faiblesse individuelle », mais est liée à des dysfonctionnements « au niveau organisationnel » et « interpersonnel » (CSEE, 2011, p.6). Toute pénibilité n'induit pas forcément une forme pathologique de stress. Il faut en effet que les professionnels soient exposés durablement à une configuration multifactorielle dépassant les ressources dont ils disposent pour y faire face.

Quelques travaux universitaires en psychologie de la santé (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Laugaa & coll., 2008 ; Rasclé & coll., 2009) et d'autres en sociologie de l'éducation (Lantheaume, 2008 ; Lantheaume & Hérou, 2008) se sont plus particulièrement intéressés à l'analyse du malaise enseignant et de l'usure professionnelle qui ne cessent de croître et qui participent du phénomène de décrochage professionnel ou du *burnout*.

Parmi les facteurs de risque nous retrouvons une dégradation des conditions de travail et une augmentation des contraintes organisationnelles liées à la tâche d'enseignement tel que le rapport

charge de travail/temps (rythme, pression temporelle), les tâches administratives et la gestion de classe (ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'apprentissage) (Goudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012). À cette difficulté qui cause également une baisse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réalisation de soi au travail s'ajoutent (a) le problème de la mobilisation de l'intérêt des élèves pour l'apprentissage (b) les conditions d'ordre matériel, administratif ou financier. Puis, nous retrouvons des facteurs liés à l'environnement social : (c) relations avec les acteurs éducatifs et sociaux (autres enseignants, membres de l'équipe éducative, de la direction et de l'administration, parents d'élèves) et (d) les classes hétérogènes et les élèves indisciplinés ou ayant un faible niveau scolaire. Dans l'étude réalisée par Rasclé et collaborateurs (2011), le facteur « interactions avec les élèves » comprenant les élèves difficiles, agressifs, les problèmes de discipline et d'incivilité explique 13 % de la variance de l'épuisement émotionnel, 18 % de la dépersonnalisation (il s'agit d'une perte d'empathie qui se caractérise par une baisse de considération positive à l'égard d'autrui ; c'est une attitude où la distance émotionnelle est importante, observables par des discours cyniques, dépréciatifs, voire par de l'indifférence), 17 % de l'accomplissement, 11 % de la satisfaction au travail et 16 % des plaintes somatiques des enseignants. Cet exemple montre bien quelle part prennent les comportements des élèves (telles que perçues par leurs enseignants) et les difficultés d'interaction, dans une mesure auto-rapportée de la qualité de vie au travail d'enseignants et son impact sur leur santé.

2. Approche Neurocognitive et Comportementale du stress scolaire (ANC) et autres programmes innovants s'inspirant des neurosciences

Au sein de l'OCDE, le système éducatif français traverse une crise profonde depuis les années 2000 (Felouzis, 2012). Le stress en milieu scolaire ne cesse de se renforcer alors même que la Loi de refondation de l'École aspire à une amélioration de la réussite scolaire de tous et à une meilleure formation des enseignants tout au long de la vie. Dans un contexte où le fait de travailler et de vivre ensemble en milieu scolaire est malmené par une multitude de facteurs propres aux sujets, à leur environnement et à la qualité des interactions sociales, plusieurs programmes notamment dans le cadre de la prévention de la violence scolaire se sont développés ces dernières années sous l'influence des neurosciences. Comme le rapporte Sauneron (2013) et avant lui les méta-analyses visant la prévention des comportements violents, perturbateurs, délinquants en milieu scolaire, mais aussi le décrochage scolaire, il apparaît que les interventions les plus efficaces :

- Visent à développer les compétences sociales (en particulier l'empathie) des jeunes par des méthodes cognitivo-comportementales, tels les programmes d'entraînement à la résolution des problèmes sociaux ;
- S'inscrivent dans la durée (les résultats ne sont souvent observables qu'après un à cinq ans) ;
- Impliquent de façon active l'ensemble des personnels de l'établissement. Concernant ce dernier point, des difficultés à mobiliser les équipes dans des activités qui demandent des temps de réunions et une élaboration collective sont parfois constatées. Dès lors, il semble nécessaire de reconnaître institutionnellement ces charges horaires supplémentaires ;
- Sont portées et soutenues activement par la direction de l'établissement scolaire.

Comme le soulignent les travaux de Gendron (2007) les émotions ont leur place dans toutes les sphères des activités humaines y compris au travail qu'il soit scolaire ou autre. Les dernières avancées en neurosciences et en psychologie permettent de comprendre que les émotions sont nécessaires au bon fonctionnement de nombre de nos facultés ou encore à l'adaptation sociale. Ces constats invitent à un renouvellement théorique et pluridisciplinaire de l'approche des émotions dans le domaine des sciences humaines et sociales.

À titre d'exemple, depuis une vingtaine d'années, plusieurs pays, notamment anglo-saxons, ont mis en œuvre des dispositifs d'apprentissage, de prévention ou de remédiation centrés sur les « compétences sociales et émotionnelles » (social and emotional "skills" ou "literacy") : *Social and Emotional Learning* (SEL), *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) au Royaume-Uni et différentes variantes de *Personal Social and Health Education* (PSHE). Ces dispositifs se traduisent par des guides pratiques, des ressources et des enseignements spécifiques mis à la disposition des établissements scolaires. La mise en œuvre d'un apprentissage des compétences sociales et émotionnelles a d'abord pour objectif de faire acquérir à l'élève des compétences qui aident son développement personnel et sa réussite scolaire et sociale. Dans le même temps, cet apprentissage nécessite lui-même un environnement propice au bien-être. Ces programmes travaillent sur les comportements et émotions qui peuvent faire obstacle à la disponibilité et à la réceptivité des élèves aux apprentissages scolaires ainsi qu'à leur bien-être au sein de l'école. De façon générale, le résultat des études menées sur le développement des compétences émotionnelles des élèves montre un lien significatif avec leur bien-être à l'école (Bar-on, 2005). Les résultats de la méta-analyse de Durlak et collaborateurs (2011) confirment que, comparés à des groupes contrôle, les élèves ayant suivi le dispositif de formation SEL, voient leurs compétences, attitudes et comportements pro-sociaux améliorés et présentent moins de problèmes de comportements et de détresse émotionnelle.

Au niveau de la formation des enseignants le *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE, Jennings *et collaborateurs*, 2013) a été conçu pour aider ces derniers à établir des relations aidantes vis-à-vis des élèves à risque d'échec scolaire. Il vise à améliorer le climat scolaire qui à son tour est supposé augmenter l'engagement des élèves dans leur réussite. Il est basé sur le principe de la pleine conscience visant à promouvoir le bien-être des enseignants en réduisant leur réactivité émotionnelle et en améliorant leurs compétences pro-sociales. Il combine à la fois pour les enseignants, une formation comportant la présentation d'instructions relatives aux compétences émotionnelles nécessaires au métier (on peut faire référence ici à la compétence d'empathie), des mises en situation de ces connaissances, la rédaction d'un journal de bord quotidien, des groupes de discussion et des activités complémentaires à réaliser au travail ou à la maison. L'objectif de ces activités est d'amener l'enseignant à identifier, comprendre, reconnaître ses états émotionnels liés à ses pratiques ou habitudes professionnelles, en vue de mieux réguler ses émotions dans le contexte de la classe. Le deuxième objectif vise à rendre l'enseignant plus à l'écoute des besoins de ses élèves et du climat émotionnel de la classe, afin de mieux s'y ajuster et d'adopter ainsi une posture plus compassionnelle ou empathique. Expérimenté auprès d'un échantillon de 53 enseignants américains (comparaison pré et post test avec groupe contrôle), ce programme a produit des effets significatifs et positifs sur le bien-être général des enseignants, leur sentiment d'efficacité, des indicateurs de *burnout* et de pression temporelle. L'un des facteurs expliquant ces résultats a été l'augmentation par les enseignants formés de l'usage de stratégies de régulation de leurs émotions plus efficaces en cas de situation de provocation en classe. De plus, ce programme a fait l'objet d'une évaluation très positive de la part des enseignants qui l'ont suivi. Il va dans le sens des travaux de Cohen (2006), co-fondateur en 1996 du *Center for Social and Emotional Education* (CSEE), pour qui les priorités de l'éducation ne doivent plus être centrées seulement sur les disciplines académiques, mais aussi sur le développement des compétences sociales, émotionnelles et éthiques, assurant ainsi les bases de la qualité de vie et d'un engagement dans la vie de la cité (la démocratie).

L'approche interdisciplinaire caractérisant les postulats et les modalités d'analyse de l'ANC se veut différente et singulière par rapport aux programmes existants. La Médecine environnementale, médecine du mode de vie, se propose de résoudre les problématiques d'atteinte à la santé physique et mentale du sujet dont le stress pathologique fait partie. Le Pôle « Recherche » de l'Institut de Médecine environnementale (IME) travaille à une approche globale du phénomène et l'ANC se veut la synthèse des apports théoriques de la psychologie et des neurosciences pour comprendre les réactions du corps et de l'esprit face aux facteurs de risque du stress. Se positionnant dans une perspective de gestion individuelle et collective du stress l'ANC exploite les connaissances acquises

sur certains leviers comportementaux, émotionnels et cognitifs (Fradin, 2008; Goleman, 1998) susceptibles de solliciter les territoires cérébraux concernés afin d'aider le sujet à opérer une réévaluation de sa perception puis de son vécu des situations aversives auxquelles il s'expose. Le programme « Savoir-être à l'école », fondé sur l'ANC, se revendique comme opératoire en termes d'apprentissage de stratégies d'ajustement en situation de stress scolaire et d'acquisition d'une posture professionnelle préventive en contexte de climat de classe dégradé. Ce point de vue est mis en avant dans le cadre du projet NEuroscol.

L'équipe de recherche de l'IME travaille autour de six axes cliniques et expérimentaux qui recouvrent trois dimensions : individuelle, relationnelle et organisationnelle. Les cinq premiers axes fondant l'ANC visent à mieux comprendre nos modes de fonctionnement, et à savoir les gérer tant pour soi-même que dans les relations avec autrui :

- L'adaptabilité, capacité à mobiliser les ressources cérébrales (en particulier le cortex préfrontal) de l'intelligence adaptative pour innover, s'adapter en situation complexe ou non maîtrisée et gérer ses émotions ;
- Les motivations, en distinguant les motivations inconditionnelles, profondes et durables, des motivations conditionnelles, sensibles à l'échec et au manque de reconnaissance ;
- Les comportements d'évitement sociaux et de compensation (tendances addictives telles que l'hyper investissement émotionnel au travail) ;
- L'assertivité et la tendance à avoir spontanément plus ou moins confiance en soi et en l'autre, à s'affirmer ou non lors de rapports de force ;
- Le stress sous toutes ses formes (stress de fuite, de lutte ou d'inhibition selon que l'on est anxieux, tendu ou abattu).

Le sixième axe concerne l'interface entre les individus et l'organisation :

- La « biocompatibilité » de l'organisation ou compatibilité de l'organisation avec le fonctionnement humain (l'organisation du travail, de la famille).

L'association belge « Learn to Be » a développé depuis 2007 le programme Savoir-être à l'école et une méthodologie basée sur l'ANC, déployés en France par l'association « Savoir-être à l'école », créée fin 2014. Ces deux associations ont pour objectif de faire partager les avancées des sciences neurocognitives et comportementales, principalement dans le monde de l'éducation, d'accompagner les enseignants, éducateurs, directeurs et autres membres de la communauté scolaire. Elle s'efforce de leur faire bénéficier de formations et d'outils pour développer leurs propres compétences émotionnelles et relationnelles, ainsi que celles des élèves.

Trente-et-un personnels (de direction, d'éducation, d'enseignement, infirmiers et sociaux) issus d'un partenariat de trois établissements (Lycée Saint-Exupéry de Saint-Raphaël, Collège André Léotard et SEGPA du Collège Villeneuve de Fréjus) se sont mobilisés pour suivre le programme « Savoir-être à l'école », dans le cadre du projet de mobilité NEuroscol. Pendant deux ans, ils ont été progressivement sensibilisés aux techniques de l'ANC à Bruxelles (6 jours en 2015 - T1 et 5 jours en 2016 — T2) et ont bénéficié d'échanges de bonnes pratiques avec des enseignants belges (déjà formés) dans le cadre d'ateliers d'intégration et de supervision.

2.1 Organisation et finalités des journées de formation à l'ANC dispensées par l'association belge « Learn to be » :

Diverses activités ont été proposées aux participants du projet NEuroscol lors de deux sessions de formation. En octobre-novembre 2015, ces derniers ont bénéficié d'exercices pratiques de travail sur la posture, les gestes de prévention et de gestion de situations problématiques, la communication motivationnelle et le questionnement ouvrant. Leur ont été présentés des tests de personnalité VIP2A Pro et un débriefing a été réalisé par des coaches certifiés, en vue d'une meilleure connaissance de soi et de travail sur soi (pleine conscience, respiration, posture, voix, regard, distance) : ancrer de nouvelles attitudes et pratiques. Ce programme de formation a été complété par des échanges de bonnes pratiques avec des enseignants belges déjà formés. En septembre 2016, lors d'une seconde session de formation, il leur a été proposé des ateliers de réactivation, d'intégration et de supervision et des ateliers de mise en projet. Ces activités devaient permettre l'acquisition de trois domaines de compétences :

A - Savoir gérer son stress et celui des élèves selon l'ANC :

1. Comprendre l'origine et le fonctionnement du stress.
2. Distinguer les expériences stressantes de leurs causes sous-jacentes.
3. Prendre conscience des différents types de stress.
4. Comprendre les mécanismes cérébraux et ses modes mentaux (mode mental automatique – système limbique ; mode mental adaptatif – cortex préfrontal).
5. Expérimenter des outils de gestion de son propre stress (gestion des modes mentaux) et adapter ceux-ci à son expérience.
6. Expérimenter des outils de gestion du stress de l'autre (gestion relationnelle du stress).

B - Savoir gérer les comportements agressifs selon l'ANC :

1. Distinguer plusieurs types d'agressivité.

2. Comprendre l'origine et le fonctionnement du stress, et ses liens avec l'agressivité.
3. Diagnostiquer et comprendre le stress de lutte (l'agressivité défensive).
4. Expérimenter des outils de gestion de son propre stress (Gestion des Modes mentaux) et adapter ceux-ci à son expérience.
5. Expérimenter des outils de gestion du stress de lutte de l'autre (Gestion relationnelle du Stress).
6. Diagnostiquer et comprendre l'instinct grégaire (agressivité offensive/soumission).
7. Identifier l'attitude appropriée face à des comportements grégaires.
8. Expérimenter des outils de gestion des comportements grégaires.

C - Savoir (re)motiver et se motiver, par l'ANC de la personnalité :

1. Comprendre l'origine et le fonctionnement de la motivation et de la démotivation.
2. Découvrir le modèle ANC des personnalités.
3. Identifier ses personnalités primaires (motivations intrinsèques, leviers).
4. Identifier ses personnalités secondaires (motivations extrinsèques, freins).
5. Identifier les facteurs de motivation et de démotivation de l'autre, et en particulier des élèves.
6. Différencier ses actions pédagogiques et communiquer selon les personnalités.
7. Lever les freins à la motivation grâce à des exercices de gestion des modes mentaux, en stimulant l'intelligence adaptative.

Sur le plan des pratiques pédagogiques et éducatives, les pistes explorées dans le cadre de la formation dispensée devaient aboutir au développement concret d'activités proposées aux élèves des classes pilotes :

1. L'intégration de l'ANC dans les pratiques professionnelles des personnels formés ;
2. La réalisation de bilans et d'un coaching des élèves en difficulté à partir d'outils et de méthodes spécifiques (grille d'entretien + questionnaire pour établir un bilan de la situation de l'élève en amont de ses apprentissages (stress, confiance, motivation, maturité, concentration et apprendre à apprendre) ;
3. La mise en œuvre d'un coaching de l'élève en difficulté pour l'amener à se fixer des objectifs personnels et à (re)devenir acteur de sa scolarité ;
4. La conception d'ateliers jeunes visant une meilleure connaissance de soi et de sa motivation, un gain de confiance en soi et une gestion plus efficiente de l'agressivité perçue et vécue.

3. Objet de ce rapport de recherche

L'équipe en charge de ce projet, en partenariat avec l'association « Savoir-être à l'école », a souhaité en confier l'évaluation au Centre d'Analyse des Processus en Education et Formation (CAPEF) de l'ESPE – Université Côte d'Azur.

Ce groupement d'intérêt scientifique est composé de trente chercheurs issus de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Académie de Nice et plus largement des Universités de Nice Sophia-Antipolis et du Sud Toulon Var. Le CAPEF vise à maintenir l'excellence de la recherche scientifique en Éducation, Formation et Enseignement et se veut une structure de référence dans le cadre de projets scientifiques pluridisciplinaires et inter-laboratoires traitant de questions transversales. Ces projets empruntent des concepts à différentes disciplines en raison de la variété des processus étudiés et traitent de dimensions sociologiques, pédagogiques, politiques, didactiques, psychologiques, psychosociales, économiques, culturelles ou encore philosophiques. L'implication du CAPEF dans le projet NEuroscol se fait au regard de son axe de recherche sur « le bien-être en milieu scolaire ».

3.1 Ambitions initiales du projet NEuroscol

Décrits en page 32 du projet présenté à l'agence européenne Erasmus, les « impacts attendus sur les participants » du projet sont nombreux.

En premier lieu, il s'agit de transformations psycho-comportementales et professionnelles suscitées chez les enseignants ayant bénéficié d'une formation à l'ANC.

(a) Ils concernent tout d'abord les pratiques pédagogiques et d'enseignement : « Savoir instaurer un savoir-être à l'école, porteur d'apprentissages pour les élèves » ;

- L'amélioration de la qualité du travail des enseignants (nouvelles méthodes pédagogiques) ;
- Une posture plus assertive dans la relation pédagogique et éducative professeur/élèves ;
- Une gestion plus adéquate des freins aux apprentissages des élèves ;
- Une gestion du temps mieux assumée compte tenu du rythme de travail souvent soutenu, de l'inattendu et des priorités à établir ;
- Une meilleure gestion de l'agressivité, du conflit et une meilleure canalisation de l'énergie des élèves ;
- Une autorité et une stabilité émotionnelle plus installées chez les enseignants ;

(b) Puis, ils portent sur un renforcement des connaissances en lien avec la complexité du comportement humain et la psychologie sociale appliquées au domaine scolaire : « Mieux comprendre ses propres mécanismes cérébraux et ceux des élèves en situation de stress (impacts sur ses émotions, ses comportements et sa capacité à prendre des décisions) ; permettre, en améliorant la qualité des interactions entre différents acteurs de la communauté éducative de tendre vers l'émergence d'un climat scolaire positif et porteur d'apprentissages ».

- Une meilleure compréhension des fonctionnements humains et un meilleur repérage des difficultés émotionnelles ou relationnelles chez les élèves ;

- Une aptitude à adopter une posture adaptative, de résilience, vis-à-vis des élèves en situation de stress ;

- Un changement de regard des enseignants sur leurs élèves ;

- Une meilleure connaissance de son propre fonctionnement et une amélioration de la communication au sein de son équipe de travail ;

- Une posture appropriée pour aborder la méconnaissance des codes à l'école et du vivre ensemble ;

- Une meilleure gestion du stress professionnel qui parfois déborde sur la sphère personnelle et familiale ;

(c) Enfin, des effets attendus concernent la reconnaissance du et au travail et la satisfaction professionnelle :

- Une revalorisation du métier de chacun ;

- Le croisement des différentes pratiques en fonction des univers professionnels de chacun ;

- Une (re)motivation, un plaisir d'enseigner ;

En second lieu, il s'agit de transformations psycho-comportementales et scolaires suscitées chez les élèves grâce à l'évolution des pratiques d'enseignement ce qui relève de ce que nous qualifions d'effet « rebond ».

(a) Elles concernent tout d'abord un renforcement des connaissances psychosociales des élèves portant sur la gestion de leur comportement et de leurs relations dans le milieu scolaire

- Une meilleure connaissance de leurs propres fonctionnements cérébraux (modes mentaux) ;

- Une meilleure maîtrise du trac (communication orale, contrôles, examens) ;

- Un positionnement plus assertif face à l'altérité, la vie de groupe ;

- Une meilleure estime de soi (maturité) ;

(b) Puis elles visent une optimisation de leurs dispositions à apprendre

- Une meilleure concentration et mémorisation ;
- Une (re)motivation (école = « lieu de vie et d'échanges ») ;
- De nouvelles méthodes de travail (apprendre à apprendre) ;
- Une stimulation de la créativité, de la curiosité, de l'intuition, de la nuance, de la relativité, de la réflexion logique et de l'opinion personnelle ;
- Une meilleure assiduité scolaire ;
- Une projection dans l'avenir facilitée (orientation) ;

(c) et enfin, elles se veulent contributives d'une meilleure gestion du stress scolaire

- Une prévention du décrochage ;
- Une meilleure confiance en soi et en l'adulte ;
- L'acquisition de nouveaux repères par une meilleure gestion relationnelle du stress (cas de souffrance d'ordre affectif, familial) ;

Pour terminer, il s'agit d'effets organisationnels en matière de politique de gestion des ressources humaines en lien avec de nouvelles pratiques impulsées chez les personnels de direction :

- L'amélioration des relations internes par une meilleure prise en compte du stress des personnels, élèves et/ou familles par les personnels de direction ;
- L'impulsion de plus de motivation et d'ambition pour le système éducatif en général face aux difficultés de « savoir-être à l'école » ;
- Une démarche participative et fédérative accrue (consortium) ;
- La création éventuelle d'un CESCIE (Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté Inter Établissements) ;
- L'envie de monter d'autres projets européens par la suite (tel que par exemple un dossier K2) ;
- Une ouverture accrue à l'international.

De façon générale, le programme « Savoir-être à l'école » mis en œuvre à travers le projet NEuroscol envisage des effets à plusieurs niveaux : l'individu, le groupe, l'établissement scolaire. Il ambitionne une meilleure compréhension du milieu de travail scolaire, une évolution positive du climat scolaire au sein des établissements concernés et l'acquisition par des adolescents et des adultes de ressources porteuses en termes de stratégies de faire face visant une prévention des effets pathologiques d'une exposition prolongée aux facteurs d'anxiété en milieu scolaire. Ce projet

s'inscrit de fait dans une visée dite de gestion individuelle du stress plutôt qu'organisationnelle. Il en postule l'existence au sein des établissements concernés. Un « effet rebond » hypothétique à ce stade de l'étude repose sur le postulat selon lequel la transformation des interactions sociales, pédagogiques et éducatives entre les enseignants et les élèves, entre élèves, entre élèves et membres de la communauté scolaire grâce aux apports de la formation à l'ANC contribueront à réduire la perception des facteurs d'atteinte de l'état de bien-être perçu de chacun et la vulnérabilité au phénomène de décrochage enseignant ou scolaire. La difficulté est ici de considérer sur une échelle du temps unique (celle des deux ans du projet), des changements à plusieurs niveaux et la prise en compte de phénomènes complexes nécessitant la mobilisation complémentaire de plusieurs cadres théoriques pour les analyser.

3.2 Objectifs d'évaluation selon une approche fondée sur les prises de décision éclairées (*evidence-informed practice*)

Ce rapport évalue le projet Erasmus + NEuroscol « Savoir gérer son stress et celui des élèves par l'Approche Neurocognitive et Comportementale », reposant sur le programme conçu et développé par l'association belge « Learn to Be », en collaboration avec l'association française « Savoir-être à l'école ». Il expose le contexte de sa mise en œuvre auprès de trois établissements du département du Var dans l'académie de Nice. Il ne comporte pas d'évaluation de la formation à l'ANC (dispositif d'ingénierie, ressources et évaluation de la satisfaction) (Sneyers, 2014) ni de l'ANC comme cadre scientifique de référence. Ces objets ont été traités par ailleurs dans des travaux scientifiques et des rapports d'étude auxquels le lecteur est invité à se référer de façon complémentaire (Fradin, 2008 ; Fradin & Le Moullec, 2006 ; Goleman, 1998). Avec réalisme, l'évaluation des effets du projet NEuroscol se fera au niveau des membres de la communauté éducative et d'enseignement d'une part et des élèves des classes pilotes issues des trois établissements scolaires impliqués.

Trois champs d'exploration ont été retenus :

1. La perception des situations d'anxiété ou de stress scolaire par les élèves puis l'évolution de la compréhension de leurs propres mécanismes cérébraux (gestion des émotions, régulation des comportements, capacité à apprendre) en vue d'interactions sociales porteuses d'un meilleur climat scolaire et d'une prévention du risque de décrochage scolaire ;
2. L'évolution des pratiques enseignantes ainsi que des pratiques des personnels d'éducation, infirmiers et sociaux au regard des activités proposées dans le cadre des classes

pilotes du projet NEuroscol faisant suite à la formation reçue à l'ANC. Nous en mesurerons les effets en termes d'instauration d'un savoir-être à l'école (a) porteur d'apprentissages et (b) régulateur des situations d'anxiété ou de stress perçu par les élèves suivis pendant deux ans. Puis, nous évaluerons la contribution de cette formation à la satisfaction au travail des enseignants et de leur bien-être perçu.

3. Au niveau de la qualité de vie au sein des établissements scolaires impliqués dans le projet, il s'agit d'apprécier l'évolution du travail entre différents acteurs de la communauté éducative (équipe de direction, équipe éducative, équipe enseignante, personnels infirmiers et sociaux) susceptible d'instaurer un climat scolaire positif.

L'évaluation menée par le CAPEF s'appuie tout d'abord sur les résultats produits par le département Éducation et Technologie de l'Université de Namur et communiqués dans le rapport d'évaluation rédigé sous la responsabilité de Catherine Canivet et de Sophie Brasseur (2015). Ce rapport documente particulièrement les effets du projet « Savoir-être à l'école » sur les enseignants, sur leurs pratiques et sur leurs élèves. L'étude menée dans le cadre de la communauté française de Belgique s'inscrit tout d'abord dans une approche qualitative pour apprécier l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants, de leur relation pédagogique, de leur représentation de l'ANC et des pratiques de classe. Puis, afin de mesurer les changements observés auprès des élèves des enseignants impliqués dans une mise en pratique du savoir-être en classe (375 élèves âgés de 11 à 19 ans issus de deux écoles d'enseignement secondaire), une approche quantitative a été retenue. Les mesures ont été réalisées à partir d'un questionnaire papier auto-administré mesurant cinq construits théoriques : 1/les compétences émotionnelles, 2/l'estime de soi ; 2/le sentiment d'efficacité personnelle académique, 4/la régulation des apprentissages et 5/la motivation. La passation du questionnaire a été effectuée en début et en fin d'année scolaire. Un autre rapport écrit par Catherine Canivet (2009) a porté sur l'évaluation de la formation à l'ANC et sur son utilité, son impact et sa pertinence pour le monde de l'école. Une enquête statistique a été menée auprès de 119 personnels concernés par le suivi de cette formation de 1 à 2 jours.

L'évaluation menée par le CAPEF tient également compte du rapport de recherche « *Learn2be@school* » fait à la demande de « l'Evens Foundation » et de l'ASL « Learn to Be » (2013). Il a été réalisé par Elien Sneyers Doctorante de l'Université Antwerpen, sous la direction d'Elke Struyf de l'Université d'Anvers (Sneyers, 2014) dans le contexte de l'enseignement en Flandre. L'étude s'inscrit elle aussi dans une perspective qualitative et quantitative. Elle visait à évaluer (a) l'impact des formations à l'ANC reçues par 37 enseignants au sein d'écoles primaires ainsi que (b) la compréhension et (c) la satisfaction de ces participants. Le modèle théorique de

l'ANC et les étapes du parcours de formation y sont largement décrits. Nous en retiendrons l'utilisation des échelles de mesure suivantes : *l'Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) et l'efficacité personnelle des enseignants dans la perspective des travaux de Bandura (1977,1982, 1988).

Une évaluation se rapporte généralement à des principes binaires d'efficacité et d'efficience. Ce rapport s'efforce d'analyser le plus finement possible la complexité des contextes de mise en œuvre de l'expérimentation ainsi que les effets produits par une formation sur les enseignants et potentiellement les élèves des classes pilotes. **Comme le soulignent très justement Bodin, Javerlhac et Jarthon (2016), cette double entrée pose la question de la difficulté d'évaluation des programmes de formation sur les publics dont les enseignants ont la charge (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 1994) et cela invite à distinguer quatre temps : le temps de formation, celui de l'incubation et enfin celui de la transformation des pratiques professionnelles et de leurs effets.** Le temps d'incubation est celui nécessaire aux personnels formés pour convertir « ce qu'ils ont retenu » de la formation en pratique réelle. Comme le souligne Bodin et collaborateurs (2016, p.135), « *il existe des distorsions entre formation et acquisition, mais également utilisation et restitution. Les raisons en sont simples : qu'est-ce que chacun a retenu de la formation ? Sur quoi a porté son attention ? Que peut-il, veut-il, accepte-t-il, lui est-il possible, compte tenu des contraintes propres au contexte dans lequel il travaille, de mettre en œuvre ? Est-il satisfait de ce qu'il a mis en action ?* ». C'est la raison pour laquelle une méthode mixte associant des données quantitatives et qualitatives est indispensable pour prétendre accéder au temps d'incubation et de transformation des pratiques des personnels formés, ce que des données statistiques ne peuvent pas toujours documenter.

Comme le rappelle la méta-évaluation menée par ces mêmes auteurs (2016, p.124), quels que soient les résultats issus de ce rapport :

1. « Ceux-ci ne constituent pas une évaluation normative des établissements bien qu'une comparaison soit faite au niveau contextuel » ;
2. « Ceux-ci ne constituent pas une évaluation de la performance des enseignants » ;
3. « Ceux-ci seront susceptibles de devenir des ressources et des outils d'aide à la décision » stratégique au niveau académique ;
4. « Les chefs d'établissement seront libres d'exploiter les informations situationnelles et contextuelles pour donner une orientation nouvelle à leur projet d'établissement », au soutien accordé à la formation des personnels et à leur management. Nous rappelons qu'en ce qui concerne le climat scolaire, les résultats ne sont que des « instantanés », en quelque

sorte des photographies d'un état contextuel complexe dont l'ambition d'évolution doit s'inscrire dans la durée. Sur ce point, nous recommandons la plus grande prudence quant aux effets de loupe qui induisent trop souvent le déplacement de l'analyse des vrais problèmes.

Au vu de la littérature du domaine, notre évaluation s'efforce de répondre aux questions de recherche suivantes :

1/Quel est le niveau de bien-être perçu en milieu scolaire des élèves des classes participant à l'étude ?

2/Quels sont les facteurs qui limitent le bien-être scolaire de ces élèves ?

3/Quels sont les facteurs (incluant les caractéristiques des établissements) prédicteurs de la dégradation ou de la pondération du climat scolaire et la qualité de vie perçue des groupes sociaux qui composent l'école ?

4/Peut-on mesurer « l'effet rebond » de la formation des enseignants du groupe pilote sur la perception du rapport des élèves à l'École et à leur travail scolaire ?

4/En quoi le renforcement des compétences émotionnelles des enseignants du groupe pilote peut-elle renforcer le lien et la qualité de la relation pédagogique aux élèves ?

5/En quoi la formation à l'ANC dispensée auprès des personnels influe sur leur sentiment d'efficacité professionnelle, leur satisfaction professionnelle et leurs compétences émotionnelles dans l'exercice bienveillant de leur travail ?

4. Méthodologie de l'étude longitudinale

L'évaluation s'est déroulée sur une période de deux ans (2015-2017). Nous avons choisi de privilégier une approche compréhensive fondée sur la mise en œuvre d'une méthodologie mixte en deux volets. Un groupe expérimental, dit groupe pilote, et un groupe témoin dit groupe contrôle ont été constitués dans chacun des établissements scolaires.

Le premier volet renvoie à une enquête statistique par questionnaires dispensés auprès du public d'élèves et des membres de la communauté éducative et scolaire impliqués dans le projet NEuroscol et formés à l'ANC (passation par support informatisé Sphinx). Ces questionnaires ont été diffusés en février-mars 2016 avant le début de l'expérimentation pédagogique auprès de 416 élèves et 61 enseignants et à la fin en mai 2017 à l'adresse de 332 élèves. Un nombre important d'élèves absents aussi bien dans les classes pilotes que contrôle, à cette période de l'année explique la différence de répondants.

Un mémoire de niveau Master 2 (2015-2016) réalisé par Julie Priestley vient compléter le suivi scientifique des démarches exploratoires menées par les enseignants et personnels éducatifs formés à l'ANC auprès des classes pilotes.

Un second volet s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants formés à l'ANC à la fin de l'expérimentation et dont l'analyse qualitative a été réalisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo.

4.1 Participants et terrain de l'étude

Trois établissements scolaires ont été impliqués dans le projet NEuroscol :

- **Lycée Saint-Exupéry de Saint-Raphaël** : 1701 élèves, 190 membres du personnel. L'établissement comprend un enseignement général et technologique et un enseignement professionnel préparant aux métiers du tertiaire. Le suivi pédagogique des élèves est facilité par des classes à effectif réduit entre 20 et 25 élèves au lieu de 30 à 35 en moyenne. Le lycée valorise le numérique comme source de motivation des élèves depuis plusieurs années et dispose de moyens techniques et pédagogiques adaptés.

Le projet d'établissement valorise l'atteinte des objectifs suivants : lutter contre le décrochage, travailler sur le climat scolaire et favoriser la mobilité des élèves de Bac professionnel. Il prend également en compte les difficultés grandissantes exprimées par les enseignants de la Section d'Enseignement Professionnel (SEP) compte tenu de l'accroissement, ces dernières années, d'élèves démotivés et perdant de vue les règles du « vivre ensemble ».

- **Collège André Léotard de Fréjus** : 436 élèves, 75 membres du personnel. L'établissement relève de la politique de l'éducation prioritaire, car il était lié par un contrat de Réseau Réussite Scolaire (RRS) pour la période 2011 — 2015.

Relever de la politique de l'Éducation prioritaire permet aux établissements concernés par des problèmes d'ordre scolaire, disciplinaire ou social d'obtenir plus des moyens pour y faire face et de renforcer l'action pédagogique et éducative. La loi d'orientation et de programmation de 2013 a défini comme objectif, pour les Zone d'Éducation Prioritaire de ramener à moins de 10 % les écarts de réussite scolaire entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves. Le climat scolaire de l'établissement peut être considéré comme « difficile ». Même si le personnel a su développer une culture commune pour atteindre les objectifs poursuivis par le collège, la démotivation est présente à la fois chez les élèves et chez certains enseignants et personnels administratifs. Pour essayer de remédier à ce climat de travail « pesant », l'équipe de direction a proposé un projet d'établissement (2014 – 2017) visant à améliorer la qualité de vie

dans l'établissement. Les grands principes sont les suivants : (a) tout jeune est éducatible, qu'elle que soit sa situation, son origine, ses appartenances. C'est un adulte en devenir, il est donc porteur d'espoir ; (b) le collège est un service public d'enseignement laïc, parce que la laïcité est un progrès décisif pour la liberté de conscience ; (c) le travail de chacun se partage en équipes ; (d) le collège n'est pas le seul lieu d'éducation d'où un nécessaire travail avec les parents et les partenaires extérieurs.

Le projet d'établissement se décline en axes prioritaires permettant d'allouer des moyens pédagogiques et humains dans le cadre de certaines actions :

- Mieux motiver les élèves ;
- Lutter contre l'image négative que les élèves ont de leur travail et de leur capacité à réussir ;
- Donner du sens aux enseignements ;
- Mieux mobiliser les parents tout au long de l'année ;
- Mieux être à l'écoute des élèves ;

Tout le personnel de l'établissement associe ses efforts pour donner à chaque élève les opportunités, les moyens et les conditions d'accéder aux compétences et aux savoirs nécessaires à une vie active et responsable. C'est également pour cela que l'établissement a souhaité participer au projet NEuroscol.

- **Section d'Enseignement général professionnel adapté (SEGPA) du Collège Villeneuve de Fréjus** : 70 élèves, 10 membres du personnel. Cette section relève également d'un contrat RRS (Réseau Réussite Scolaire) et vise notamment à « mieux individualiser et différencier les parcours de chaque élève accueilli » et à « mieux les accompagner dans l'élaboration d'un projet personnel de formation et d'orientation cohérent et adapté ». L'orientation des élèves de SEGPA en difficulté dans leurs apprentissages scolaires dépend d'une Commission départementale d'Orientation vers les Enseignements adaptés du second degré.

4.2 Principes d'analyse des données statistiques

Une analyse de la consistance interne de chacune des échelles et des sous-échelles a été faite avant de procéder à une analyse factorielle exploratoire ou confirmatoire des relations entre les sous-échelles comme que cela est suggéré par l'approche d'Anderson et Gerbing (1988).

Des tableaux documentent les Alphas de Cronbach, moyennes, écarts types et corrélations entre les différentes échelles. Afin d'écartier de l'analyse les variables qui ont de corrélation avec aucune autre, nous utiliserons la mesure d'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin. Une

variable ou un ensemble de variables pertinentes pour l'analyse devrait obtenir un K-M-O supérieur à 0,5. Kaiser (1974) propose l'échelle de référence suivante à laquelle nous nous reporterons :

- Inacceptable en dessous de 0,5
- Médiocre entre 0,5 et 0,6
- Moyen entre 0,6 et 0,7
- Bien/Bon entre 0,7 et 0,8
- Très bien/Très bon entre 0,8 et 0,9
- Excellent au-delà de 0,9

Les valeurs d' α sont très liées au nombre d'items par échelle et peuvent être faibles en dessous de 10 items. Comme le souligne Pallant (2013) si l' α est inférieur au seuil minimum de 0,60 il est alors nécessaire d'opérer une analyse de corrélations entre items pour identifier leur relation et vérifier s'ils mesurent bien la même chose. Des valeurs entre 0,2 et 0,4 suggèrent une bonne corrélation.

4.3 Questionnaire à destination des élèves, double passation

Le questionnaire à destination des élèves comportait 83 questions (incluant des modalités optionnelles en fonction des choix de réponse aux variables sociodémographiques). L'échantillon du premier volet de consultation est composé de 416 répondants. Les élèves en ½ groupes ont rempli le questionnaire depuis un poste informatique individuel. Cette passation s'est faite durant une période de cours avec la collaboration des enseignants des classes. Un chercheur présentait aux élèves les raisons et objectifs de l'étude ainsi que les consignes de passation. Il restait à leur disposition durant toute la session pour répondre aux éventuelles questions avec l'aide de leur professeur. Une fois le questionnaire renseigné, le chercheur recueillait les réactions des élèves et les remerciait pour leur participation. La passation durait entre 10 minutes (élèves en classe de 1ere puis de terminale) et 25 minutes (élèves en classe de 4ème puis de 3ème SEGPA).

Tableau 1 : Répartition des effectifs par classe et par type d'établissement

	Effectifs	% Obs.
Collège	229	55 %
5ème	117	28,1 %
4ème	112	26,9 %
3ème	0	0 %

SEGPA	39	9,4 %
Lycée pro	187	45 %
2de	91	21,9 %
1ère	96	23,1 %
Total	416	

Les élèves de notre échantillon ont un âge compris entre 11 et 18 ans soit une moyenne de 14 ans (Tableau 2).

Tableau 2 : Tranche d'âge des répondants

	Effectifs	% Obs.	Écart
16,3 et plus	76	18,3 %	- TS
De 12,6 à 16,3	270	64,9 %	+ TS
Moins de 12,6	70	16,8 %	- TS
Total	416	100 %	

Taux de réponse : 100 % Moyenne : 14.47 ; Médiane : 14 ; Écart-type : 1.82 ; Min - Max : 11 - 18 ;
Somme : 6018 ; Etendue : 7 ; Variance : 3.33
p-value = < 0,01 ; Khi2 = 83,10 ; ddl = 2,00 (Très significatif)

Il est composé de façon équilibrée de 49 % de garçons et de 51 % de filles (Tableau 3).

Tableau 3 : Répartition des répondants selon le genre

	Effectifs	% Obs.
Un garçon	204	49 %
Une fille	212	51 %
Total	416	100 %

Réponses effectives : 416 Non-réponse(s) : 0
Taux de réponse : 100 % Modalité la plus citée : une fille

Nous avons interrogé les élèves sur la situation professionnelle de leur père et ils ont répondu pour leur mère dans le cas d'un foyer monoparental (Tableau 4).

Tableau 4 : Répartition de la situation socioprofessionnelle du père en fonction des niveaux de classe

<i>Quelle est la situation pro ...</i>	Agriculteur	Commerçant, artisan, chef Entreprise	Cadre, Profession intellectuelle	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier	Chômeur	Inactif	Autre
<i>Quelle est ta classe ?</i>	%.	%	%	%	%	%	%.	%.	%
5ème	0,9	19	8,6	2,6	17,2	37,1	6,9	3,4	4,3
4ème	0	12,5	9,8	4,5	25	27,7	4,5	9,8	6,2
2de	0	30,8	7,7	5,5	28,6	15,4	3,3	4,4	4,4
1ère	1	27,1	13,5	6,2	14,6	19,8	4,2	7,3	6,2
Segpa	0	15,4	5,1	0 %	25,6	20,5	7,7	12,8	12,8
Total	0,5	21,7	9,9	4,6	21,2	25,8	4,8	6,3	5,3

Pour l'ensemble de l'échantillon, les catégories aisées (cadres, professions intermédiaires, artisans, commerçants, chefs d'entreprise) correspondent à 36,2 % et les catégories populaires (employés et ouvriers) incluant les sans-emplois à 51 %. Ces pourcentages traduisent bien la mixité sociale du bassin géographique des établissements scolaires où les élèves de familles populaires ou modestes sont majoritaires. **La catégorie socioprofessionnelle aisée correspond davantage aux familles des élèves du lycée professionnel (57,8 %) où la filière du tertiaire (commerce) est très demandée en raison d'une forte activité commerciale et artisanale sur la côte varoise. En revanche, ce sont les élèves des classes de 5^{ème} (54,3 %) puis de 4^{ème} (52,7 %) de collège et enfin les élèves de SEGPA (46,1 %) qui sont issus des familles les plus populaires. En classe de 5^{ème}, le chef de famille est au chômage dans 6,9 % des cas et en SEGPA dans 7,7 % des cas. Toujours en SEGPA 12,8 % des élèves ont répondu que leur père était inactif, donc retraité ou en maladie.**

Tableau 5 : Structure familiale des élèves de l'échantillon (N=416)				
<i>Situation de tes parents Quelle est ta classe ?</i>	Mariés	Séparés ou divorcés	Autre	Total
	%. %	%	%. %	% Obs.
5ème	63,2	23,1	13,7	100
4ème	64,3	19,6	16,1	100
3ème	0,0	0,0	0,0	100
2de	50,5	26,4	23,1	100
1re	45,8	37,5	16,7	100
Segpa	59	35,9	5,1	100
Total	56,7	26,2	17,1	

S'agissant de la structure familiale (Tableau 5), celle-ci est stable avec des couples mariés à 56,7 % Les familles divorcées représentent 26,2 % de l'échantillon et d'autres configurations renvoient à l'un des parents vivant avec un ou une compagne ou seul (17,1 %). Plusieurs recherches montrent l'impact de la structure familiale monoparentale sur différents indicateurs de bien-être chez les enfants ou les adolescents (Langton et Berger, 2011). Les auteurs mettent en évidence le fait que les enfants et les adolescents qui passent du temps dans ces types de famille « non traditionnelles » ou recomposées présentent des niveaux de bien-être moyens inférieurs pendant l'enfance et à l'âge adulte que ceux qui passent leur enfance entière avec leurs parents biologiques. C'est le cas lorsqu'il y a mésentente avec le nouveau compagnon/la nouvelle compagne. Ce constat

concerne potentiellement 43,3 % de notre échantillon, dont 41 % des élèves de SEGPA et 54,2 % des élèves des classes de 1^{ère} professionnelle.

Nous avons interrogé les élèves sur les activités de loisir auxquelles ils ont accès afin d'apprécier les ressources potentielles dont ils disposent pour gérer leur stress, se détendre ou simplement se faire plaisir dans le cadre de l'établissement scolaire ou en dehors (Tableau 6).

Tableau 6 : Accès aux activités de loisir des élèves de notre échantillon (N=416)			
<i>Pratiques-tu des activités de loisir Quelle est ta classe ?</i>	Oui	Non	Total
	%	%	% Obs.
Collège	64,6	35,4	100 %
Segpa	56,4	43,6	100 %
Lycée pro	69,5	30,5	100 %
Total	66,8	33,2	

De façon générale, 33,2 % de notre échantillon n'accède à aucune activité de loisir dont 43,6 % pour les élèves de SEGPA pour lesquels nous avons montré que 41 % des familles étaient de type non traditionnel et donc potentiellement plus fragiles au niveau économique.

Ce sont les élèves de lycée professionnel (69,5 %) qui pratiquent le plus d'activités de loisir (66,8 %). Rappelons que ces élèves ont des familles qui appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle dite « aisée ». Il s'agit d'activités sportives à 80,3 %, du cinéma à 17,3 %. Dans l'ensemble, les élèves ne pratiquent pas de façon significative du théâtre (1,4 %), ni du yoga (1,4 %), ni de la sophrologie (0,7 %) ni d'activités autres et artistiques (4,7 %).

4.4 Questionnaire à destination des enseignants et personnels d'éducation, sociaux et infirmiers ainsi que de direction, simple passation

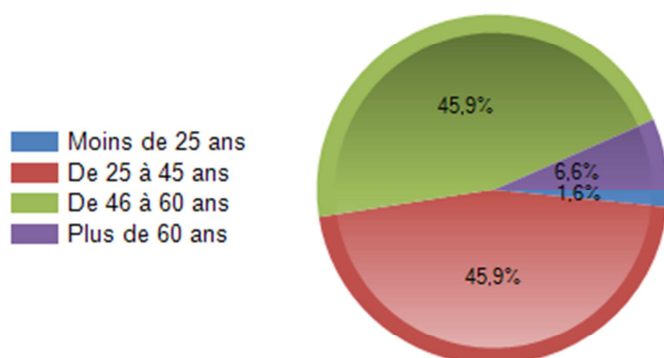
Un questionnaire d'enquête a été diffusé auprès des équipes de direction, personnels éducatifs et enseignants participants au projet NEuroscol (mars 2016) après la formation dispensée à Bruxelles et au début des expérimentations en classe. Cette passation n'a pas été réalisée dans des conditions expérimentales satisfaisantes. Seules 61 personnes sur 85 ont répondu selon le principe du volontariat puisqu'il n'a pas été possible de diffuser le lien depuis la messagerie professionnelle des intéressés sous couvert de la direction de chacun des établissements.

Le questionnaire d'enquête comportait 98 questions ou items (incluant des questions optionnelles en fonction des profils). La durée moyenne de consultation était de 30 minutes. Une partie « paramétrage de l'enquête » permettait de définir des profils de répondants (enseignants, personnels éducatifs, personnels de direction) et de personnaliser les questions posées. La partie

« informations sociodémographiques » comportait 10 questions (âge, sexe, situation familiale, années d'expérience dans l'exercice professionnel, nombre d'années en poste dans l'établissement, modalités du service, activités de loisirs ou de détente, arrêt maladie à signaler, formation ou non à l'ANC). Les tranches d'âge les plus représentatives et égales sont les 25-45 ans et les 46-60 ans ce qui confère une bonne représentativité des personnels. Elles pourront être comparées (Tableau 7).

Tableau 7 : Répartition de l'échantillon en fonction de l'âge des participants		
	Effectifs	% Obs.
Moins de 25 ans	<u>1</u>	<u>1,6 %</u>
De 25 à 45 ans	<u>28</u>	<u>45,9 %</u>
De 46 à 60 ans	<u>28</u>	<u>45,9 %</u>
Plus de 60 ans	<u>4</u>	<u>6,6 %</u>
Total	61	100 %

p-value = < 0,01 ; Khi2 = 26,59 ; ddl = 3,00 (très significatif)



La participation générale (Tableau 8) des personnels du Lycée Saint-Exupéry a été de 59 %, celle du Collège André Léotard de 32,8 % et celle du Collège Villeneuve, toutes sections confondues, a été de 8,2 %.

Tableau 8 : Répartition des répondants selon les établissements		
	Effectifs	% Obs.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	<u>36</u>	<u>59 %</u>
Collège André Léotard Fréjus	20	32,8 %
Collège Villeneuve Fréjus	<u>2</u>	<u>3,3 %</u>
SEGPA du Collège Villeneuve Fréjus	<u>4</u>	<u>4,9 %</u>
Total	62	100 %

Réponses effectives : 62 Non-réponse(s) : 0

p-value = < 0,01 ; Khi2 = 27,44 ; ddl = 3,00 (Très significatif)

Le groupe pilote comporte 27 personnes formées à l'ANC dont 17 enseignants (incluant les professeurs documentalistes), 8 membres de la communauté éducative et 2 membres des équipes de direction (Tableau 9).

Tableau 9 : Répartition socioprofessionnelle des personnels formés à l'ANC constituant le groupe pilote

	Effectifs	% Obs.
CPE	4	14,8 %
Assistante sociale	2	7,4 %
Infirmière scolaire	<u>0</u>	<u>0 %</u>
Autre	2	7,4 %
Enseignant et documentaliste	<u>17</u>	<u>63 %</u>
<i>Enseignant</i>	15	55,6 %
<i>Documentaliste</i>	2	7,4 %
Equipe de direction	2	7,4 %
<i>Proviseur(e)</i>	0	0 %
<i>Proviseur (e) adjoint(e)</i>	1	3,7 %
<i>Principal (e)</i>	1	3,7 %
<i>Pincipal(e) adjoint(e)</i>	0	0 %
Total	27	100 %

p-value = < 0,01 ; Khi2 = 32,07 ; ddl = 11,00 (Très significatif)

Le groupe contrôle comporte 34 personnes non formées à l'ANC dont 32 enseignants, 1 membre de la communauté éducative et 1 membre des équipes de direction (Tableau 10).

Tableau 10 : Répartition socioprofessionnelle des personnels non formés à l'ANC constituant le groupe contrôle

	Effectifs	% Obs.
CPE	<u>1</u>	<u>2,9 %</u>
Assistante sociale	<u>0</u>	<u>0 %</u>
Infirmière scolaire	<u>0</u>	<u>0 %</u>
Autre	<u>0</u>	<u>0 %</u>
Enseignant et documentaliste	<u>32</u>	<u>94,1 %</u>
<i>Enseignant</i>	32	94,1 %
<i>Documentaliste</i>	0	0 %
équipe de direction	<u>1</u>	<u>2,9 %</u>
<i>Proviseur(e)</i>	1	2,9 %
<i>Proviseur (e) adjoint(e)</i>	0	0 %
<i>Principal (e)</i>	0	0 %

Principal(e) adjoint(e)	0	0 %
Total	34	100 %

p-value = < 0,01 ; Khi2 = 85,79 ; ddl = 11,00 (Très significatif)

4.5 Entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants formés à l'ANC

Le second volet de cette étude a consisté en une série d'entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 50 minutes. Ils ont été menés auprès des 25 enseignants formés à l'ANC dans une visée compréhensive d'approfondissement des résultats de l'enquête initiale. Un guide d'entretien visait à recueillir des informations sur les construits suivants :

Le registre socioprofessionnel des personnes consultées :

- l'âge,
- les fonction(s) occupée(s),
- les années d'expérience accumulées dans l'établissement
- la spécialité ou le domaine d'enseignement
- la pénibilité perçue du travail réalisé dans l'établissement avant le projet NEuroscol

Exemple de questions :

- *Depuis combien d'années travaillez-vous dans cet établissement ?*
- *Depuis votre arrivée avez-vous perçu une évolution du public scolaire ?*

La perception de l'utilité de la formation à l'ANC pour la gestion de soi, la gestion des élèves et le travail au sein de l'établissement :

Gestion de soi :

- gérer son propre stress négatif au travail ;
- faire évoluer ses pratiques pédagogiques et le regard porté sur les élèves difficiles ;
- renforcer ses compétences émotionnelles ;
- renforcer son efficacité et sa satisfaction professionnelle (motivation, plaisir d'enseigner)

Exemple de questions :

- *En quoi l'ANC vous permet-elle de gérer les situations stressantes de la vie quotidienne ?*
- *En quoi l'ANC a modifié le regard que vous portez sur les élèves en difficulté ?*

Gestion des élèves :

- accompagner les élèves vers une meilleure connaissance d'eux-mêmes ;

- renforcer les dispositions des élèves à apprendre ;
- renforcer leurs compétences émotionnelles en situation scolaire ;
- renforcer le travail entre pairs élèves.

Exemple de questions :

- *Pouvez-vous décrire les activités ou les ateliers spécifiques que vous avez proposés aux élèves suite à la formation à l'ANC ?*
- *Y a-t-il des effets sur les élèves et à quels niveaux ?*

Gestion et management des personnels (pour autres que les enseignants) :

- écoute des besoins des personnels ;
- gestion des situations de conflits interpersonnels ;
- gestion des actes de violence ou d'agression.

Exemple de questions :

- *Pouvez-vous me donner un exemple de la contribution de l'ANC à la gestion des situations de conflits ?*
- *À quel niveau peut-on dire que la formation à l'ANC a changé votre prise en considération des besoins des personnels ?*

Travail au sein de l'établissement :

- fédérer des projets d'équipe ;
- améliorer la communication professionnelle ;
- instaurer un climat relationnel entre enseignants, élèves et membres de l'équipe éducative.

La perception du climat scolaire :

a) signification accordée au concept ; b) place tenue par les modalités de management de la direction de l'établissement ; c) effets potentiels du projet NEuroscol sur son évolution

Exemple de questions :

- *Comment définiriez-vous le climat scolaire ?*
- *Quels sont les facteurs qui de votre point de vue viendraient le dégrader ou l'améliorer ?*

**PREMIER VOLET DU RAPPORT : RESULTATS CONCERNANT L'APPROCHE
SYSTEMIQUE DU CLIMAT SCOLAIRE**

Première partie : le climat scolaire

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du climat scolaire et la qualité de vie des groupes sociaux qui composent l'école ?

1.1 Analyse descriptive de la dimension sécuritaire du point de vue des équipes éducatives et des personnels de direction

Nous n'avons pas inclus dans le questionnaire adressé aux élèves la dimension sécuritaire que l'on retrouve généralement dans les enquêtes de victimation. Cette dimension a été traitée à l'aide de cinq questions issues d'autres échelles exploitées dans la version du questionnaire adressé aux membres de l'équipe éducative et du personnel de direction.

- 1) Précisez le « taux annuel d'absentéisme des élèves » dans cet établissement
- 2) Le niveau d'accord allant de 1 (nulle) à 4 (très élevée) avec la qualification suivante (**un score fort traduisant une bonne coordination d'équipe face aux incidents**) :

« La gestion des situations de crise est »

Le niveau d'accord allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) avec les affirmations suivantes (**un score élevé traduit un climat scolaire dégradé**) :

- 3) « Ces dernières années, le climat scolaire dans cet établissement s'est dégradé » (item inversé)

- 4) Il y a de la violence dans cet établissement scolaire

Le niveau d'accord allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) avec l'affirmation suivante :

- 5) « vous vous sentez en sécurité dans votre établissement scolaire »

Le lycée concerné par l'étude accueille 1700 élèves et 190 membres du personnel. L'établissement comprend un enseignement général et technologique et un enseignement professionnel préparant aux métiers du tertiaire. L'étude a été menée auprès des classes de 2nde et de 1^{ère} de la voie professionnelle.

Les deux collèges accueillent environ 400 élèves et 75 membres du personnel. Les deux établissements relèvent de la politique de l'Éducation prioritaire et sont liés par un contrat de Réseau Réussite Scolaire (RRS) pour la période 2011 — 2015.

Question : « Précisez le “taux annuel d'absentéisme des élèves” dans cet établissement »

Le taux d'absentéisme annuel des élèves se situe entre 5 et 10 %. Les équipes le qualifient de « faible » à 60 % au sein des collèges (Tableau 11). Le rapport de la DEPP de mars 2017 remis par Cristofoli pour l'enseignement du second degré public en 2015-2016² indique que « tous types d'établissements confondus, le taux d'absentéisme se concentre toujours autour des 5 % depuis janvier 2011 (...) Ce taux augmente au cours de l'année scolaire et il varie aussi fortement d'un établissement à l'autre : en janvier 2016, l'absentéisme touche moins de 2,1 % des élèves dans la moitié des établissements, alors que, dans un établissement sur dix, il dépasse 13,2 % ». En lycée professionnel le taux peut varier de 11 % à 32 % entre les mois de septembre et de mai de la même année scolaire. C'est le cas pour le lycée professionnel Saint Exupéry où l'équipe de direction l'évalue entre 5 et 10 %.

Tableau 11 : Taux annuel d'absentéisme dans les établissements composant l'échantillon de l'étude au premier semestre 2015			
	inférieur à 5 %	de 5 à 10 %	plus de 10 %
	%	%	%
Collège	60,00	40,00	0,00
Lycée professionnel	0,00	100	0,00
Total	42,9 %	57,1 %	0,00 %

Question : « Qualifiez la gestion des situations de crise (entre 1 nulle et 4 élevée) »

L'évolution de la gestion des situations de crise ces dernières années est qualifiée de « moyenne » à 61,5 %. Au niveau des établissements, la mobilisation des équipes face aux incidents a un score élevé avec une plus grande homogénéité des réponses des personnels **du lycée** (M=3,5 ; ET= 0,58) dont l'effectif des élèves est plus important. Au regard d'une médiane très élevée (3,5/4), les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux ainsi que de direction semblent **s'être efforcés de travailler davantage de façon collective et concertée pour faire face aux incidents** (Tableau 12).

Tableau 12 : La gestion des situations de crise en fonction des établissements					
	Nulle	très faible	moyenne	élevée	très élevée
	%	%	%	%	%
Collège	-	-	66,7	11,1	22,2
Lycée professionnel	-	-	50	50	0,00

² Cristofoli, S. (mars 2017). Note d'information, B3. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, N°17.6.

Total	-	-	61,5	23,1	15,4
--------------	---	---	-------------	-------------	-------------

	Moyenne échelle de 1 à 4	Écart-type	Médiane
Collège	3,56	0,88	3/4
Lycée professionnel	3,5	0,58	3,5/4
Total	3,54	0,78	3/4

Question : « Ces dernières années, le climat scolaire dans cet établissement s'est dégradé » (de 4 pas du tout d'accord à 1 tout à fait d'accord)

De façon générale les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux ainsi que de direction sont partagés sur la question de la dégradation du climat scolaire : 39 % estiment qu'il ne s'est pas dégradé et 34 % sont plutôt d'accord avec le constat inverse notamment au sein des deux collèges (Tableau 13).

Comme le montre l'étude de Beaumont (2015), les chefs d'établissement du second degré semblent avoir une « opinion plutôt positive du climat scolaire » et tendent vers des réponses rarement négatives dans la mesure où ces derniers qualifient leur propre travail au travers de leur évaluation. En outre, l'auteur rappelle l'impossibilité de comparer des collèges et des lycées et suggère de mener des analyses séparées. Il note à ce propos que « les caractéristiques sociales et scolaires des élèves de l'établissement exercent auprès des chefs d'établissement une influence sur leur perception d'un bon ou d'un mauvais climat scolaire » (p.47) et que l'effet de « chacun de ces facteurs diffère selon qu'il s'agit d'un collège ou d'un lycée ».

Tableau 13 : Dégradation perçue du climat scolaire au sein des établissements				
	Tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas d'accord du tout
	%	%	%	%
Collège	15,6	33,3	35,6	15,6
Lycée professionnel	10,8	35,1	43,2	10,8
Total	13,4	34,1	39	13,4

Question : « Il y a de la violence dans cet établissement scolaire » de 1 pas du tout d'accord à 4 tout à fait d'accord.

Pour comprendre cette répartition des réponses, elle doit être croisée avec l'appréciation de **l'évolution de la violence perçue au sein de l'établissement** (Tableau 14). Cela permet de

constater une nuance plus marquée autour de l'existence d'une forme de violence entre le collège général (M= 2,46 ; ET= 1 ; Med= 2 ; 35,9 %) où les réponses sont très hétérogènes et la SEGPA (M=2,17 ; ET= 0,75 ; Med= 2 ; 50 %) où elles le sont moins. La moyenne la plus élevée demeure celle du lycée professionnel (M=2,81 ; ET= 0,52 ; Med= 3).

Tableau 14 : Violence perçue au sein des établissements				
	Tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas d'accord du tout
	%	%	%	%
Collège	17,9	35,9	28,2	17,9
Lycée professionnel	2,7	16,2	78,4	2,7
SEGPA	16,7	50	33,3	0,00
Total	11	28	51,2	9,8

	Moyenne échelle de 1 à 4	Écart-type	Médiane
Collège	2,46	1	2
Lycée professionnel	2,81	0,52	3
SEGPA	2,17	0,75	2
Total	2,6	0,81	3

Question : « Vous vous sentez en sécurité dans votre établissement scolaire »

Néanmoins, ces constats ne remettent pas en question la sécurité perçue par les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux ainsi que de direction (Tableau 15) pour lesquels le score global des médianes est élevé (3/4). Le fait que la moyenne en lycée professionnel soit plus élevée qu'ailleurs (M=3,42 sur une échelle de 1 à 4 ; ET=0,61) invite à être croisé avec le constat d'une bonne gestion des situations de crise.

Tableau 15 : Sécurité perçue au sein des établissements			
	Moyenne échelle de 1 à 4	Écart-type	Médiane
Collège	3,2	0,71	3
Lycée professionnel	3,42	0,61	3
SEGPA	3,33	0,52	3
Total	3,32	0,65	3

1.2 Le climat scolaire du point de vue des élèves de collège et de lycée professionnel

Pour évaluer le climat scolaire et le bien-être scolaire, la constitution d'un score ou indice global est justifiée comme mesure synthétique des questions posées. La création d'un indice reflétant les différentes dimensions du climat scolaire suscite toutefois un grand nombre d'interrogations tant au niveau théorique que méthodologique. Peut-on résumer sous un score global un phénomène multidimensionnel ? L'interprétation des résultats et la légitimité de la construction d'un score ou indice global de climat scolaire sont des questions délicates. Toute réduction d'organisation complexe à un nombre doit se faire avec prudence compte tenu de la simplification infligée à la réalité.

Cet indice global est un résumé des informations recueillies par notre enquête auprès des élèves autour de plusieurs dimensions :

- Relations entre pairs élèves
- Relations avec les adultes au sein de l'établissement
- Relation pédagogique

Plusieurs méthodologies testées sur les données des enquêtes de victimation (Debarbieux, 2011) par l'intermédiaire d'analyses en composantes principales donnent des résultats très convergents. L'analyse en composante principale (ACP) permet de mettre en évidence les liaisons (positive, d'opposition, indépendante) linéaires entre les variables initiales en perdant le minimum d'information. Si les réponses aux questions sont toutes très corrélées les unes aux autres, suggérant l'existence d'une dimension commune (que l'on supposera être le « climat scolaire »), il existe des proximités spécifiques selon trois dimensions ou sphères (Hubert, 2015). La première dimension regroupe les variables relatives à la pédagogie (relations avec les professeurs, agressivité entre les élèves et les professeurs, sentiment vis-à-vis des punitions, sentiment vis-à-vis de l'apprentissage). Comme le note Hubert, suite à l'analyse en composante principale, le premier axe correspond à l'indice global du phénomène étudié (ici le climat scolaire), les autres axes permettent quant à eux d'affiner l'analyse de sa multi-dimensionnalité. Les analyses en composantes principales (ACP) sont exploitées dans le cadre « d'une approche systémique et contextuelle permettant de considérer le construit comme le résultat d'un processus complexe et mouvant » (Debarbieux, 2015, p.12). La seconde dimension regroupe des variables liées aux relations avec les adultes au

sein de l'établissement et au sentiment de justice scolaire. La troisième dimension concerne les variables relatives à l'ambiance entre les élèves (être bien dans son collège, dans sa classe, avoir des amis, qualité des relations entre les élèves). Contrairement aux enquêtes de victimation nous n'avons pas mobilisé la sous-échelle concernant le sentiment de sécurité, car l'étude visait initialement le stress scolaire.

L'analyse du climat scolaire à partir de ces trois dimensions est similaire à celle menée dans l'étude de Meuret et Marivain (1997) et d'Hubert (2015). C'est la dimension de la relation pédagogique qui est la plus représentative du phénomène étudié suite à l'ACP. La dimension de relation entre pairs élèves apparaît comme non linéaire avec les deux autres.

Échelle mesurant le climat scolaire dans l'établissement (CS) (Tableau 16)

Issu des travaux de Debarbieux (1996 ; 1998 ; 2008), ce construit a été mesuré à l'aide d'une échelle de Likert en 4 points permettant de recueillir le niveau d'accord des élèves avec différentes affirmations, allant de 1 (pas du tout ou mauvais) à 4 (tout à fait ou très bon). L'échelle était initialement composée de 12 items. L'échantillon idéal attendu pour l'analyse en composante principale étant de $(12 \times 10 = 120)$, nous avons pu la réaliser. Après une analyse factorielle en composante principale avec une rotation Varimax, nous avons conservé 10 items regroupés sur trois facteurs expliquant 57,6 % de la variance.

L'indice K-M-O était de 0.810 donc très bon. La validité et la fiabilité de l'échelle globale avec 10 items ont été attestées par un coefficient d'alpha de .76, soit satisfaisant. Les sous échelles ont un α médiocre expliqué par le faible nombre d'items les composant (Tableau 18) et compensé par des corrélations positives et significatives inter-items ($p < .001$)

Tableau 16 : Dimensions constitutives de l'échelle CS, saturations, moyennes, médiane et écarts-types des items qui la composent (N= 416)				
	Sat.	Médiane	Moy.	Écart-type
Dimension relation avec les adultes au sein de l'établissement (M= 2,99 ; ET= ,66 ; R ² = 8,77)				
CS11 D'après toi les sanctions et les punitions données dans ton collège/lycée sont	.55	3,00	2,74	,72
CS4 Les relations avec les autres adultes dans l'établissement sont en général	.73	3,00	3,19	,59
CS2 Les relations avec les enseignants sont en général	.70	3,00	3,06	,61
Dimension relation pédagogique (M= 2,93 ; ET= ,85 ; R ² = 33,39 %)				
CS10 De manière générale, les enseignants s'intéressent à ce que deviennent les élèves	.75	3,00	2,77	,93
CS9 De manière générale, les enseignants t'aident au même titre que les autres	.48	3,00	3,07	,85
CS8 De manière générale, les enseignants te félicitent quand tu réussis ou t'encouragent quand tu as une	.74	3,00	2,90	,94

difficulté				
CS6 D'après toi dans ton collège/lycée on apprend	.68	3,00	3,01	,68
Dimension relation entre pairs élèves (M=3,24 ; ET=, 75 ; R ² =15,43 %)				
CS1 Es-tu bien dans ton collège/lycée	.67	3,00	3,30	,77
CS3 Les relations avec les autres élèves sont en général	.77	3,00	3,23	,65
CS5 Es-tu bien dans ta classe	.79	3,00	3,21	,84

Tableau 17 Moyenne des scores de l'indice du climat scolaire de notre échantillon (N=416) T1

	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Médiane	Écart-type
Dimension relation avec les adultes au sein de l'établissement	2,99	3,00	,66
Dimension relation pédagogique	2,93	3,00	,85
Dimension relation entre pairs élèves	3,24	3,00	,75
Climat scolaire général	3,05	3,00	,75

Lecture : l'indice moyen de climat scolaire est de 3/4 avec un écart-type de 0.7. La dimension relation pédagogique correspond à l'indice global du phénomène étudié à l'issue de l'ACP.

Tableau 18 : Statistiques descriptives, consistance interne des sous-échelles et matrice de corrélations de SPEARMAN adapté aux variables qualitatives ordonnées inter items (N = 416).

Variables	Moyenne (ET)	1	1a	1 b	1c	1d	2	2a	2 b	2c	3	3a	3 b	3 c
1. Dimension relation pédagogique	2,93 (0,85)	a .69												
1a CS10	2.77 (0,93)		1											
1 b CS09	3,07(0,85)		.33*	1										
1c CS08	2,90 (0,94)		.42*	.31**	1									
1d CS06	3,01 (0,68)		.41*	.34**	.32**	1								
2.Dimension relation entre pairs élèves	3,24 (0,75)						a .68							
2a CS1	3,30 (0,77)		.19*	.22**	.17**	.24**		1						
2 b CS3	3,23 (0,65)		.10*	-	-	.20**		.35**	1					
2c CS5	3,21 (0,84)		.14*	.13**	.15**	.20**		.43**	.39**	1				
3.Dimension relation avec les adultes au sein de l'établissement	2,99 (0,66)										a .60			
3a CS11	2,74 (0,72)		.27*	.28**	.26**	.31**		.18*	-	-		1		
3 b CS4	3,19 (0,59)		.28*	.24**	.24**	.26**		.26**	.11*	.16**		.18**	1	
3c CS2	3,06 (0,61)		.33*	.36**	.30**	.32**		.23**	.09*	.10*		.28**	.40**	1

Notes. * $p < .05$; ** $p < .001$; a= Les Alphas de Cronbach sont présents sur la diagonale des scores de corrélation

1.3 Analyse descriptive du climat scolaire perçu par les élèves au niveau individuel et contextuel

Dans le cas de questions qualitatives ordonnées, les modalités de réponse ont été considérées comme telles et variant de 1 (mauvais climat scolaire) à 4 (très bon climat scolaire). Les réponses apportées par les élèves aux dix questions qui leur ont été posées sont synonymes d'un bon climat scolaire (Tableau 19). Globalement, les élèves ont un score de 3,05 plus proche de 4 que de 1, ce qui correspond à des réponses souvent positives, mais l'écart type de 0,75 indique une forte variabilité au niveau individuel.

En ce qui concerne la dimension de la relation entre pairs élèves :

- Les collégiens affirment être « tout à fait bien dans leur établissement » à 45 % (M=3,2 ; ET= 0,81), 44, 5 % pour les lycéens (M=3,3 ; ET= 0,72) contre 33 % pour les élèves en SEGPA (M= 2,95 ; ET= 1,02) (l'échantillon est sous représenté). 15,4 % d'entre eux expriment ne pas s'y sentir bien du tout. Il y a une forte différence individuelle de perception en ce qui les concerne.

Tableau 19 : Perception de bien-être au sein des établissements										
CS1 Es-tu bien dans ton collège/lycée	Tout à fait		plutôt bien		pas très bien		pas bien du tout		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Collège	103	45	97	42,4	17	7,4	12	5,2	229	100 %
SEGPA	13	33,3	17	43,6	3	7,7	6	15,4	39	100 %
Lycée pro	83	44,4	87	46,5	12	6,4	5	2,7	187	100 %
Total	186	44,7	184	44,2	29	7	17	4,1	416	

La relation entre pairs élèves apparaît comme significativement meilleure en collège général (M=3,3 ; ET= 0,7) qu'en SEGPA (M= 3,1 ; ET= 0,8) et en lycée professionnel (M=3,16 ; ET= 0,6).

Tableau 20 : La relation entre pairs élèves au sein des établissements				
	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Écart-type	Médiane	Effectif
Collège	3,29	0,7	3,00	229
SEGPA	3,1	0,79	3,00	39

Lycée pro	3,16	0,6	3,00	187
Total	3,22	0,67	3,00	455

À l'échelle de la classe, les élèves de collège général s'y sentent mieux (M=3,27 ; ET= 0,84) que ceux en SEGPA où, encore une fois, il existe une forte hétérogénéité des réponses (M=3,15 ; 0,99) (dans la mesure où 10,3 % d'entre eux ne s'y trouvent « pas bien du tout ») ou encore en lycée professionnel (M=3,13 ; ET= 0,83). **Dans le détail, ce sont les élèves de 1ere (M=3,05 ; EC=0,86) qui se sentent le moins bien dans leur classe. Ils constituent les classes pilotes avec les 4^{ème} en 2016-2017 (Tableau 21).**

Tableau 21 : Perception de bien-être au sein de la classe				
CS5 Es-tu bien dans ta classe	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Écart-type	Médiane	Effectif
Collège	3,27	0,84	3,00	229
SEGPA	3,15	0,99	3,00	39
Lycée pro	3,13	0,83	3,00	187
Total	3,2	0,85	3,00	455

Quelle est ta classe ?	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Écart-type	Médiane	Effectif
5ème	3,26	0,89	3,00	117
4ème PL	3,28	0,8	3,00	112
2de	3,22	0,8	3,00	91
1^{ère} PL	3,05	0,86	3,00	96
SEGPA PL	3,15	0,99	3,00	39
Total	3,2	0,85	3,00	455

1.4 Évolution du climat scolaire au fil de la scolarité et entre T1 et T2 pour les classes pilotes

Si l'on examine maintenant l'indice moyen du climat scolaire en fonction des niveaux de classe il est possible de constater qu'il se dégrade sensiblement, mais progressivement du collège au lycée. De façon synthétique (Tableau 22), cet indice est meilleur au collège (M=3,08 ; ET= 0,47) où d'ailleurs il y a un plus faible taux d'absentéisme qu'en lycée professionnel (M=3,01 ; ET=0,4). En conclusion, l'indice moyen du climat scolaire varie en

fonction des établissements scolaires (Hubert, 2015) relevant tous de l'Éducation prioritaire, mais également selon le niveau de classe et en fonction des difficultés scolaires rencontrées par les élèves si l'on considère l'exemple de la SEGPA.

Tableau 22 : Indice moyen du climat scolaire en fonction des niveaux de classe

Classe	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Écart-type	Effectifs	% Obs
1 ^{ère} PL	3,01	0,42	96	23,08 %
2de	3,02	0,38	91	21,88 %
4 ^{ème} PL	3,07	0,48	112	26,92 %
5 ^{ème}	3,09	0,45	117	28,13 %

La perception du climat scolaire et des dimensions le composant a-t-elle évolué au sein des classes pilotes du projet NEuroscol entre T1 et T2 ?

Comme nous l'avons signalé précédemment, lors du recueil en T2, nous avons dû faire face à un fort taux d'absentéisme. L'échantillon global de l'étude est passé de 416 à 369 répondants. Pour réaliser une approche comparative des moyennes, nous avons reconsidéré l'échantillon des classes pilotes, nous avons utilisé la technique du rééchantillonnage dite de bootstrapping (inférences statistiques sur un nouvel échantillon de 1000 à partir de l'échantillon initial) pour la réalisation des tests sur échantillon appariés.

En ce qui concerne les élèves des classes de 4^{ème} passés en 3^{ème} :

Une baisse de l'indice global moyen du climat scolaire est constatée entre T1 (Médiane= 3,10) et T2 (Médiane= 2,91) (Tableau 22 bis et Figure 1). Le test pour échantillon apparié met en évidence une corrélation non significative entre les groupes ($r=-0,035$; $p=0,762$) ce qui rend compte qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes. La différence entre les moyennes de 0,12, Bca95% CI(-0,02, 0,27) n'est pas significative $t(78)=1,625$, $p=0,108 >0,05$.



Figure 1 : Évolution de la perception du climat scolaire des élèves des classes pilotes de 4^{ème} passés en 3^{ème} entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %.

Tableau 22bis : Évolution de l'indice moyen du climat scolaire entre T1 et T2 au niveau des classes pilotes								
Classes pilotes	T1			T2			Effectif de comparaison	Sign.
	Moyenne	Écart-type	Médiane	Moyenne	Écart-type	Médiane		
4 ^{ème} → 3 ^{ème}	3,02	0,45	3,10	2,90	0,48	2,91	79	P=0,108
SEGPA	3,13	0,41	3,15	3,24	0,37	3,22	16	P=0,447
1 ^{ère} → Term	2,94	0,40		3,02	0,44		75	P=0,301

Une baisse de la moyenne de la dimension de la relation pédagogique est constatée entre T1 (M= 2,86) et T2 (M=2,78) (Tableau 17 bis et Figure 2). La corrélation non significative qui apparaît entre les groupes ($r=-0,094$; $p=0,409$) confirme qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes. **S'il apparaît une différence entre les moyennes de 0,082 cette baisse n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(0,12, 0,28) $t(78)=0,798$, $p=0,427 >0,05$.**

En ce qui concerne la dimension de la relation entre pairs élèves (Tableau 18 bis), les moyennes baissent également entre T1 (M=3,30) et T2 (M=3,16) et demeurent élevées sur une échelle de 4. **Le test pour échantillon apparié confirme une nouvelle fois une corrélation non significative entre les groupes ($r= 0,94$; $p=0,149$). La différence entre les**

moyennes de 0,14 demeure non significative, avec un Bca95% CI(-0,04, 0,34) $t(78)=1,49$, $p=0,139 >0,05$.

En ce qui concerne la dimension de la relation aux adultes au sein de l'établissement (Tableau 19 bis), les moyennes baissent entre T1 (M=2,95) et T2 (M=2,76). La corrélation non significative entre les groupes ($r=-0,46$; $p=0,688$) confirme la distinction entre les groupes classes. **En revanche, cette fois-ci la différence entre les moyennes de 0,19 est significative** avec un Bca95% CI(0,009, 0,38) $t(78)=2,09$ $p=0,039 <0,05$.

Tableau 17 bis : Évolution de la dimension de la relation pédagogique au sein des classes pilotes entre T1 et T2

Classes pilotes	T1			T2			Effectif de comparaison	Sign.
	Moyenne	Écart-type	Médiane	Moyenne	Écart-type	Médiane		
4ème → 3ème	2,86	0,66	3	2,78	0,69	3	79	P=0,427
SEGPA	3,21	0,60	3,25	3,26	0,52	3,25	16	P=0,819
1re → Term	2,78	0,55		2,84	0,59		75	P=0,556

Tableau 18 bis : Évolution de la dimension de la relation entre pairs élèves au sein des classes pilotes entre T1 et T2

Classes pilotes	T1			T2			Effectif de comparaison	Sign.
	Moyenne	Écart-type	Médiane	Moyenne	Écart-type	Médiane		
4ème → 3ème	3,80	0,56	3,33	3,16	0,58	3,33	79	P=0,139
SEGPA	3,18	0,58	3	3,35	0,42	3,33	16	P=0,819
1re → Term	3,17	0,61		3,23	0,66		75	P=0,635

Tableau 19 bis : Évolution de la dimension de la relation aux adultes au sein de l'établissement scolaire pour les classes pilotes entre T1 et T2

Classes pilotes	T1			T2			Effectif de comparaison	Sign.
	Moyenne	Écart-type	Médiane	Moyenne	Écart-type	Médiane		
4ème → 3ème	2,95	0,49	3	2,76	0,63	3	79	P=0,039
SEGPA	2,95	0,59	3	3,12	0,55	3,16	16	P=0,451
1re → Term	2,93	0,39		3	0,41		75	P=0,333

Comparaison de la perception du climat scolaire et de ses dimensions par les élèves de 4^{ème} passés en classe de 3^{ème} entre T1 et T2

Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Indice moyen du climat scolaire	4ème PL → 3ème PL	79	T1= 3,02	1,625	0,108	
			T2=2,90			
Dimension relation pédagogique	4ème PL → 3ème PL	79	T1=2,86	0,798	0,427	
			T2=2,78			
Dimension relation entre pairs élèves	4ème PL → 3ème PL	79	T1=3,30	1,495	0,139	
			T2=3,16			
Dimension relation adultes	4ème PL → 3ème PL	79	T1= 2,95	2,097	0,039	*
			T2=2,76			

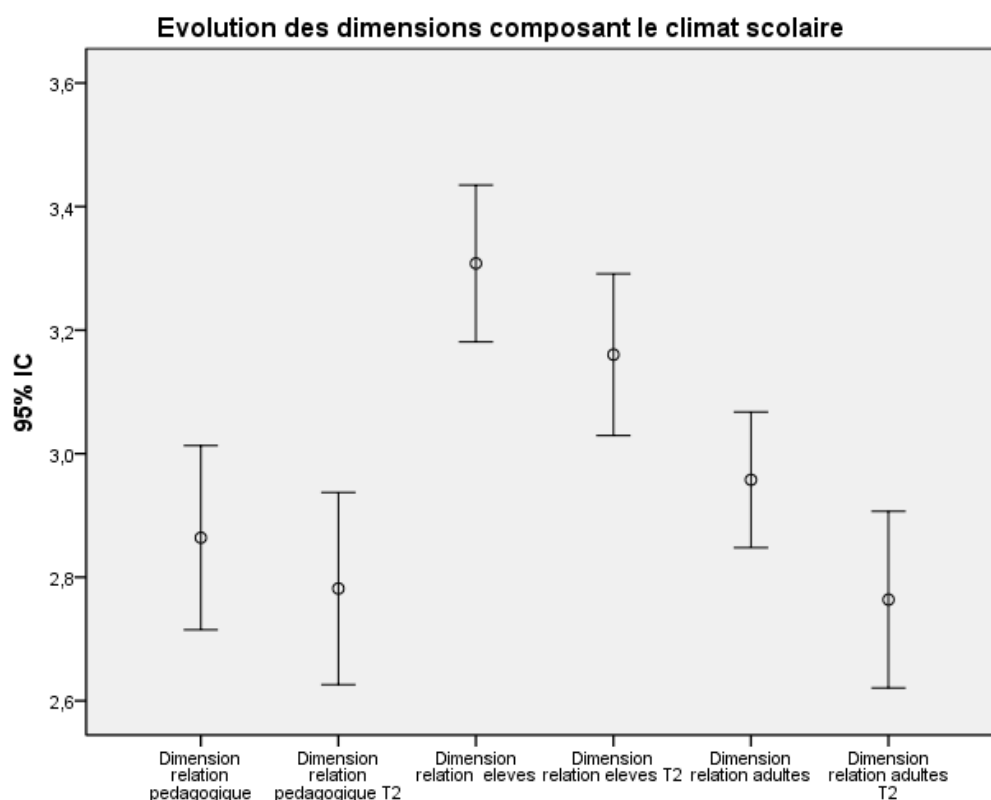


Figure 2 : Évolution des dimensions composant le climat scolaire auprès des classes pilotes de 4^{ème} passés en 3^{ème} entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %.

En ce qui concerne les élèves des classes de 4^{ème} SEGPA passés en 3^{ème} SEGPA :

Une augmentation de l'indice global moyen du climat scolaire est constatée entre T1 (Médiane= 3,15) et T2 (Médiane=3,22) (Tableau 22 bis et Figure 3). Un test pour échantillon apparié a été réalisé et une corrélation non significative apparaît entre les groupes ($r=-0,166$; $p=0,539$) confirmant leur distinction. **S'il apparaît une différence entre les moyennes de -0,11 elle n'est toutefois pas statistiquement significative** avec un Bca95% CI(-0,43, 0,20) $t(15)=-0,78$, $p=0,447 >0,05$. La perception des élèves demeure donc très élevée sur une échelle de 4 même si le résultat n'est pas statistiquement significatif.

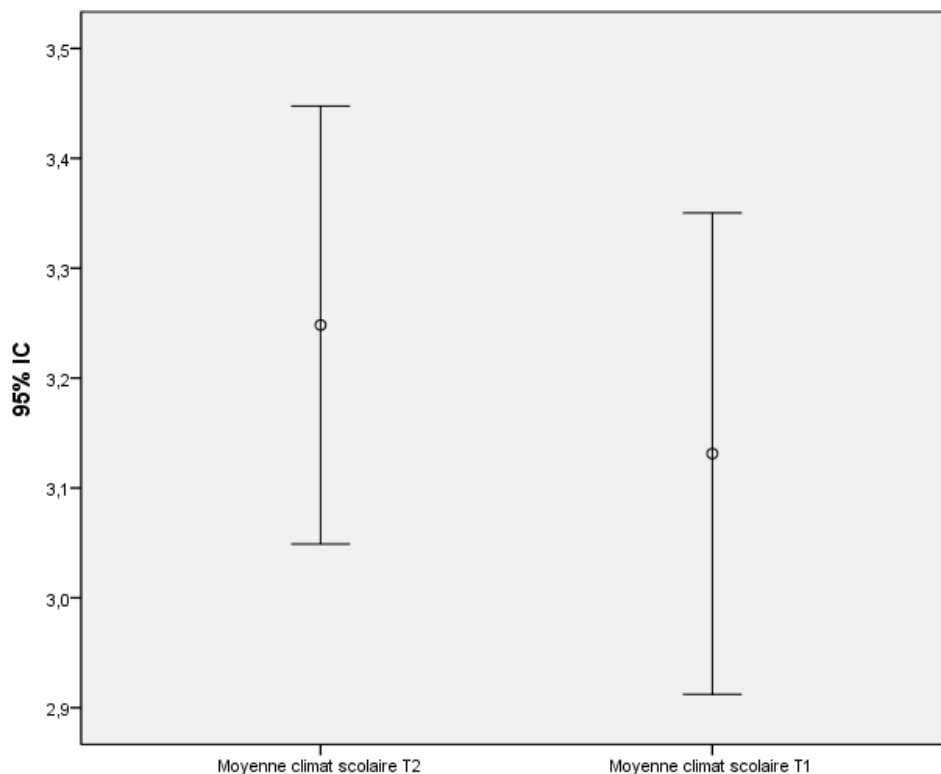


Figure 3 : *Évolution de la perception du climat scolaire des élèves des classes pilotes de SEGPA entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %.*

Comme le montre la Figure 4, toutes les dimensions composant le climat scolaire ont une moyenne qui a augmenté positivement.

En ce qui concerne la dimension de la relation pédagogique, elle augmente entre T1 (M=3,21) et T2 (M=3,26) (Tableau 17 bis). La distinction des groupes est confirmée ($r= -0,011$; $p=0,967$). **S'il apparaît une différence entre les moyennes de -0,04 elle demeure**

statistiquement non significative avec un Bca95% CI(-0,47, 0,38) $t(15)=-0,23$, $p=0,819 >0,05$.

En ce qui concerne la dimension de la relation entre pairs élèves (Tableau 18 bis), les moyennes augmentent également entre T1 (M=3,18) et T2 (M=3,35). Le test pour échantillon apparié met en évidence que la corrélation est non significative entre les groupes ($r=-0,046$; $p=0,865$) qui sont donc bien distincts. **La différence entre les moyennes de -0,16 demeure non significative** avec un Bca95% CI(-0,56, 0,22) $t(15)=-0,90$, $p=0,382 >0,05$.

En ce qui concerne la dimension de la relation aux adultes au sein de l'établissement (Tableau 19 bis), les moyennes augmentent entre T1 (M=2,95) et T2 (M=3,12). Les groupes classes ($r=-0,118$; $p=0,665$) sont bien distincts. **En revanche, la différence entre les moyennes de -0,16 n'est pas significative au niveau statistique** avec un Bca95% CI(-0,62, 0,29) $t(15)=-0,77$, $p=0,451 >0,05$.

<i>Comparaison de la perception du climat scolaire et de ses dimensions par les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en classe de 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2</i>						
Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Indice moyen du climat scolaire	4 ^{ème} PL SEGPA → 3 ^{ème} PL SEGPA	16	T1= 3,13	-0,78	0,447	
			T2=3,24			
Dimension relation pédagogique	4 ^{ème} PL SEGPA → 3 ^{ème} PL SEGPA	16	T1=3,21	-0,23	0,819	
			T2=3,26			
Dimension relation entre pairs élèves	4 ^{ème} PL SEGPA → 3 ^{ème} PL SEGPA	16	T1=3,18	-0,90	0,382	
			T2=3,35			
Dimension relation adultes	4 ^{ème} PL SEGPA → 3 ^{ème} PL SEGPA	16	T1= 2,95	-0,77	0,451	
			T2=3,12			

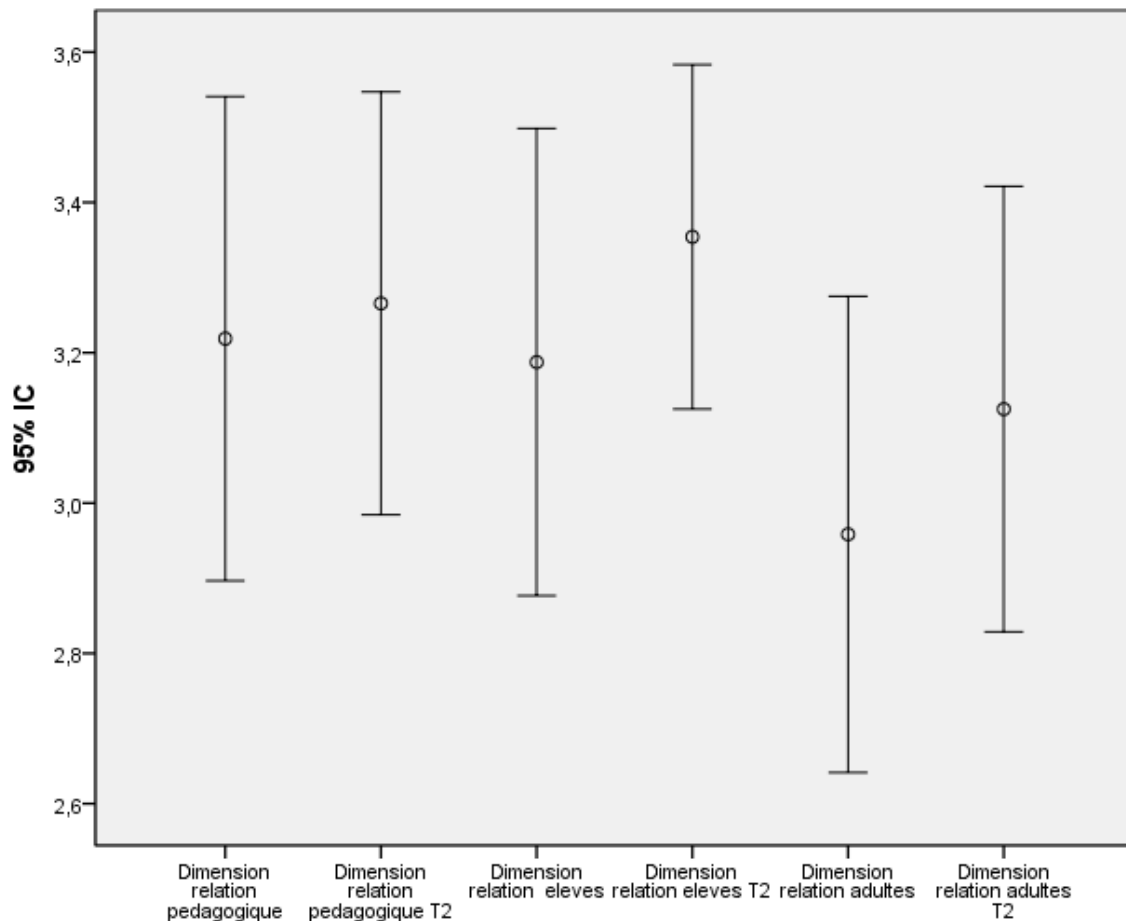


Figure 4 : *Évolution des dimensions composant le climat scolaire auprès des classes pilotes de 4ème SEGPA passés en 3ème SEGPA entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %.*

En ce qui concerne les élèves des classes de 1ère professionnelle passés en Terminale :

Comme le montre la figure 5, la perception du climat scolaire et de ses dimensions semble s'être améliorée.

Une augmentation de l'indice global moyen du climat scolaire est constatée entre T1 (M=2,94) et T2 (M=3,02) (Tableau 22 bis et Figure 5). Un test pour échantillon apparié a été réalisé et une corrélation non significative apparaît entre les groupes ($r=-0,097$; $p=0,407$) ce qui rend compte qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes. **S'il apparaît une différence entre les moyennes de -0,07 elle n'est toutefois pas statistiquement significative** avec un Bca95% CI(-0,22, 0,06) $t(74)=-1,04$, $p=0,301 >0,05$.

En ce qui concerne la dimension de la relation pédagogique, elle progresse légèrement de T1 (M=2,78) à T2 (M=2,84) (Tableau 17 bis). La différence entre les groupes ($r= -0,041$;

$p=0,726$) est confirmée. **S'il apparait une différence entre les moyennes de -0,05 elle demeure statistiquement non significative** avec un Bca95% CI(-0,24, 0,13) $t(74)=-0,591$, $p=0,556 >0,05$.

En ce qui concerne la dimension de la relation entre pairs élèves (Tableau 18 bis), les moyennes augmentent également entre T1 (M=3,17) et T2 (M=3,23). Le test pour échantillon apparié met en évidence que la corrélation est non significative entre les groupes ($r=-0,166$; $p=0,155$) qui sont donc bien distincts. **La différence entre les moyennes de -0,05 demeure non significative avec un Bca95% CI(-0,27, 0,17) $t(74)=-0,47$, $p=0,635 >0,05$.**

En ce qui concerne la dimension de la relation aux adultes au sein de l'établissement (Tableau 19 bis), les moyennes augmentent entre T1 (M=2,93) et T2 (M=3). Les groupes sont bien distincts ($r=-0,009$; $p=0,937$). **En revanche la différence entre les moyennes de -0,06 n'est pas significative au niveau statistique avec un Bca95% CI(-0,17, 0,07) $t(74)=-0,94$, $p=0,349 >0,05$.**

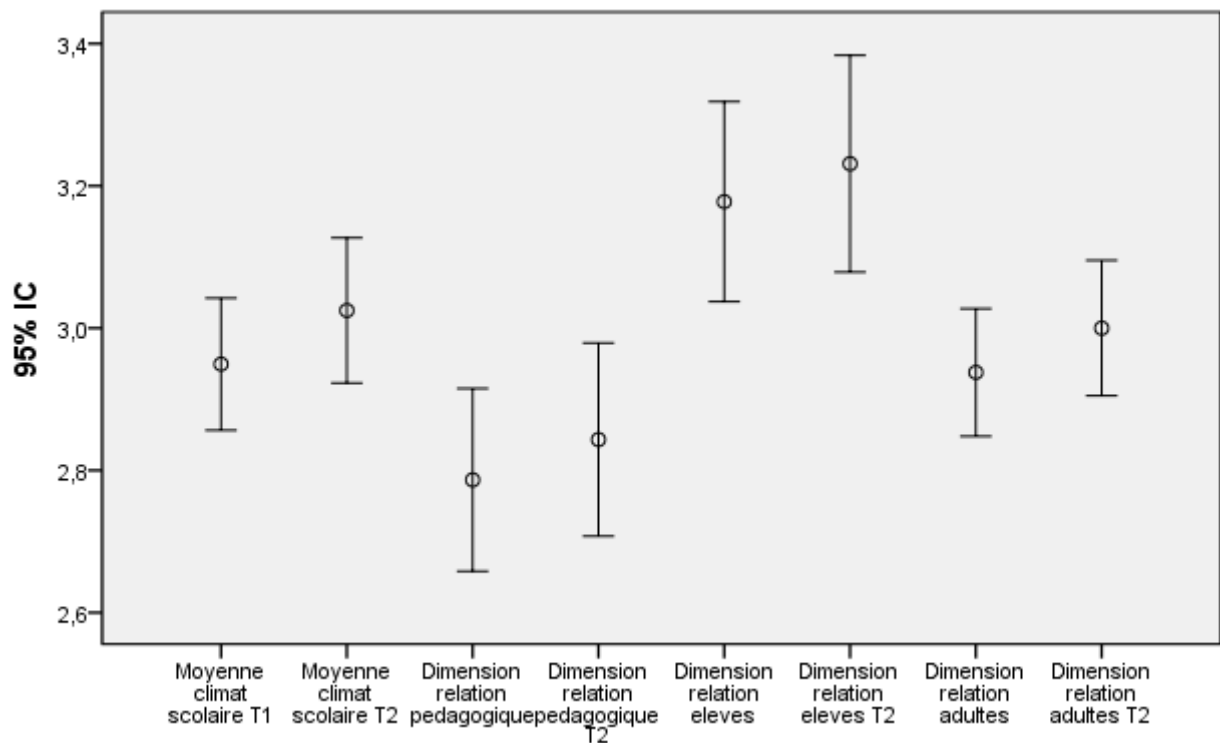


Figure 5 : Évolution des dimensions composant le climat scolaire auprès des classes pilotes de 1ère passés en terminale, entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %.

<i>Comparaison de la perception du climat scolaire et de ses dimensions par les élèves de 1ère professionnelle passés en classe de terminale professionnelle entre T1 et T2</i>						
Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Indice moyen du climat scolaire	1re → Term	75	T1= 2,94	-1,041	0,301	
			T2=3,02			
Dimension relation pédagogique	1re → Term	75	T1=2,78	-0,591	0,556	
			T2=2,84			
Dimension relation entre pairs élèves	1re → Term	75	T1=3,17	-0,475	0,635	
			T2=3,23			
Dimension relation adultes	1re → Term	75	T1= 2,93	-0,93	0,349	
			T2= 3			

En ce qui concerne le genre : Il n'y a pas différence significative de perception chez les élèves composant notre échantillon initial (N= 416) (Tableau 23)

Tableau 23 : Indice moyen du climat scolaire en fonction du genre				
Genre	Moyenne	Écart-type	Effectifs	% Obs
Garçon	3,05	0,45	204	49
Fille	3,05	0,42	212	51

Quels sont les facteurs prédictifs du climat scolaire et qui peuvent participer à son altération ou amélioration ? Si nous nous rapportons aux résultats de l'étude menée par Hubert (2015) qui portaient exclusivement sur le collège, c'est la dimension pédagogique. Cette dimension, au regard de l'analyse factorielle en composante principale que nous avons mise en œuvre, apparaît en effet comme l'indice global du phénomène étudié.

Une régression linéaire multiple selon la méthode pas à pas a été réalisée afin de vérifier la pertinence d'un modèle associant la dimension de la relation pédagogique et de la relation entre pairs élèves comme prédictifs du climat scolaire. Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre les deux facteurs ($F_{2,41} = 2698$; p

<0.001 ; $\beta=.96$; $t[41] = 13,26 > 1.96$; $VIF= 1,04$) et une meilleure part de variance expliquée ($R^2=.92$) avec ce modèle plutôt qu'avec la seule dimension relation pédagogique ($R^2=.75$).

Synthèse et illustrations qualitatives :

Non seulement la perception du climat scolaire ne s'est pas améliorée pour les élèves des classes de 4^{ème} passés en 3^{ème}, mais la dimension de la relation pédagogique et la relation aux adultes au sein des collèges et du collège André Léotard en particulier, sont plus faibles qu'auparavant. **C'est le seul résultat significatif au plan statistique. Le t-test montre que le projet NEuroscol mené auprès de ces classes n'a pas permis d'améliorer les relations entre les groupes sociaux et il semble même que les expériences scolaires partagées entre les élèves et les adultes de la communauté éducative se soient encore dégradées (sanctions, punition, rapports avec l'équipe de direction).** Nous avons montré que cette dimension de la relation aux adultes de l'établissement ($R^2=.8,77$) n'expliquait qu'une faible partie du pourcentage de la variance du climat scolaire. Néanmoins, nous avons interrogé les personnels enseignants, d'éducation et de direction sur ce point. Des informations complémentaires nous ont été livrées. C'est le cas tout d'abord d'une forme de défiance accrue vis-à-vis des actes et du discours « institutionnels » :

Entretien avec IT (CPE)

IT : Donc même s'ils sont moins nombreux on a des difficultés qu'on ne connaissait pas il y a une quinzaine d'années (...) notre parole est facilement remise en question. Tout doit être justifié, expliqué un certain nombre de fois. C'était moins prégnant il y a une quinzaine d'années (...) Je pense que c'est une évolution de la société où toutes les institutions sont remises en cause, le cadre est remis en cause, l'autorité est remise en cause.

Entretien avec EA (Enseignant lycée)

EA : Je ne veux pas stigmatiser la région parisienne, mais vous connaissez l'expression « le neuf trois », on sait très bien que là-bas c'est dangereux que les collègues peuvent craquer. À Saint Ex, on se dit quand même la Côte d'Azur, Saint Raphael c'est privilégié, désolé maintenant les collègues craquent. Les élèves contestent, les élèves menacent, s'il y a toujours les menaces verbales, maintenant les parents d'élèves viennent taper « un scandale ». On vous menace de procès : « vous n'avez pas le droit, que disent les textes ».

De nouvelles formes de violence sont également identifiées (insolences, injures entre élèves, consumérisme) et semblent « se normaliser » quel que soit le niveau de classe :

Entretien avec XN (Enseignant collègue)

XN : On avait des élèves difficiles, mais gérables, en fait le grand changement c'est l'insolence qui prend des proportions... enfin grandissantes au fil des années.

CH : Cette insolence elle est entre élèves ? Des élèves vers vous ?

XN : Les deux. De plus en plus grossiers et maintenant c'est de plus en plus l'insolence envers le professeur.

Entretien avec NK (Enseignante - SEGPA)

CH : Alors un élève « grégaire » concrètement ça se traduit comment en mode grégaire ? En révolte permanente ?

NK : Ah oui !

CH : Tout dans la violence c'est ça ?

NK : Physique et verbal envers les collègues. (...) Moi je parle de mes élèves, mais là, on aurait peut-être pu aller se promener dans la cour, c'est effarant, c'est effarant même entre eux, je ne comprends pas et ça c'est nouveau, ça c'est quand même nouveau.

Entretien avec EA (Enseignant lycée)

EA : Moi j'ai des élèves que j'estime adorables, posés, éduqués qui vont insulter des collègues ou insulter d'autres... et là je reste... je me dis « ce n'est pas possible ». Quand vous leur parlez, vous avez des réponses « oui elle ne m'aime pas, oui elle m'énerve » voilà.

CH : ils sont sur l'affectif.

EA : Ah oui ! Ils fonctionnent aussi à la « tête du prof »

CH : Donc est-ce que le climat scolaire entre élèves vous le percevez comme dégradé ?

EA : Moi je le perçois comme délétère.

Les élèves sont décrits comme plus immatures et moins autonomes, ils se méconnaissent grandement et ce sont les leviers sur lesquels travailler pour contribuer à améliorer leur perception du climat scolaire :

Entretien avec EA (Enseignant lycée)

CH : D'accord, entre eux, qu'est-ce qui va permettre de tendre vers un climat scolaire positif à votre avis ?

EA : Bah l'acceptation, si déjà ils ne s'acceptent pas eux-mêmes, ils ne se connaissent pas eux-mêmes... Les élèves sont de moins en moins matures.

En ce qui concerne l'évolution de la perception du climat scolaire par les élèves de SEGPA, elle s'avère la plus positive au sein du collège. Néanmoins, aucune des différences de moyenne entre T1 et T2 n'est statistiquement significative. Le travail mené dans le cadre du projet NEuroscol ne semble pas avoir fait évoluer la perception déjà positive de ces élèves.

Une légère amélioration est à noter au sein des classes de 1^{ère} professionnelle passées en terminale bien qu'encore une fois aucune des évolutions constatées ne soit statistiquement significative. Nous avons dans ce cas des élèves plus âgés, plus avancés dans le stade de

développement de leur adolescence. Sans le projet NEuroscol la situation aurait peut-être empiré au lieu de se maintenir. En conclusion, même s'il ne se dégage pas d'effets significatifs et positifs au plan statistique au sein des classes pilotes des trois établissements, il apparaît néanmoins des tendances encourageantes en termes d'évolution de la perception du climat scolaire par les élèves.

1.5 Le climat scolaire du point de vue des enseignants de collège et de lycée professionnel

La littérature du domaine permet de retenir des facteurs ou des dimensions spécifiques du climat scolaire pour le groupe social des enseignants (enseignants disciplinaires et documentalistes) :

- 1) La cohésion et l'appartenance à une communauté scolaire (soutien de la direction, le mode de gouvernance, travail avec l'équipe éducative) ;
- 2) La relation pédagogique avec les élèves ;
- 3) Le sentiment de sécurité et de respect (civilité/incivilité des élèves ou des parents ; justice/injustice institutionnelle ou organisationnelle, relation apaisée ou conflictuelle avec les pairs enseignants) ;
- 4) L'environnement physique ;
- 5) Les règles du vivre ensemble ;

Dans notre étude, afin de mesurer le climat scolaire perçu par les enseignants nous nous sommes appuyés sur le rapport d'enquête de victimation et climat scolaire réalisé par Debarbieux Moignard et Hamchaoui (2013) auprès des personnels de second degré. Nous nous sommes également appuyés sur les résultats de l'enquête internationale Talis (*Teaching and Learning International Survey*) qui, sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), a été menée au printemps 2013 auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants des collèges publics et privés sous contrat.

Le climat scolaire et de travail dans l'établissement (CEE) comportait une échelle de type Likert en 4 points permettant de recueillir le niveau d'accord des enseignants avec différentes affirmations, allant de 1 (pas du tout d'accord ou mauvaises) à 4 (tout à fait d'accord ou bonnes). Nous avons opéré une analyse factorielle en composante principale avec rotation Varimax. 14 items ont été conservés et regroupés en 4 facteurs ou dimensions expliquant 74,

95 % de la variance. L'indice K-M-O était de 0,813 donc très bon (Tableau 24). La validité et la fiabilité de l'échelle ont été attestées par un coefficient d'alpha de .90 soit excellent.

Tableau 24 : Dimensions constitutives de l'échelle CEE de climat scolaire pour les enseignants, saturations, moyennes, médianes et écarts-types des items qui la composent (N=61)

	Sat.	Moy.	Écart-type	Médiane
Dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire (M=2,82 ; ET=0,65 ; R ² = 44,73 %)				
CEE1 Dans cet établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions les concernant	.81	2,73	0,75	3,00
CEE2 Dans cet établissement c'est une culture de partage des responsabilités qui prévaut	.87	2,63	0,80	3,00
CEE3 La culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel	.84	2,63	0,80	3,00
CEE4 Ces dernières années le climat scolaire dans cet établissement s'est dégradé (item inversé, un score faible indique une absence de dégradation)	.63	2,46	0,93	2,00
CEE7 Comment percevez-vous les relations entre les élèves et l'équipe de direction de votre établissement (item inverse, un score élevé indique de bonnes relations)	.79	2,81	0,69	3,00
CEE11 Comment percevez-vous les relations entre les élèves et la vie scolaire de votre établissement (item inverse, un score élevé indique de bonnes relations)	.60	3,20	0,73	3,00
CEE12 Vous avez le sentiment que votre hiérarchie vous soutient	.83	2,79	0,88	3,00
CEE16 Vous ne pouvez vous adresser à personne lorsque vous rencontrez une difficulté d'ordre professionnel (item inversé, un score élevé indique l'absence d'isolement face aux difficultés)	.60	3,36	0,72	3,00
Dimension de la sécurité et du respect (M=3,37 ; ET= 0,53 ; R ² = 11,13 %)				
CEE10 D'une manière générale vous pensez être respecté (é) par vos collègues	.84	3,33	0,69	3,00
CEE14 Vous vous sentez en sécurité dans votre établissement	.68	3,40	0,60	3,00
Dimension de la relation pédagogique (M=2,91 ; ET= 0,46 ; R ² = 10,44 %)				
CEE5 Comment percevez-vous les relations entre les élèves au sein de l'établissement (item inversé, un score élevé indique de bonnes relations)	.80	2,95	0,49	3,00
CEE15 Il y a de la violence dans votre établissement scolaire (item inversé un score élevé indique l'absence de violence perçue)	.81	2,89	0,60	3,00
Dimension des règles du vivre ensemble (M=3,04 ; ET= 0,45 ; R ² = 8,64 %)				
CEE6 Comment percevez-vous les relations entre les élèves et les enseignants au sein de l'établissement (item inverse, un score élevé indique de bonnes relations)	.68	2,95	0,45	3,00
CEE8 Comment percevez-vous les relations entre les élèves et la vie scolaire de l'établissement (un score élevé indique une bonne relation)	.90	3,14	0,57	3,00

Tableau 25 : Moyenne des scores de l'indice global du climat scolaire perçu par les enseignants (N=61)

	Moyenne	Médiane	Écart-type
Dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire	2,82	2,87	0,63
Dimension de la sécurité et du respect	3,37	3,50	0,53
Dimension de la relation pédagogique	2,91	3,00	0,46
Dimension des règles du vivre ensemble	3,04	3,00	0,45
Climat scolaire général	3,03	3,09	0,51

Lecture : l'indice moyen de climat scolaire est de 3/4 avec un écart-type de 0,51. La dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire correspond à l'indice global du phénomène étudié à l'issue de l'ACP.

Tableau 26 : Statistiques descriptives, consistance interne des sous-échelles et matrice de corrélations de SPEARMAN adapté aux variables qualitatives ordonnées inter items (N = 61).

Variables	Moyenne (ET)	1	1 a	1 b	1 c	1 d	1 e	1 f	1 g	1 h	2	2 a	2 b	3	3 a	3 b	4	4 a	4 b
1. Dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire	2,82 (0,63)	.91																	
1a CEE1	2,73 (0,75)		1																
1 b CEE2	2,63 (0,80)		.70**	1															
1c CEE3	2,63 (0,80)		.61**	.47**	1														
1d CEE4	2,46 (0,93)		.43**	.66**	.50**	1													
1 e CEE7	2,81 (0,69)		.59**	.22**	.47**	.47**	1												
1f CEE11	3,20 (0,73)		.47**	.33**	.54**	.36**	.53**	1											
1 g CEE12	2,79 (0,88)		.56**	.44**	.73**	.62**	.64**	.63**	1										
1h CEE16	3,36 (0,72)		.41**	.33**	.48**	.47**	-	.32**	.43**	1									
2.Dimension de la sécurité et du respect	3,37 (0,53)										.48								
2a CEE10	3,33 (0,69)		-	-	.38**	-	-	.39**	.40**	.40**		1							
2 b CEE14	3,40 (0,60)		-	-	-	.36*	-	.38**	-	.30*		.31*	1						
3.Dimension de la relation pédagogique	2,91 (0,46)													.62					
3a CEE5	2,95 (0,45)		-	-	-	.42*	-	-	.28*	-		-	.28*		1				
3 b CEE15	2,89 (0,60)		.31*	-	-	.32*	-	.33*	-	-		-	-		.47**	1			
4.Dimension des règles du vivre ensemble	3,04 (0,63)																.72		
4a CEE6	2,95 (0,45)		.35*	.33*	.34*	.40*	.30*	.42*	.31*	.41*		.44*	.31*		.44*	.31*		1	
4 b CEE8	3,14 (0,57)		-	-	-	.29*	-	-	-	-		.29*	-		-	-		.54**	

Notes. * $p < .05$; ** $p < .001$; α = Les Alphas de Cronbach sont présents sur la diagonale des scores de corrélation

1.6 Analyse descriptive du climat scolaire perçu par les enseignants au niveau individuel et contextuel

- **En ce qui concerne la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire ($R^2=44,47\%$) :**

Nous nous sommes intéressées aux moyennes les plus faibles obtenues à certaines questions corrélées positivement et significativement avec la suivante (CEE4) « ces dernières années le climat scolaire dans votre établissement s'est dégradé » au sein de cette dimension ($r > \text{ou} = .40$; $p < .001$). La médiane des réponses à cette question étant de 2/4, elles apparaissent comme hétérogènes ($M=2,46$; $ET=0,93$).

Les enseignants de notre échantillon sont répartis de façon équilibrée entre le lycée professionnel (48,5 %) et le collège (43,8 %) (Tableau 27) volontairement distingués des enseignants de SEGPA (Tableau 28).

Tableau 27 : Répartition de l'échantillon en fonction des établissements		
	Effectifs	%
Lycée professionnel	31	48,4
Collège	28	43,8
SEGPA	5	7,8
Total	64	100

Tableau 28 : Perception de dégradation du climat scolaire en fonction des établissements			
<i>CEE4 Ces dernières années le climat scolaire s'est dégradé</i>	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Écart-type	Effectif
Lycée professionnel	2,52	0,89	31
Collège	2,75	0,97	28
SEGPA	2,8	0,45	5
Total	2,64	0,9	64

Les indices moyens témoignent plutôt d'un « bon climat scolaire » confortant ainsi les résultats de l'enquête de victimation de 2013 (Debarbieux *et al.*) qui mettaient aussi en évidence une perception plutôt positive des enseignants du second degré, mais différente en fonction des données sociales du lieu d'exercice.

Ainsi de façon identique aux élèves, les enseignants de SEGPA sont ceux qui estiment le plus que le climat scolaire s'est dégradé au sein de leur établissement scolaire (M=2,8 ; ET=0,45) suivi de leurs homologues travaillant en collège. Le tableau 30 conforte le constat selon lequel à l'appui d'un indice moyen cette dimension est plus dégradée au sein des collèges et notamment au sein de la SEGPA et du collège Villeneuve.

Pour compléter ce résultat nous avons questionné les enseignants sur les éventuels arrêts maladie les concernant ces deux dernières années. Cela concerne 35,4 % de notre échantillon et entre 27 % et 33 % au sein de collèges (Tableau 29 bis).

Tableau 29 : Indice moyen du climat scolaire selon les établissements			
	Moyenne	Écart-type	Médiane
Lycée professionnel	3,6	0,3	3,09
Collège André Léotard	2,98	0,51	3,06
Collège Villeneuve	2,63	0,40	2,80
SEGPA	3,03	0,13	3,01

Tableau 29 bis : arrêts maladies cumulés les deux dernières années			
Avez-vous été en arrêt maladie ces deux dernières années ? Quel est votre établissement ?	oui	non	Total
	%	%	%
Collège André Léotard Fréjus	33,3	66,7	100 %
Collège Villeneuve Fréjus	27,8	72,2	100 %
Lycée Saint Exupery St Raphaël	40,5	59,5	100 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	33,3	66,7	100 %
Total	35,4	64,6	

Tableau 30 : Indice moyen de la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire selon les établissements			
	Moyenne	Écart-type	Médiane
Lycée professionnel	2,94	0,53	2,88
Collège André Léotard	2,66	0,79	2,75
Collège Villeneuve	2,00	0,45	2,30
SEGPA	2,88	0,18	2,88

L'affirmation qui est évaluée en CEE4 « Ces dernières années le climat scolaire s'est dégradé » est tout d'abord positivement et significativement corrélée ($r=.62$; $p<.001$) avec le sentiment de ne pas

être suffisamment soutenu par la hiérarchie (M=2,79 ; ET=0,88) et de ne pas trouver un soutien mutuel dans un esprit collaboratif (r=.50 ; p<.001 ; M=2,63 ; ET=0,80) (Tableau 31).

Tableau 31 : Soutien perçu de la part de la hiérarchie

<i>CEE12 vous avez le sentiment que votre hiérarchie vous soutient</i>	Tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas d'accord du tout	Total
	%	%	%	%	Effectif
Lycée professionnel	19,4	67,7	6,5	6,5	31
Collège	10,7	39,3	28,6	21,4	28
SEGPA	0,00	20	80	0,00	5
Total	14,1	51,6	21,9	12,5	64

	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Écart-type	Effectif
Lycée professionnel	3,00	0,73	31
Collège	2,39	0,96	28
SEGPA	2,20	0,45	5
Total	2,67	0,87	64

Une nouvelle fois les éléments de contexte sont importants puisque cette perception négative concerne 80 % des enseignants de SEGPA (M=2,2 ; ET= 0,45) alors que les enseignants de lycée professionnel se sentent plutôt soutenus à 67,7 % (M=3 ; ET= 0,73) notamment comme nous l'avons montré précédemment grâce à une bonne gestion collective des situations de crise (Tableau 32). Néanmoins, 32 % d'entre eux ne partagent pas cette perception et ils sont 40,5 % à avoir été en arrêt maladie ces deux dernières années. Notons que ce résultat va dans le même sens que celui de Debarbieux et collaborateurs (2013) qui a montré que « près de 40 % des enseignants dans les classes spécialisées ont une perception négative de leurs relations avec la direction » (p.38).

Tableau 32 : Soutien mutuel et culture de la collaboration perçus entre les enseignants et les personnes de direction

CEE3 La culture de collaboration...

	Tout à fait d'accord	plutôt d'accord	pas vraiment d'accord	pas d'accord du tout
	%	%	%	%
Lycée professionnel	6,5	74,2	9,7	9,7
Collège	10,7	32,1	46,4	10,7
SEGPA	0,00	40	60	0,00
Total	7,8	53,1	29,7	9,4

	Moyenne	Écart-type	Effectif
Lycée professionnel	2,77	0,72	31
Collège	2,43	0,84	28
SEGPA	2,4	0,55	5
Total	2,59	0,77	64

Ainsi, on peut dire que la majorité des enseignants de SEGPA ($M=2,40$; $ET= 0,55$; 60 %). C'est aussi le cas de nombreux enseignants au collège ($M=2,43$; $0,84$; 46,4 %) contrairement au lycée professionnel où la culture de la collaboration est perçue plutôt positivement ($M=2,77$; $ET= 0,72$; 74,2 %). Ces premiers résultats permettent de considérer une vision du climat scolaire des personnels d'encadrement qui est très différenciée et plus positive que celle des autres personnels et en particulier des enseignants. Ils invitent également à noter la part d'influence significative d'un management apaisé des personnels de direction sur les équipes enseignantes dans leur environnement de travail et de vie. Apparaît l'importance d'une « bienveillance vis-à-vis de tous les acteurs de l'école pour instaurer un bon climat scolaire » (Debarbieux, 2015, p.12). Comme le souligne l'étude d'Hubert (2015), un climat scolaire perçu comme altéré « impacte négativement les personnels et augmente les difficultés scolaires des élèves » et « le manque de soutien administratif ne constitue pas un appui pour la stabilité de l'équipe éducative » (p.15). Ce résultat va dans le même sens que l'étude de Gilbert et Vercambre-Jacquot (2016) où chaque établissement possède un environnement interne spécifique lié à des modalités de gouvernance qui peuvent avoir des conséquences très différentes entre établissements semblables (au niveau du contexte socioculturel, des caractéristiques du public scolaire, les moyens déployés par l'institution) (Grisay,1993). La comparaison internationale (Blaya, 2001, 2003) montre également les différences importantes de degré de satisfaction au travail suivant l'existence ou non d'une véritable « communauté éducative ou scolaire ».

Enfin toujours de façon générale les enseignants considèrent que les relations entre la direction de l'établissement et les élèves sont plutôt bonnes ($r=.47$; $p<0.001$; $M= 2,73$; $ET= 0,76$; 64,1 %), mais moins positives en collège ($M=2,46$; $ET=0,92$). Globalement, ils ne se sentent pas isolés ($r=.47$; $p<.001$; $M=3,36$; $ET= 0,72$) et estiment qu'il y a de bonnes relations entre les élèves et la vie scolaire ($r=.30$; $p<001$; $M=3,20$; $0,73$) (Tableau 33).

Tableau 33 : Relations entre les élèves et l'équipe de direction du point de vue des enseignants					
<i>CEE7 Comment percevez-vous les relations entre les élèves et l'équipe de direction...</i>	Mauvaises	plutôt mauvaises	plutôt bonnes	bonnes	Total

	%	%	%	%	Effectif
Lycée professionnel	3,2	6,5	80,6	9,7	31
Collège	17,9	28,6	42,9	10,7	28
SEGPA	0,00	20,00	80,0	0,00	5
Total	9,4	17,2	64,1	9,4	64

	Moyenne	Écart-type	Effectif
Lycée professionnel	2,97	0,55	31
Collège	2,46	0,92	28
SEGPA	2,80	0,45	5
Total	2,73	0,76	64

- **En ce qui concerne la dimension du respect et de la sécurité ($R^2 = 11,13$) :**

Les enseignants avec une médiane de 3 sur 4 se sentent en sécurité dans leur établissement et considèrent qu'il existe un respect mutuel entre pairs enseignants ($M=3,40$; $ET= 0,60$). Les deux variables sont corrélées positivement et significativement ($r=0,31$; $p<0,05$). Cette appréciation du niveau de sécurité va dans le même sens que la perception des personnels d'éducation, d'infirmiers et sociaux ainsi que de direction également interrogés ($M=3,32$; $ET= 0,63$; Médiane 3/4). Comme l'a déjà montré l'enquête de victimation de Debarbieux et collaborateurs (2013) menée auprès des enseignants du second degré, « le sentiment de sécurité personnelle est marqué (...) C'est donc plus comme témoins de la violence entre pairs (élèves) que comme victimes que se situent les répondants ».

- **En ce qui concerne la dimension de la relation pédagogique avec les élèves ($R^2 = 10,42$ %) :**

Les deux variables constitutives de cette dimension sont fortement et positivement corrélées ($r=0,47$; $p<0,001$) ainsi qu'avec la question CEE6 « comment percevez-vous les relations entre les élèves et les enseignants » ($r=0,44$; $p<0,001$). Les enseignants se sentent en sécurité, mais perçoivent des relations dégradées entre pairs élèves ($M=2,95$; $ET= 0,80$) et une forme de violence sans pour autant qu'ils expriment le fait d'en être affectés dans leur relation pédagogique qualifiée de « plutôt bonne » à 78 % avec leurs élèves (Tableau 34). Ce constat est partagé avec Debarbieux et collaborateurs (2013) qui rapportent que « les personnels se sentent très majoritairement

respectés par les élèves à 82,4 % (...) même dans les zones urbaines sensibles » (p.38). Sur ce point, alors que par ailleurs nos résultats montrent une dégradation perçue du climat scolaire au sein des collèges et de la SEGPA, la médiane à cette question demeure élevée (3 /4) indiquant de bonnes relations professeurs/élèves. Pourtant de façon assez opposée, les élèves considèrent quant à eux que leurs relations avec leurs pairs ne sont pas du tout dégradées. Ces deux groupes sociaux au sein d'un même établissement ont bel et bien des points de vue divergeant.

Tableau 34 : Perception par les enseignants de leur relation pédagogique avec les élèves				
<i>CEES Comment percevez-vous les relations entre les enseignants et les élèves ?</i>	Mauvaises	plutôt mauvaises	plutôt bonnes	bonnes
	%	%	%	%
Lycée professionnel	0 %	12,9 %	83,9 %	3,2 %
Collège	0 %	21,4 %	67,9 %	10,7 %
SEGPA PL	0 %	0 %	100 %	0 %
Total	0 %	15,6 %	78,1 %	6,2 %

	Moyenne	Écart-type	Effectif
Lycée professionnel	2,9	0,4	31
Collège	2,89	0,57	28
SEGPA PL	3,0	0,0	5
Total	2,91	0,46	64

Une régression linéaire multiple selon la méthode pas à pas a été réalisée afin de vérifier la pertinence du modèle associant les trois dimensions identifiées dans le prolongement de l'analyse en composante principale comme prédicteurs du climat scolaire du point de vue des enseignants.

Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre la dimension de cohérence et d'appartenance à une communauté scolaire, la dimension de la relation pédagogique et la dimension de la sécurité et du respect ($F_{3,47} = 205$; $p < .001$; $\beta = .96$; $t[47] = 3.85 > 1.96$; $VIF < 3$) avec une part de variance expliquée de $R^2 = .92$. La part de variance expliquée à l'aide de ce modèle à 3 facteurs est supérieure à un modèle à une seule dimension (la cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire) ($R^2 = .67$] associée à la dimension de la relation pédagogique ($R^2 = .81$). La dimension des règles du vivre ensemble n'a pas été retenue dans la modélisation.

Les deux distributions ayant une forme différente, nous avons réalisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney afin de vérifier si à l'étape initiale de cette étude les enseignants non formés à l'ANC (N=32) et ceux ayant bénéficié de la formation (N=18) avaient une moyenne de perception

significativement différente du climat scolaire au sein de leur établissement. Nous avons utilisé pour cela l'indice moyen global du climat scolaire et avons comparé les rangs moyens plutôt que les médianes. Les résultats permettent de considérer que les deux groupes ne sont pas différents au regard de l'indice élevé de $U=202$ d'une part et que la perception du climat scolaire ne varie pas significativement entre les deux groupes ($U=202$; $p=0,085 > .05$). La lecture des résultats nécessite de se faire un niveau des établissements plus qu'au niveau des groupes pilote et contrôle

Synthèse et discussion

La bonne qualité du climat scolaire s'inscrit dans le cadre général de l'accès à l'égalité des chances défendue par la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Le climat scolaire est un concept complexe que nous avons choisi de traiter à partir de différents postulats suivants. Il s'agit tout d'abord d'un phénomène multidimensionnel, contextuel et évolutif nécessitant une approche systématique croisant le point de vue des élèves, des enseignants et des membres de la communauté éducative des établissements (Debarbieux, 1996, 2006, 2007, 2008, 2011, 2015 ; Sicot, 1997). Nous avons également retenu la nécessité d'explorer les liens potentiels entre l'expérience vécue et les relations des différents groupes sociaux qui travaillent à l'école. Cette exploration ne peut se faire sans tenir compte du fait que les perceptions du climat scolaire au sein d'un même établissement peuvent varier significativement selon les individus et les groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Par ailleurs, nous avons suivi certains auteurs (Debarbieux, 1996, 2006 ; Gilbert & Vercambre-Jacquot, 2016) qui recommandent de se départir d'une approche du climat scolaire uniquement fondée sur un point de vue « administratif » en lien avec les statistiques SIVIS (Système d'information et de vigilance de la sécurité scolaire) et de tenir compte de diverses formes de « violence » (individuelle, directe, contextuelle et collective, institutionnelle, organisationnelle). En effet, il existe actuellement de nombreuses procédures de signalement des incidents quotidiens au sein des établissements scolaires en supplément de ceux effectués dans le cadre du SIVIS : les signalements en préfecture, les dépôts de plaintes, les signalements aux services de santé, etc. Les rapports effectués à leur sujet mettent en évidence une très grande hétérogénéité des pratiques et un traitement inégal et incomplet des signalements. Parmi les formes de violence évoquées figurent certains types de management (*leadership*) mis en œuvre par les équipes de direction des établissements scolaires (Hubert, 2015 ; Janosz et collaborateurs, 1998 ; Grisay, 1993). Enfin, le dernier postulat retenu invite à considérer que le climat scolaire n'est aucunement une sorte de « bien-être collectif » agrégat des « bien-être individuels des élèves et des professionnels » liés au degré de satisfaction procuré dans les différents aspects de la vie scolaire.

Au plan méthodologique, nous avons tenu compte des recommandations émises dans le Rapport « Climat scolaire et bien-être à l'école »³ (2015) concernant la constitution d'un indice global de mesure synthétique du climat scolaire autour de composantes ou de dimensions résultant d'une analyse factorielle en composante principale (ACP) puis l'examen de sa multi-dimensionnalité.

Les résultats en lien avec les élèves mettent en évidence le fait que la dimension de la relation pédagogique et de la relation entre élèves (rapport aux autres, rapport à la classe, rapport à l'établissement) sont des facteurs qui altèrent davantage le climat scolaire au sein du lycée professionnel dans les classes de 1^{ère} (classes pilotes) tout d'abord puis dans les classes de 2^{nde} et par la suite dans les classes de SEGPA (classes pilotes) plutôt que dans les autres classes du collègue. Comme le montrent les travaux de De Pedro (2012) et de Benbenisthty et Astor (2005) les élèves apprennent mieux, améliorent leurs résultats scolaires et réussissent à surmonter certains obstacles liés aux caractéristiques socioéconomiques initiales et enfin sont davantage motivés lorsqu'ils se sentent valorisés et que leurs professeurs se sentent connectés à la communauté scolaire. **Nos résultats montrent que l'indice global du climat scolaire se dégrade progressivement du collège au lycée à chaque niveau de classe sans différences significatives entre garçons (M=3,05) et filles (M=3,05) et sans que les classes pilotes aient tiré un bénéfice statistiquement significatif de leur participation au projet NEuroscol.** Concernant les élèves des classes de 1^{ère} et de 2^{nde} du lycée professionnel, nos résultats invitent à interroger les modalités de leur composition et à prolonger les analyses autour des problèmes posés par une « orientation subie ». Il apparaît également que si la dimension concernant la relation avec les adultes au sein de l'établissement participe du climat scolaire elle n'en est pas un facteur prédictif.

Concernant le choix des classes pour le projet NEuroscol, les classes de 1^{ère} et de 4^{ème} et de SEGPA étaient les classes pilotes en 2016-2017 et ont fait l'objet de l'expérimentation et les classes contrôles étaient les 5^{èmes} et 2^{ndes}. Les critères et circonstances de ces choix initiaux nous conduisent à suggérer la mise en œuvre d'une évaluation diagnostic du climat scolaire avant le déploiement de ce type de projet afin d'en garantir l'adéquation avec le public ciblé par les innovations entreprises. **Les tests t pour échantillons appariés sur la période T1 et T2 mettent en évidence le fait que l'évolution positive des moyennes au sein des classes de 1^{ère} passées en terminale et le maintien d'un indice moyen très satisfaisant en SEGPA ne sont néanmoins pas statistiquement significatifs. En revanche, nos résultats indiquent une dégradation perçue statistiquement significative de la relation entre les élèves de 4^{ème} passés en 3^{ème} et les adultes**

³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

au sein du collège André Léotard. Elle rend compte de manière globale de problèmes contextuels entre les groupes sociaux concernés qui travaillent dans cet établissement (élèves de ces classes, enseignants formés ou non à l'ANC, membres de l'équipe de direction, membres de l'équipe éducative) qui pondèrent la contribution du projet NEuroscol à une éventuelle amélioration du vivre ensemble.

Entretien avec XN (Enseignant SEGPA)

XN : Maintenant c'est de l'individualisme. Tout le monde est en retrait. Donc il n'y a plus cette dynamique de travail en équipe. Et je pense que les élèves le perçoivent inconsciemment peut-être.

CH : Et ça se traduit du coup par une fragilité en termes de cohérence par rapport à eux ?

XN : Bah il y a des règles établies, ces règles j'ai l'impression qu'elles ne sont pas appliquées. Chacun tire la couverture pour soi.

CH : Pourquoi ? Parce qu'il y a une recherche de confort personnel ?

XN : Oui de confort, peut-être par épuisement aussi, par renoncement et de plus en plus de personnes qui quittent le collège.

Entretien avec EG (Enseignante)

EG : ça râle beaucoup sur le dysfonctionnement du collège « ça va pas, ça va pas, ça va pas », mais quand il faut faire quelque chose, le conseil d'administration, c'est quand même une instance où on a le droit de dire ce qu'on pense, mais là il n'y a personne. Il n'y a personne qui donne du sien en tout cas, ni d'un côté, ni de l'autre.

CH : Donc là ça ne communique pas.

EG : Non.

CH : La pénibilité elle est alimentée moins par les élèves que par finalement...

EG : Même pas du tout par les élèves.

CH : Donc le relationnel avec les collègues ?

EG : Et l'ambiance générale.

Dans ce contexte spécifique, au niveau de cet établissement il n'y a pas un effet rebond de la contribution de l'ANC sur le climat scolaire et cela peut se comprendre au regard de la complexité et de la multidimensionnalité du construit.

Les résultats, en lien avec le climat scolaire perçu par les enseignants et les membres de la communauté éducative, font apparaître un renforcement de la violence entre élèves sans que cela ne remette en question leur propre sécurité.

Les réponses apportées par les enseignants aux quatorze questions qui leur ont été posées sont synonymes pourtant d'un bon climat scolaire avec un score de 3,03 plus proche de 4 que de 1, ce qui correspond à des réponses souvent positives avec un écart type de 0,51 qui indique une variabilité au niveau individuel. L'indice global du climat scolaire est très proche entre enseignants et élèves. Toutefois, la dimension de la relation pédagogique qui leur est commune n'occupe pas la même importance. Elle ne participe qu'à 10,4 % de la variance expliquée chez les enseignants alors

que la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire l'est à hauteur de 44,47 %.

La dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire est plus dégradée au sein du collège André Léotard (M=2,66) et de la SEGPA (M=2,88) qu'en lycée professionnel (M=2,94). Les enseignants, mais aussi les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux, s'y sentent moins soutenus par leur hiérarchie et peu bénéficiaires d'une réelle collaboration notamment en SEGPA (M=2,2 ; ET= 0,45).

Entretien avec XN (Enseignant SEGPA)

XN : Oui, mais quand il y a une équipe qui est soudée, même si la hiérarchie dysfonctionne l'équipe est là, essaie de faire face.

CH : et là l'équipe n'est pas soudée ?

XN : S'est dessoudée.

CH : S'est dessoudée et il n'y a eu personne pour ressouder ?

XN : Non.

Les trois dimensions qui composent le climat scolaire du point de vue des enseignants sont autant de leviers sur lesquels agir pour instaurer les conditions d'un climat plus serein dans la mesure où le sentiment d'appartenance à l'établissement est un facteur de bien-être (Roffey, 2013). Comme le rappelle le *National School Climate Center* « *Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école et sur la sociologie compréhensive du sens que les individus donnent à leur vécu. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école* » (Debarbieux, 2015, p.17). Ces trois dimensions sont valorisées par les travaux de Cohen et collaborateurs, responsable du NSCC (2009). Le climat scolaire y est décrit comme composé de la qualité des relations entre les membres de la communauté éducative, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, le style de direction des établissements scolaires, la sécurité (physique et émotionnelle), l'environnement physique et le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

En matière de politiques éducatives en faveur du bien-être, la place du chef d'établissement et son mode de management semblent constituer le pivot d'un effet établissement en termes de climat scolaire.

Entretien avec IT (CPE)

CH : Est-ce que dans les facteurs de dégradation d'un climat scolaire il y a le mode de management d'un établissement ?

IT : Évidemment parce que si l'on n'entend pas les plaintes, les souffrances, les demandes des personnels qui ont en charge les élèves, c'est quand même problématique, voilà. Alors, les entendre, ce n'est pas dire « amen à tout ce qui est demandé », mais au moins les entendre, comprendre (...)

Nos résultats soulignent la nécessité d'un accompagnement des équipes de direction vers un management plus bienveillant au sein des deux collèges concernés par l'étude.

**SECOND VOLET DU RAPPORT : RESULTATS CONCERNANT LE BIEN ETRE,
L'ENGAGEMENT ET L'ANXIETE SCOLAIRE DES ELEVES**

Seconde partie : le bien-être scolaire et professionnel et les rapports à l'engagement dans la scolarité

Cette partie du rapport s'efforce de répondre aux questions suivantes :

Quel est le niveau de bien-être perçu en milieu scolaire des élèves des classes participant à l'étude ?

Quels sont les facteurs limitant le bien-être et à la réussite scolaire de ces élèves ?

Quels sont les rapports existant entre le bien-être scolaire et l'engagement ?

La mesure du bien-être des élèves se révèle complexe, car elle mobilise le plus souvent des données déclaratives, donc subjectives et liées aux facteurs socioculturels. Comme le souligne la note d'analyse de Sauneron (2013) il est préférable de combiner des questions prenant la forme d'un jugement global (aimer l'école, s'y sentir bien, etc.) à des interrogations plus spécifiques sur l'existence de vécus positifs et négatifs (relation avec les enseignants, sentiment de réussite, fréquence du stress, etc.). D'après l'étude de Meuret et Marivain (1997), le bien-être est défini par trois dimensions : le sentiment qu'ont les élèves de réussir au sein de leur établissement et d'y apprendre avec facilité ; l'agrément qu'ils trouvent à y être scolarisé et le statut qu'ils pensent y avoir. Les auteurs soulignent également la part importante de la qualité et de la nature des relations que l'élève entretient avec ses professeurs. Il est possible de distinguer différents registres de bien-être :

1. **Le bien-être physique** concerne tout ce qui est matériel (espace architectural, propreté des locaux, toilettes, restauration, mobilier scolaire), organisationnel (temps de travail et de repos, travail hors la classe, temps de concertation avec les professeurs) et environnemental (bruits, nombre d'élèves dans l'établissement, promiscuité, place dans les salles de classe, propreté des locaux) ;
2. **Le bien-être relationnel** envisage tout ce qui se rapporte aux relations entretenues par l'élève avec les personnes appartenant à la communauté éducative, avec ses pairs ou ses parents (accueil dans la salle de classe, justesse des sanctions, qualité du dialogue avec les adultes travaillant dans l'établissement, respect des autres élèves, relations amicales et adaptation au groupe classe, solidarité entre pairs, suivi de la scolarité par les parents, participation active des parents à la vie de l'établissement) ;
3. **Le bien-être psychologique** prend en compte les facteurs personnels de l'élève par rapport à son estime de soi (rapport à son corps), par rapport à sa bonne intégration au système

scolaire et à sa classe (confiance en son avenir, désir d'apprendre, sentiment de sécurité, orientation non subie) ;

4. **Le bien-être pédagogique** intègre tous les facteurs intérieurs et extérieurs au collège qui favorisent un bon apprentissage des connaissances. Est également concernée la pédagogie différenciée (attitude des professeurs, encouragements, sentiment de justice) ;

Comme le montre la thèse de Marianne Lenoir (2012), les relations de l'élève dans le collège avec ses professeurs sont sous-tendues parfois par une violence s'exprimant de manière physique, psychologique, mais également sous forme de séduction, le but ultime étant de contrôler l'élève afin qu'il puisse mieux suivre les apprentissages. Certains élèves décrivent parfois leur classe comme un champ de bataille avec ses places fortes à défendre. L'analyse fine des différentes composantes de cette relation pédagogique peut aider à mieux cerner dans quelle mesure elle pourrait améliorer le bien-être de l'élève. La violence due aux pairs est également un facteur reconnu comme négatif pour le bien-être scolaire. L'auteure montre dans sa thèse réalisée auprès de collèges classés en ZEP que seule la dimension relationnelle du bien-être est partagée à la fois par les élèves et les professeurs tout comme la vision du bien-être pédagogique bien qu'elle demeure plus importante aux yeux de ces derniers.

2.1 Le bien-être à l'école du point de vue des élèves de collège et de lycée professionnel

Échelle mesurant le bien-être à l'école (BEAE You & School). Nous avons utilisé le Wellbeing@School Student survey intermediate and secondary du gouvernement néozélandais et plus particulièrement la sous-échelle « You and School ».

(http://www.wellbeingatschool.org.nz/sites/default/files/sample_W@S-student%20survey-intermediate-secondary.pdf)

Ce construit était initialement composé de 14 items. Il a été mesuré à l'aide d'une échelle de Likert en 4 points permettant de recueillir le niveau d'accord des élèves avec différentes affirmations, allant de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup ou tout à fait). L'échantillon idéal attendu pour l'analyse en composante principale étant de $(14 \times 10 = 140)$, nous l'avons donc entreprise. Après une analyse factorielle exploratoire avec une rotation Varimax, 8 items ont été regroupés sur 3 facteurs expliquant 62,15 % de la variance.

L'indice K-M-O était de 0,737 donc satisfaisant. La validité et la fiabilité de l'échelle avec 8 items ont été vérifiées avec un coefficient d'alpha satisfaisant de .70. Par contre, six items ont été

supprimés en raison d'une trop faible communalité (part de variance des composantes expliquées par l'item) c'est-à-dire un niveau $<0,5$. La dimension du bien-être physique de l'élève n'est pas mesurée.

Tableau 35 : Dimensions composant l'échelle BEAE ainsi que saturations, moyennes et écarts-types des items qui la composent (N= 416 élèves)

	Sat.	Moy.	Écart-type	Médiane
Dimension du bien-être pédagogique (M= 2,38; ET= 0,83 ; R²= 13,73 %)				
BEAE13 Les enseignants nous sollicitent pour savoir comment aider les élèves à mieux s'entendre entre eux	.83	2,41	,97	2,00
BEAE11 Dans mon établissement les enseignants se préoccupent de savoir comment nous nous sentons	.83	2,37	,97	2,00
Dimension du bien-être relationnel (M=3,20 ; ET=0,65 ; R²= 15,69 %)				
BEAE5 Je me sens en sécurité à l'école	.65	3,12	,92	3,00
BEAE9 Mon établissement est bien entretenu	.80	3,24	,84	3,00
BEAE12 Les enseignants s'entendent bien avec les élèves quelle que soit leur culture	.62	3,24	,89	3,00
Dimension du bien-être psychologique (M=2,70 ; ET=0,70 ; R²= 32,73 %)				
BEAE1 J'aime être à l'école	.83	2,45	,91	3
BEAE 2 Je m'ennuie à l'école (item inversé)	.74	2,73	,91	3
BEAE3 J'aime être dans mon collège/lycée	.63	2,94	,92	3

Tableau 36 Moyenne des scores de l'indice global du bien-être de notre échantillon (N=416)

	Moyenne sur une échelle de 1 à 4	Médiane	Écart-type
Dimension du bien-être psychologique	2,70	2,66	,70
Dimension du bien-être relationnel	3,20	3,33	,65
Dimension du bien-être pédagogique	2,38	2,50	,83
Bien-être général	2,77	2,70	,49

Lecture : l'indice global du bien-être est de 2,77 /4 avec un écart-type de à 0,49. La dimension du bien-être psychologique correspond à l'indice global du phénomène étudié à l'issue de l'ACP.

Tableau 37 : Statistiques descriptives, consistance interne des sous-échelles et matrice de corrélations de SPEARMAN adapté aux variables qualitatives ordonnées inter items (N = 416).

Variabes	Moyenne (ET)	1	1a	1 b	1c	2	2a	2 b	2c		3a	3 b
1. Dimension du bien-être psychologique	2,70 (0,70)	.54										
1a BEAE2	2,73 (0,91)		1									
1 b BEAE1	2,45 (0,91)		.39**	1								
1c BEAE3	2,94 (0,92)		.33**	.37**	1							
2.Dimension du bien-être relationnel	3,20 (0,65)					.54						
2a BEAE5	3,12 (0,92)		.25*	.24*	.34**		1					
2 b BEAE9	3,24 (0,84)		.18*	-	.27**		.35**	1				
2c BEAE12	3,24 (0,89)		.19*	.13*	.21**		.25**	.24**	1			
3.Dimension du bien-être pédagogique	2,38 (0,83)									.54		
3a BEAE13	2,41 (0,97)		.12*	-	.14**		.12**	.14*	.20**		1	
3 b BEAE11	2,37 (0,97)		.19*	.21*	.19**		.11*	-	.25**		.45**	1

Notes. * $p < .05$; ** $p < .001$; α = Les Alphas de Cronbach sont présents sur la diagonale des scores de corrélation

L'indice global du bien-être des élèves de collège et de lycée professionnel est de 2,7/4 donc moyen et les dimensions du bien-être pédagogique (M=2,38 ; ET=0,83) puis du bien-être psychologique (M=2,70 ; ET= 0,70) le sont tout autant. En revanche, le bien-être relationnel apparaît comme très bon (M=3,20 ; ET=0,65). Lorsque les élèves ne s'ennuient pas à l'école, ils expriment clairement le fait d'aimer y être ($r=.39$; $p<0.001$) et cela est positivement et significativement corrélé avec le fait d'aimer leur établissement scolaire ($r=.37$; $p<0.001$) notamment parce qu'ils s'y sentent en sécurité ($r=.34$; $p<0,001$) au plan physique comme au plan matériel. Les corrélations les plus significatives apparaissent en outre avec la dimension du bien-être relationnel. En effet, le fait de se sentir en sécurité à l'école est positivement et significativement corrélé avec la qualité de l'entretien de l'établissement ($r=.35$; $p<0.001$) et avec la bonne entente entre enseignants et élèves indépendamment de leur culture autrement dit dans le plein respect des principes de la laïcité ($r=.21$; $p<.001$). Enfin la bonne entente avec les enseignants est positivement et significativement corrélée avec ($r=.25$; $p<0.001$) la perception qu'ont les élèves d'une préoccupation réelle des enseignants vis-à-vis de leur bien-être et de l'entente entre pairs ($r=.45$; $p<.001$). **La dimension du bien-être pédagogique apparaît comme secondaire par rapport au bien-être psychologique puis relationnel.**

2.1.1 Analyse descriptive du bien-être perçu par les élèves au niveau individuel et contextuel

- **En ce qui concerne la dimension du bien-être psychologique :**

Nos résultats mettent en évidence le fait que les élèves s'ennuient « un peu à l'école » pour 48,1 % d'entre eux, surtout au collège (M=2,8 ; ET= 0,96) puis beaucoup plus en classe de 2nd professionnelle (57,1 %) où les orientations peuvent être subies. Seuls 19 % des élèves, tous les niveaux de classe confondus, ne s'ennuient « pas du tout » à l'école (Tableau 37) et inversement parmi ceux qui y « perdent leur temps » ou sont « démotivés » les élèves de SEGPA sont les plus représentés (23,1 %). Il apparaît également clairement que les élèves qui ne s'ennuient pas à l'école, à savoir seulement 19 % de notre échantillon, aiment bien plus y être (M=3,01 ; ET= 0 ;97) que les 12,7 % qui y perdent leur temps (M=1,7 ; ET= 0,80) comme cela a été mis en évidence par les travaux de Blaya (2010) sur le décrochage scolaire (Tableau 38).

Ce rapport à l'ennui scolaire a été documenté par l'enquête PISA de 2012 (OCDE, 2013) dont les résultats mettaient en évidence qu'en France, un élève sur dix (11 %) considère que l'école est une perte de temps.

Le fait d'aimer être à l'école est légèrement supérieur chez les filles (M=2,5 ; ET= 0,90) que chez les garçons (M=2,4 ; 0,93). Il en va de même avec le rapport à l'ennui entre garçons (M=2,72 ; ET= 0,92) et filles (M=2,75 ; ET=0,89). Ces constats sont proches de l'enquête internationale *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC, 2010), qui analyse diverses dimensions de la santé des élèves âgés de 11, 13 et 15 ans dans 41 pays. **Dans le même sens que les résultats de cette enquête, nos données contextuelles montrent une très légère diminution de la perception « d'aimer l'école » tout au long de la scolarité depuis l'entrée au collège (M= 2,61 ; Médiane= 3) et notamment en SEGPA (M=2,05 ; Médiane= 2) et depuis la classe de 2^{nde} professionnelle (M=2,41 ; Médiane= 3) jusqu'en 1^{ère} professionnelle (M=2,4 ; Médiane=2) (Tableau 39).**

Tableau 38 : Répartition du niveau d'ennui des élèves selon les classes

BEAE2 Je m'ennuie à l'école Quelle est ta classe ?	Pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	Total
	%	%	%	%	Effectif
5ème	29,1	40,2	18,8	12	117
4ème	20,5	46,4	19,6	13,4	112
2^{nde}	13,2	57,1	17,6	12,1	91
1^{ère}	10,4	51	25	13,5	96
Segpa	25,6	38,5	12,8	23,1	39
Total	19	48,1	20,2	12,7	416

Tableau 39 : Rapport entre l'ennui et l'appréciation d'être bien à l'école

BEAE2 Je m'ennuie à l'école BEAE1 J'aime être à l'école	Pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	Total
Moyenne	3,01	2,53	2,23	1,7	2,45
Écart-type	0,97	0,79	0,84	0,8	0,92
Effectif	79	200	84	53	416

Évolution de la perception d'aimer être à l'école du collège au lycée

BEAE1 J'aime être à l'école Quelle est ta classe ?	Moyenne	Écart-type	Médiane
5ème	2,61	0,98	3
4ème	2,38	1	2
2^{nde}	2,41	0,77	3
1^{ère}	2,4	0,85	2
Segpa	2,05	0,97	2
Total	2,42	0,93	3

En synthèse, nos résultats mettent en évidence le fait que les élèves des classes de 1ère professionnelle et des classes de SEGPA ont un bien-être psychologique moindre que les autres. Ce constat peut être mis en relation avec le fait qu'ils vivent souvent des situations d'échec ou ont vécu dans leur passé scolaire ce type de situation. C'est ce qui fait conférer aussi une certaine typicalité à ces classes retenues dans le cadre du projet NEuroscol.

- **En ce qui concerne la dimension du bien-être relationnel :**

Le bien-être relationnel est dans l'ensemble très bon (M=3,20 ; ET=0,65), les établissements sont globalement perçus comme très bien entretenus (M=3,24 ; ET= 0,85) et notamment le lycée professionnel (Tableau 40). Concernant l'entente entre enseignants et élèves, elle apparaît comme très bonne en lycée professionnel (M=3,34 ; ET=0,80), mais dans une moindre mesure en collège (M=3,16 ; ET=0,96) (Tableau 42). Les élèves se sentent à 43 % « beaucoup » en sécurité, mais ceux de SEGPA ne le sont « qu'un peu » pour 38,2 % des répondants (Tableau 41).

Tableau 40 : Rapport entre l'entretien des locaux et l'appréciation du bien-être relationnel			
<i>BEAE9 Mon établissement est bien entretenu</i>	Moyenne	Écart-type	Effectif
<i>Quelle est ta classe ?</i>			
Collège	3,05	0,92	229
Segpa	3,26	0,91	39
Lycée pro	3,48	0,67	187
Total	3,24	0,85	455

Tableau 41 : Rapport du niveau de sécurité perçue en fonction des établissements					
<i>BEAE 5 Je me sens en sécurité à l'école</i>	Pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	Total
<i>Quelle est ta classe ?</i>	%	%	%	%	Eff.
Collège	7,9	22,7	31,9	37,6	229
Segpa	5,1	38,5	30,8	25,6	39
Lycée pro	4,3	12,8	33,2	49,7	187
Total	6,2	18,3	32,5	43	416

Tableau 42 : Rapport de l'entente entre enseignants et élèves dans le bien-être relationnel			
<i>BEAE12 Les enseignants s'entendent bien avec les élèves... Quelle est ta classe ?</i>	Moyenne	Écart-type	Effectif
Collège	3,16	0,96	229
Segpa	3,28	0,83	39
Lycée pro	3,34	0,8	187
Total	3,24	0,89	455

- **En ce qui concerne la dimension du bien-être pédagogique :**

Les élèves ont des perceptions hétérogènes à propos de la préoccupation qu'auraient ou pas les enseignants à propos du fait qu'ils se sentent bien. **Néanmoins, cela va dans le sens d'un sentiment d'appartenance à leur établissement qui conditionne en partie leur bien-être à l'école (Sauneron, 2013).** Les résultats de l'enquête PISA de 2009 montrent que ce sentiment en France reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, en raison notamment du fait que leur avis sur ce qu'ils vivent dans leur établissement apparaît peu sollicité, comparativement à de nombreux autres pays et que les enseignants s'intéressent peu à leur avenir. Comme le rapporte Sauneron (2013), un seul élève français sur deux déclarait en 2009 que ses enseignants s'intéressaient à son bien-être, soit 13 points de moins que la moyenne OCDE. Dans le même sens que ce constat nos données montrent que 55,6 % des élèves considèrent que leurs professeurs ne se préoccupent que « peu ou pas du tout » de leur bien-être surtout en classe de 5^{ème} et de 1^{ère} professionnelle, mais dans une moindre mesure en SEGPA (43,6 %).

Une CPE témoigne de cette perception des élèves vis-à-vis des enseignants :

Euh ils vont plutôt avoir l'impression que les profs sont nuls. Ils ne sont pas gentils, ils font exprès, ils sont méchants. J'ai un élève en troisième, il est persuadé que tous les profs lui en veulent et il est toujours en colère, toujours agressif. J'ai essayé de lui parler hier, mais il avait les larmes aux yeux et il ne voulait pas pleurer devant moi, mais il y a vraiment un mal être.

Tableau 43 : Perception des élèves de la préoccupation des enseignants vis-à-vis de leur bien-être			
<i>BEAE11 Dans mon établissement les enseignants se préoccupent de... Quelle est ta classe ?</i>	Moyenne	Écart-type	Effectif
5ème	2,43	1,06	117
4ème (PL)	2,49	0,95	112
2de	2,44	0,92	91
1re (PL)	2,09	0,9	96
Segpa (PL)	2,67	0,98	39

Total	2,4	0,98	455
--------------	------------	-------------	------------

	Un peu à pas du tout		moyennement		beaucoup		Total
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.
5ème	64	54,7	29	24,8	24	20,5	117
4ème (PL)	55	49,1	40	35,7	17	15,2	112
2^{nde}	50	54,9	28	30,8	13	14,3	91
1^{ère} (PL)	63	65,6	28	29,2	5	5,2	96
Segpa (PL)	17	43,6	13	33,3	9	23,1	39
Total	232	55,8	125	30 %	59	14,2	416

De la même façon, l'intérêt manifesté par les enseignants pour renforcer une bonne entente entre pairs élèves est perçu comme « peu à pas du tout présent » pour 55,8 % des répondants à l'enquête et notamment en classe de 1ère (65,6 %) et de 2^{nde} professionnelle (54,9 %). **Finalement, il apparaît qu'en lycée professionnel cette dimension du bien-être pédagogique est faible et qu'en collège elle est la plus forte en classe de SEGPA.**

2.1.2 Facteurs du bien-être perçu comme prédicteurs du climat scolaire selon les élèves

Une régression linéaire multiple selon la méthode pas à pas a été réalisée afin de vérifier la pertinence du modèle associant les trois dimensions identifiées du bien-être scolaire comme prédicteurs du climat scolaire du point de vue des élèves. **Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre la dimension de la relation pédagogique avec les trois dimensions du bien-être scolaire ($F_{3,41}=55$; $p<.001$; $\beta=.53$; $t_{[41]}=8.55 >1.96$; $VIF<3$) avec une part de variance expliquée de $R^2=.28$.**

La part de variance expliquée de la dimension de la relation aux adultes au sein de l'établissement scolaire par le bien-être psychologique est de $R^2.17$. Une relation significative de colinéarité existe entre ces deux construits ($F_{1,41}=86$; $p<.001$; $\beta=.41$; $t_{[41]}=26,98 >1.96$; $VIF<3$). Concernant la dimension de la relation entre élèves, la part de variance expliquée par le bien-être psychologique est de $R^2.18$. Une relation significative de colinéarité existe entre ces deux construits ($F_{1,41}=21,49$; $p<0.001$; $\beta=.42$; $t_{[41]}=21,49 >1.96$; $VIF<3$). **En conclusion, le bien-être de l'élève est un prédicteur de chaque dimension composant le climat scolaire perçu.**

2.1.3 Évolution du bien-être perçu des élèves entre T1 et T2 au sein des classes pilotes

- **En ce qui concerne les élèves des classes de 4^{ème} passées en 3^{ème} :**

Nous avons montré précédemment que les élèves de ces classes pilotes au sein du collège Villeneuve avaient une perception dégradée du climat scolaire. Le bien-être psychologique étant un facteur prédicteur de chaque dimension du climat scolaire il apparaît assez logiquement que l'indice global moyen constaté entre T1 (M=2,69 ; ET=0,50) et T2 (M=2,43 ; ET=0,55) soit en régression (Tableau 35 bis, Figure 6).

Le test pour échantillon apparié réalisé à l'aide de la méthode de rééchantillonnage dite de bootstrapping à 1000, met en évidence une corrélation non significative entre les groupes ($r=-0,112$; $p=0,325$) autrement dit il s'agit bien de classes d'élèves différentes. **La différence entre les moyennes de 0,26, Bca95% CI(0,09, 0,44) est statistiquement significative $t(78)=3,00$, $p=0,04<0,05$. Cette régression n'est pas le fruit du hasard à 95 %.**

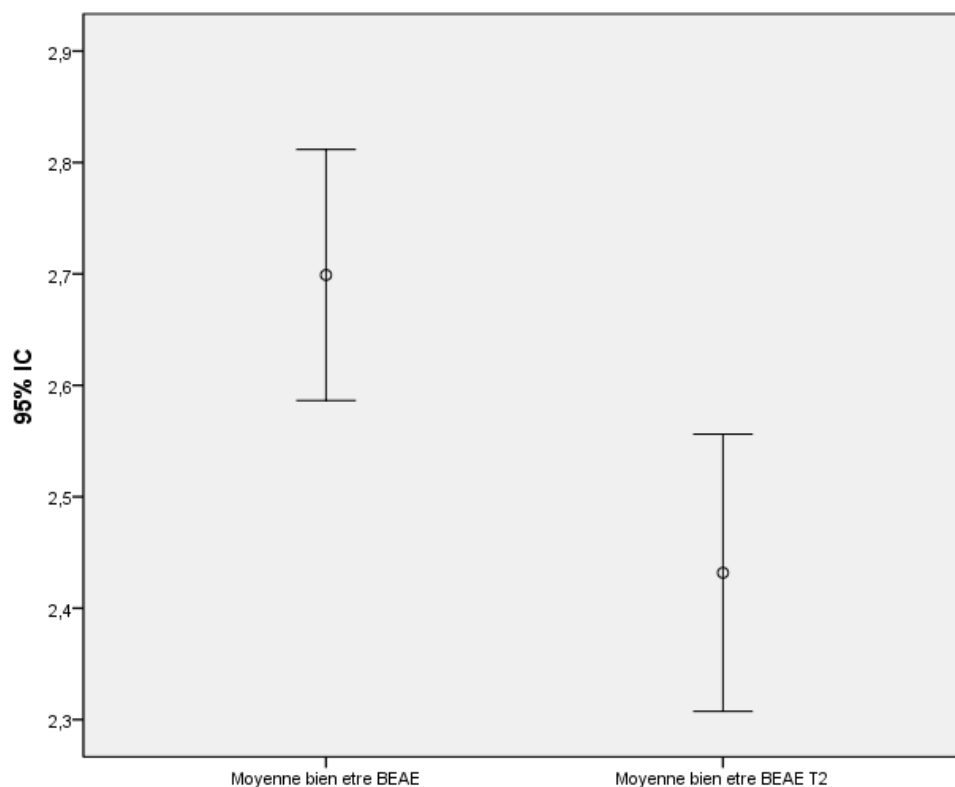


Figure 6 : Diminution de l'indice global moyen du bien-être scolaire perçu par les élèves des classes pilotes de 4^{ème} passés en 3^{ème} entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %.

Il apparaît que toutes les dimensions composant le bien-être scolaire ont des moyennes inférieures en T2 pour ce niveau de classe (Figure 7).

La baisse de la moyenne de la dimension du bien-être psychologique entre T1 (M= 2,64) et T2 (M=2,34) **de 0,30 est statistiquement significative avec un Bca95% CI(0,04, 0,55) t(78)=2,48, p=0,015<0,05**. Le test pour échantillon apparié rend bien compte d'une corrélation non significative entre les groupes (r=-0,136 ; p=0,231) attestant qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes. Nous avons montré précédemment que cette composante du **bien-être était un prédicteur de chaque dimension composant le climat scolaire perçu**.

Une baisse de la moyenne de la dimension du bien-être relationnel est constatée entre T1 (M= 3,04) et T2 (M=2,77). Le test pour échantillon apparié confirme une différence entre les groupes (r=-0,099 ; p=0,386) d'élèves. **S'il apparaît une différence entre les moyennes de 0,26 cette baisse est statistiquement significative avec un Bca95% CI(0,02, 0,49) t(78)=2,17, p=0,034 <0,05**.

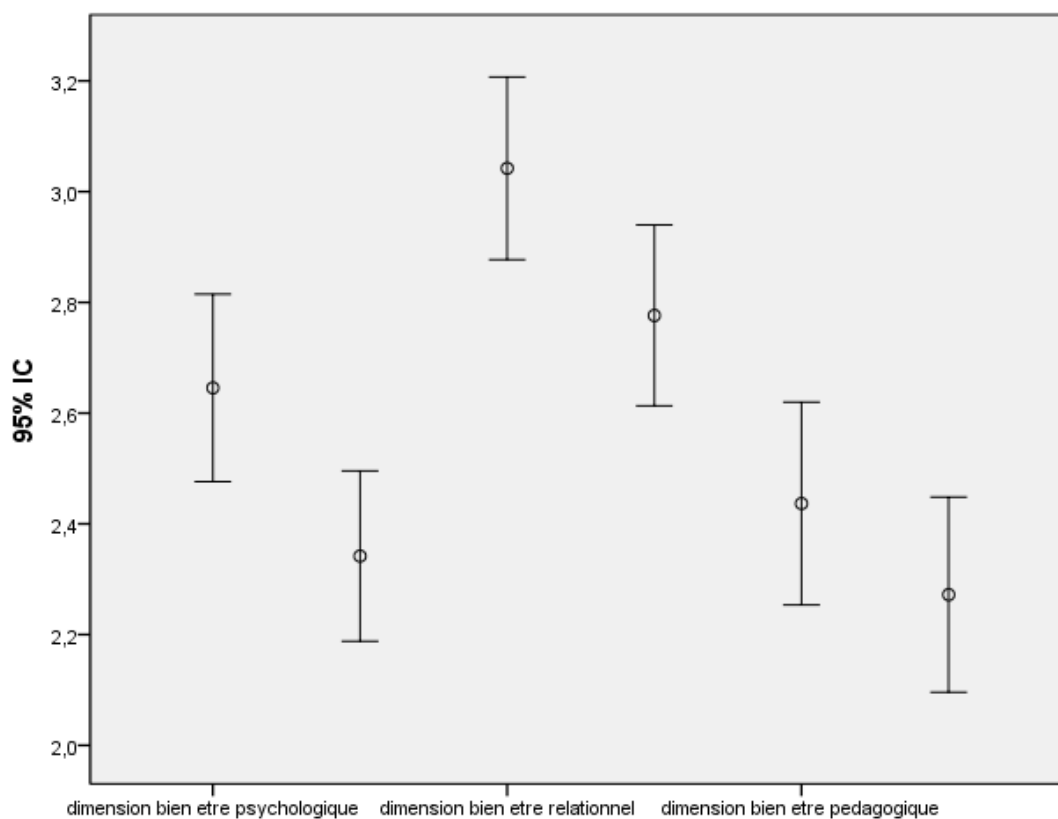


Figure 7 : Diminution des moyennes des différentes dimensions composant le bien-être scolaire perçu par les élèves de 4^{ème} passés en 3^{ème} entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %

Une baisse de la moyenne de la dimension du bien-être pédagogique est constatée entre T1 (M= 2,43) et T2 (M=2,27). Les groupes classes sont bien différents ($r=-0,099$; $p=0,386$). **La différence entre les moyennes de 0,16 n'est en revanche pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,094, 0,41) $t(78)=1,25$, $p=0,214 >0,05$.**

Tableau 35bis : Comparaison de la perception du bien-être scolaire des élèves des classes de 4^{ème} passés en classes de 3^{ème} entre T1 et T2

Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Indice global du bien-être scolaire	4 ^{ème} →3 ^{ème}	79	T1= 2,69	3,00	0,004	*
			T2=2,43			
Dimension du bien-être psychologique	4 ^{ème} →3 ^{ème}	79	T1= 2,64	2,48	0,015	*
			T2= 2,34			
Dimension du bien-être relationnel	4 ^{ème} →3 ^{ème}	79	T1=3,04	2,17	0,034	*
			T2=2,77			
Dimension du bien-être pédagogique	4 ^{ème} →3 ^{ème}	79	T1=2,43	1,25	0,214	
			T2= 2,27			

- En ce qui concerne les élèves des classes de 4^{ème} SEGPA passés en 3^{ème} SEGPA :

Nous avons montré précédemment que les élèves des classes de SEGPA avaient un niveau de bien-être psychologique initialement faible. L'indice global moyen constaté entré T1 (M=2,60 ; ET=0,30) et T2 (M=2,68 ; ET=0,51) est en très légère augmentation (Tableau 36bis, Figure 8) ainsi que celui de chacune des dimensions le composant.

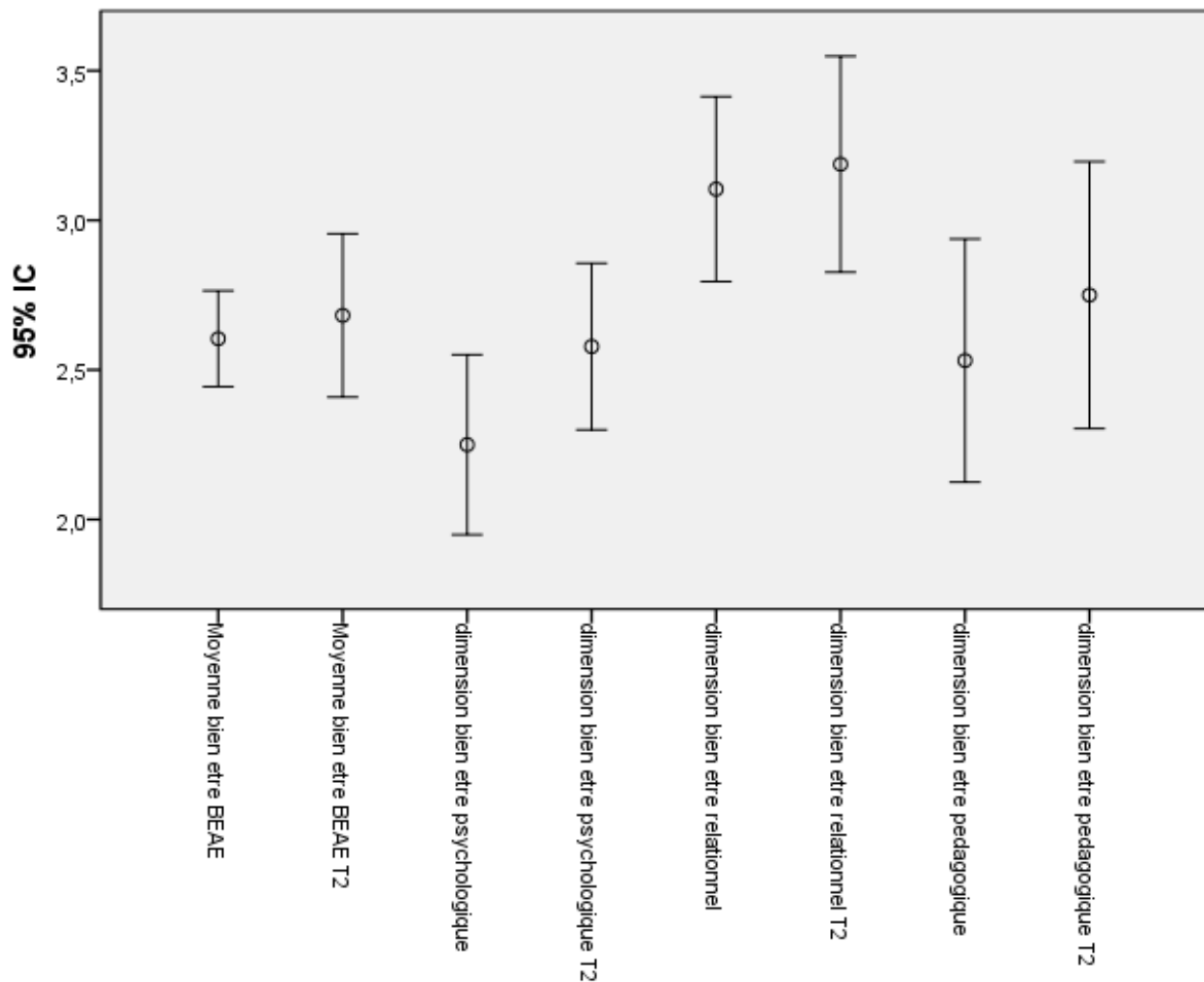


Figure 8 : Indice global et moyennes des différentes dimensions composant le bien-être scolaire perçu par les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %

Le test pour échantillon apparié rend compte d'une corrélation non significative entre les groupes ($r=0,182$; $p=0,501$) indiquant qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes. **La différence entre les moyennes de l'indice global du bien-être scolaire de -0,07, Bca95% CI(-0,32, 0,18) est statistiquement trop faible pour être significative $t(15)=-0,57$, $p=0,575 >0,05$.**

Concernant la dimension du bien-être psychologique, son augmentation entre T1 (M= 2,25 ; ET=0,56) et T2 (M=2,58 ; ET=0,52) **de -0,32 n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,70, 0,06) $t(15)=-1,56$, $p=0,137 >0,05$.** Le test pour échantillon apparié rend bien compte d'une corrélation non significative entre les groupes ($r=-0,184$; $p=0,496$) attestant qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes.

La moyenne de la dimension du bien-être relationnel est en légèrement en augmentation entre T1 (M= 3,10 ; ET=0,58) et T2 (M=3,18 ; ET= 0,67). Ce score était initialement le plus élevé de la cohorte des élèves de collège au sein de notre échantillon. Toutefois cette différence **de -0,08 n'est statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,60, 0,39) t(15)=-0,32 p=0,755 >0,05**. Le test pour échantillon apparié rend bien compte d'une corrélation non significative entre les groupes (r=-0,317 ; p=0,232) attestant qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes.

Enfin, en ce qui concerne la dimension du bien-être pédagogique, celle-ci est en augmentation entre T1 (M=2,53 ; ET= 0,76) et T2 (M=2,75 ; ET=0,83) avec une plus grande hétérogénéité des réponses. La différence des moyennes **de -0,21 n'est toutefois pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,71 0,34) t(15)=-0,76 p=0,455 >0,05**. Le test pour échantillon apparié rend bien compte d'une corrélation non significative entre les groupes (r=-0,013 ; p=0,962) attestant qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes.

Tableau 36bis : Comparaison de la perception du bien-être scolaire des élèves des classes de 4^{ème} SEGPA passés en classes de 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2

Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Indice global du bien-être scolaire	4 ^{ème} SEGPA →3 ^{ème} SEGPA	16	T1= 2,60	-0,57	0,575	
			T2=2,68			
Dimension du bien-être psychologique	4 ^{ème} SEGPA →3 ^{ème} SEGPA	16	T1=2,25	-1,56	0,137	
			T2=2,58			
Dimension du bien être relationnel	4 ^{ème} SEGPA →3 ^{ème} SEGPA	16	T1= 3,10	-0,32	0,755	
			T2=3,18			
Dimension du bien-être pédagogique	4 ^{ème} SEGPA →3 ^{ème} SEGPA	16	T1=2,53	-0,76	0,455	
			T2= 2,75			

- **En ce qui concerne les élèves des classes de 1^{ère} professionnelle, passés en classe de terminale :**

Comme le montrent les figures 9 et 10, de façon générale toutes les moyennes de mesure du bien-être scolaire et de ses dimensions sont en baisse entre T1 et T2.

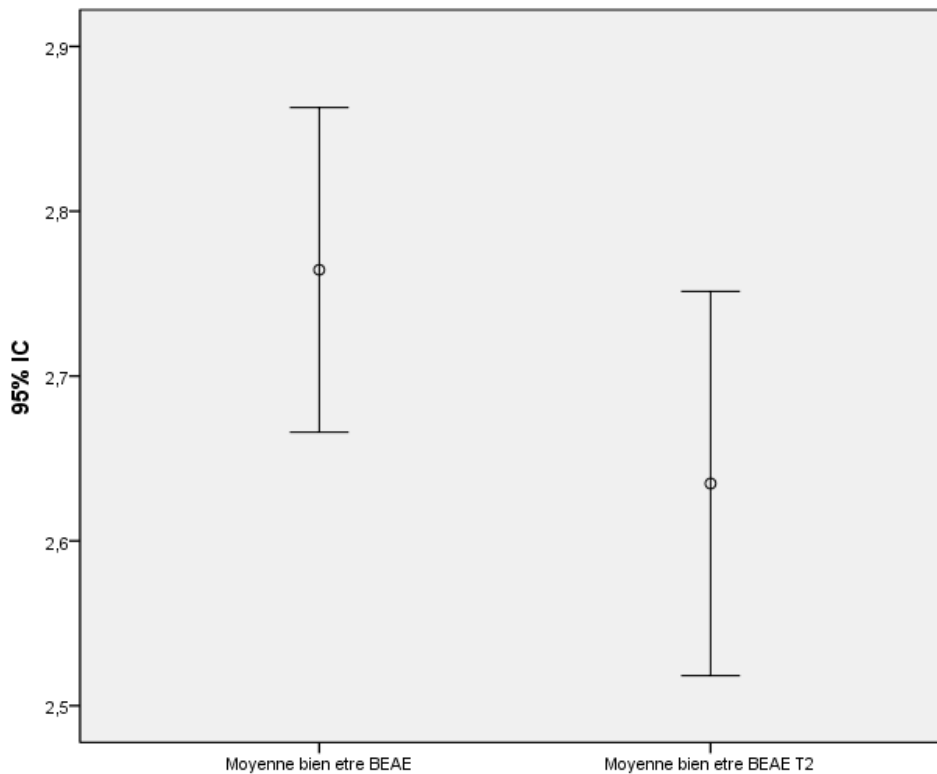


Figure 9 : Régression de l'indice global moyen du bien-être scolaire perçu par les élèves des classes pilotes de 1^{ère} passés en terminale entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %.

L'indice global moyen constaté entré T1 (M=2,76 ; ET=0,42) et T2 (M=2,63 ; ET=0,50) accuse une différence de **0,12**, **Bca95% CI(-0,04, 0,30)** qui est **statistiquement non significative** **t(74)=1,498, p=0,138 >0,05**. Le test pour échantillon apparié réalisé à l'aide de la méthode de bootstrapping à 1000 met en évidence une corrélation non significative entre les groupes (r=-0,280; p=0,15) autrement dit il s'agit bien de classes d'élèves différentes. **Il n'y a donc pas différence significative de bien-être auprès de ces élèves alors que la moyenne en T2 est la plus faible de tout notre échantillon.**

En ce qui concerne la dimension du bien-être psychologique dont nous avons montré en T1 qu'elle était parmi les plus faibles de notre échantillon avec celle des élèves de SEGPA notamment au regard du contexte sociale et familial, il apparait une similitude des moyennes entre T1 (M=2,61 ; ET=0,67) et T2 (M=2,61 ; ET=0,53) avec un gain d'homogénéité des réponses. **Ce résultat n'est pas statistiquement significatif au regard d'une différence de 0 Bca95% CI(-0,18, 0,20) t(74)=0, p=1,00 >0,05 (Tableau 37bis).**

La moyenne de la dimension du bien-être relationnel qui était initialement très élevée sur une échelle de 4 est en régression entre T1 (M= 3,34 ; ET=0,55) et T2 (M=3,16 ; ET= 0,75) avec une plus grande hétérogénéité des réponses. **Toutefois, cette différence de 0,18 n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,04, 0,42) t(74)=1,60 p=0,139 >0,05.** Le test pour échantillon apparié rend bien compte d'une corrélation non significative entre les groupes (r=-,102 ; p=0,384) atteste qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes.

Enfin, en ce qui concerne la dimension du bien-être pédagogique qui était particulièrement basse en T1, celle-ci diminue encore entre T1 (M=2,24 ; ET= 0,79) et T2 (M=2,12 ; ET=0,78). La différence des moyennes **de 0,11 n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,14 0,40) t(74)=-0,79 p=0,429 >0,05.** Le test pour échantillon apparié rend bien compte d'une corrélation non significative entre les groupes (r=-0,223 ; p=0,055) attestant qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes

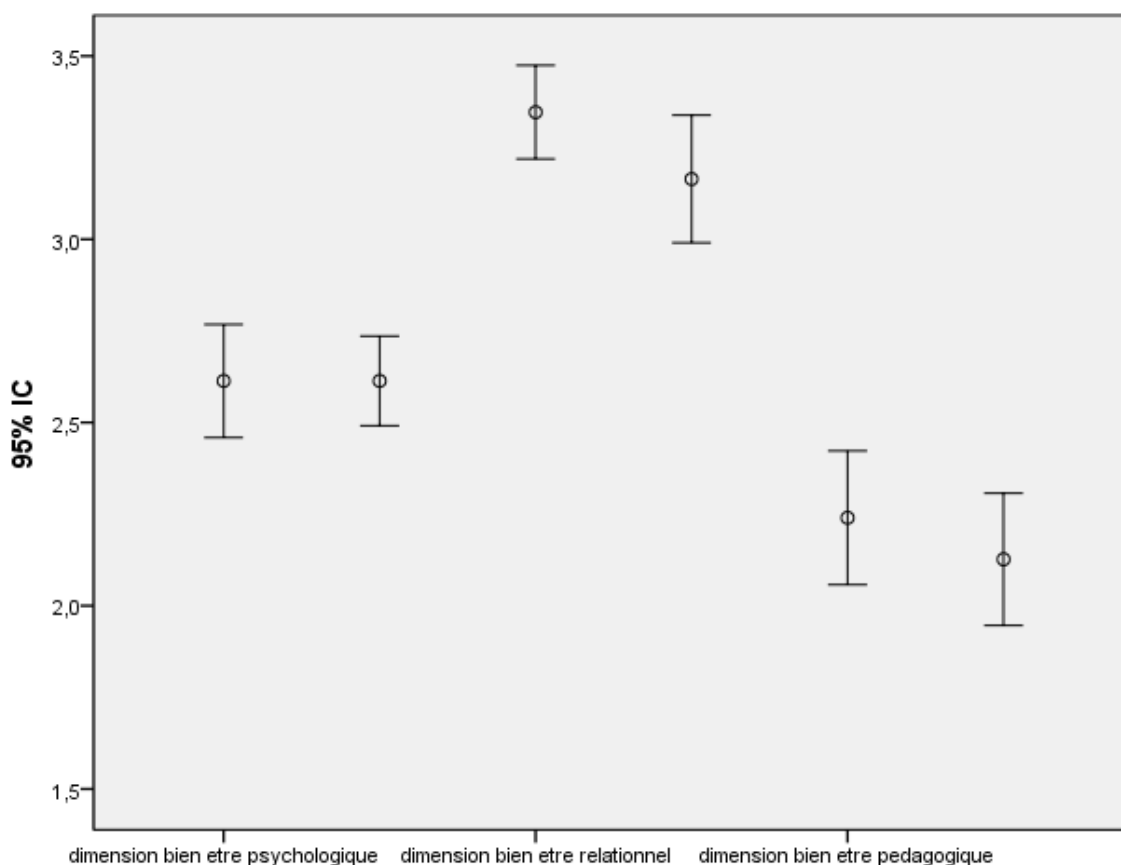


Figure 10 : Diminution des moyennes des différentes dimensions composant le bien-être scolaire perçu par les élèves de 1^{ère} passés en terminale entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %

Tableau 37bis : Comparaison de la perception du bien-être scolaire des élèves des classes de 1re professionnelle passés en classes de terminale entre T1 et T2						
Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Indice global du bien-être scolaire	1ere pro → terminale	75	T1= 2,76	1,498	0,138	
			T2=2,63			
Dimension du bien-être psychologique	1ere pro → terminale	75	T1=2,61	0	1,00	
			T2=2,61			
Dimension du bien être relationnel	1ere pro → terminale	75	T1=3,34	1,607	0,112	
			T2=3,16			
Dimension du bien-être pédagogique	1ere pro → terminale	75	T1=2,24	0,785	0,429	
			T2= 2,12			

Synthèse sur le bien-être perçu par les élèves et illustrations qualitatives :

Les résultats de cette seconde partie invitent à la vigilance à propos des élèves des classes de lycée professionnel concernés par une « orientation subie », ayant légitimement le sentiment de perdre leur temps à l'école, s'y ennuyant et percevant un détachement des enseignants vis-à-vis de leurs préoccupations d'entente entre pairs et de bien-être global. Les témoignages des enseignants de la voie professionnelle sont concordants avec ce constat :

Entretien avec EA (Enseignant lycée)

EA : Après maintenant beaucoup d'élèves sont là par dépit, par défaut, vous voyez ce que je veux dire ? Il faut leur faire comprendre que ce n'est pas rédhibitoire même s'ils n'ont ni l'envie, ni le profil, ni les prédispositions.

CH : D'accord c'est la perception que vous avez que dans encore bien des classes on est là, mais on ne l'a pas choisi etcétera ... Un tiers de l'effectif ?

EA : Non, la moitié.

CH : La moitié ?

EA : Ah oui, un sur deux. Un sur deux est vraiment là par dépit. Ah oui c'est énorme. Surtout cette année c'est mon cas, j'ai des 2nd, on est censé quand même leur demander de se positionner commerce vente ou accueil : ils ne savent pas. On a des élèves qui n'ont jamais fait de stage en magasin par exemple. On leur dit « bah va faire du tertiaire commercial ». Ils

arrivent chez nous, ils font leur premier stage et c'est la fin du monde parce que là, on ne peut plus se cacher.

Si le public de SEGPA reste vulnérable **au niveau du bien-être psychologique et de la sécurité perçue**, d'autres facteurs demeurent à explorer au regard de leur profil particulier notamment la dimension organisationnelle et environnementale ainsi que la dimension du bien-être physique que nous n'avons pas mesurée tout comme certains facteurs sociaux. Sur ce point et concernant le bien-être psychologique des élèves de 1^{ère} et de SEGPA, leurs familles appartiennent pour 46,1 % d'entre eux, à une catégorie socioprofessionnelle populaire. Pour 12,8 % des participants à la recherche, le père est inactif donc, soit retraité, soit en maladie. Langton et Berger (2011) ont montré que les enfants et adolescents issus de famille « non traditionnelle » (monoparentalité, séparation) ont des niveaux de bien-être moyens inférieurs à ceux qui passent leur enfance entière à vivre avec leurs deux parents biologiques. C'est le cas de 41 % des élèves de SEGPA, et de 56 % des élèves de 1^{ère} professionnelle. Ces mêmes auteurs montrent que les enfants et les adultes composant des familles monoparentales sont susceptibles de faire face à des niveaux plus élevés de stress et à des niveaux inférieurs de bien-être psychologique, mais aussi économique. Les enseignants de SEGPA évoquent ce niveau de mal-être psychologique chez leurs élèves :

Entretien avec NK (Enseignante, SEGPA)

NK : Je pense que les élèves sont très stressés. (...) Le stress fait qu'on est dans cet état-là même si l'on ne veut pas le montrer. Ils vont ricaner à longueur de journée pour ne pas pleurer. Ils ne vont pas montrer qu'ils sont malheureux donc ils vont ricaner, ils vont nous rentrer dedans et tout ça. J'ai des élèves qui sont en stress permanent.

Ce niveau inférieur de bien-être peut renvoyer à un accès limité aux ressources et au soutien social, à une plus grande demande du temps parental, à une autorité parentale restreinte (Amato 2005 ; Cooper et collaborateurs, 2009) ou encore à des niveaux inférieurs d'engagement et de chaleur (Cavanagh, 2008). Toujours en ce qui concerne le bien-être psychologique des élèves de SEGPA, nous rappelons de 43,6 % d'entre-deux sont issus de familles plutôt populaires donc potentiellement plus fragiles au niveau économique et qu'ils sont 43,5 % à ne pratiquer aucune activité de loisir ou de détente. Certains professionnels n'hésitent pas à décrire une forme de misère sociale en lien avec un contexte très difficile pour ces familles parfois totalement dépassées par les problèmes éducatifs :

Entretien avec NK (Enseignante, SEGPA)

NK : Il y a un retard scolaire. Il y a des wagons qui n'ont pas été pris et on se rend bien compte que bah il y a peu de famille contenant, on a des situations familiales qui sont pénibles, très pénibles.

CH : Donc ce sont des élèves qui du coup à la maison n'ont pas forcément des adultes référents pour les accompagner dans leurs devoirs, qui n'ont pas de confort dans leur chambre ?

NK : Non. Ah mais c'est sûr. Ce matin j'ai eu un entretien avec un papa à huit heures, pour son enfant qui a dysfonctionné mais il est désespéré ce papa il me dit : « j'ai envie de l'enfermer dans le garage et de lui taper dessus, mais je ne le touche pas et ma femme non plus ».

CH : Heureusement !

NK : Mais il n'a pas du tout envie de le faire. Il me dit : « on est démunis, on ne sait plus »

Entretien avec CA (CPE)

CA : Enfin moi en tout cas j'ai l'impression que c'est lié aussi avec la crise économique. On a une paupérisation de la population et je trouve ce qui est criant depuis deux ans c'est une détresse...

CH : Sociale ?

CA : Oui sociale avec de gros problèmes éducatifs, des parents qui ne répondent plus, des problèmes financiers, c'est notre principal problème.

En ce qui les concerne, nos résultats mettent en évidence une augmentation des moyennes des dimensions composant leur bien-être scolaire entre T1 et T2 sans pour autant qu'elle ne soit suffisante pour être statistiquement significative. Ce sont les élèves des classes pilotes pour lesquels cette amélioration est globale tout comme leur perception du climat scolaire, mais cela ne peut être imputé directement aux effets du travail mené dans le cadre des ateliers liés à l'ANC. Même si nous avons montré que près de 23 % d'entre eux s'ennuyaient à l'école, 77 % des autres élèves ont trouvé de quoi se réaliser dans l'expérience scolaire partagée avec leurs professeurs et leurs pairs.

Pour les élèves des classes de 1^{ère} professionnelle passés en classe de terminale, l'indice global moyen du bien-être scolaire et celui de chacune de ses dimensions sont en baisse entre T1 et T2 bien que les différences ne soient pas statistiquement significatives. Cela ne permet pas de documenter un effet du travail mené avec leurs professeurs dans le cadre des ateliers en ANC puisque de façon générale aucune évolution n'apparaît en T2.

En ce qui concerne les élèves de 4^{ème} passés en 3^{ème} au sein du collège André Léotard nos résultats confirment une baisse du bien-être psychologique entre T1 et T2 associée à une dégradation de la relation aux adultes au sein de l'établissement et entre élèves. Toutefois, cela n'a pas affecté significativement le bien-être lié à la relation pédagogique avec les enseignants impliqués dans le projet NEuroscol. Nous pouvons postuler une pondération

inhérente au travail spécifique mené avec les élèves de ces classes et au partage de la préoccupation de leur mieux-être scolaire (Tableau 43).

2.2 L'engagement scolaire des élèves

Nous avons mesuré l'engagement scolaire des élèves à l'aide de plusieurs construits et nous nous sommes reportés à un score global résultant de la moyenne de l'ensemble des sous-échelles.

Sous-échelle de l'attitude des élèves envers l'école et de leur implication dans la scolarité (AEE) issue des travaux de Potvin, Doré-Côté, de Drummondville, Fortin et Royer (2004) sur le dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire. Composée à l'origine de neuf items, elle permet de cerner par exemple, jusqu'à quel point l'élève réalise ses travaux scolaires, l'importance qu'il accorde à la réussite scolaire, ou encore son degré d'assiduité. Une échelle de Likert en 4 points permet de recueillir le niveau d'accord des élèves avec différentes affirmations, allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait). Une attribution de points a été faite pour chaque réponse en lien avec le risque de décrochage scolaire (Annexe B du questionnaire d'origine) renvoyant à trois catégories de risque : « sévère » pour un score entre 30 et 36 ; « modéré » pour un score de 26 à 29 ; « faible » pour un score de 21 à 25. Dans l'étude originale, pour un échantillon de 247 répondants les auteurs rapportent un α de .81 et de .77 pour 750 répondants.

L'échantillon idéal attendu pour l'analyse en composante principale étant de $(9 \times 10 = 90)$, nous avons pu la réaliser. Après une analyse factorielle exploratoire puis confirmatoire avec une rotation Varimax, nous avons conservé seulement 6 items regroupés sur deux facteurs expliquant 62,24 % de la variance. 3 items ont été supprimés en raison d'une communalité $< 0,5$. L'indice K-M-O était de 0,73 donc bon. La validité et la fiabilité de l'échelle avec 6 items ont été attestées par un coefficient d'alpha égal à .73 soit satisfaisant.

Tableau 44 Dimensions composant l'échelle AEE ainsi que saturations, moyennes et écarts-types des items qui la composent (N= 416 élèves)

	Sat.	Moy.	Écart-type	Médiane
Dimension de l'importance accordée à l'école ($\alpha = 0,70$; M=3,06 ; ET=0,77 ; R²= 44,08 %)				
AEE7 Si j'abandonnais l'école je pourrais enfin faire ce que je veux (item inversé au plus le score est élevé au plus les élèves sont en désaccord avec l'affirmation)	.85	3,4	0,95	4,00
AEE6 Je serais plus heureux (se) si j'abandonnais l'école (item inversé au plus le score est élevé au plus les élèves sont en désaccord avec l'affirmation)	.80	3,36	0,97	4,00
AEE1 J'aime l'école	.63	2,43	1,00	2,00
Dimension de l'intérêt accordé à la réussite scolaire ($\alpha = 0,64$; M=3,34 ; ET=0,64 ; R²=				

18,15 %)				
AEE2 Je suis prêt (e) à travailler beaucoup pour réussir	.79	3,5	0,79	4,00
AEE3 C'est important pour moi d'avoir de bons résultats scolaires	.78	3,6	0,68	4,00
AEE4 Je m'applique pour faire le travail demandé à la maison	.68	2,88	1,00	3,00
Score global de l'engagement scolaire ou du risque de décrochage scolaire = 19,24 (même si nous n'avons que 6 items sur 9, les résultats sont dans la fourchette basse indiquant un engagement scolaire effectif de l'ensemble des élèves et aucun indicateur de décrochage.				

2.2.1 Analyse descriptive de l'engagement scolaire des élèves au niveau individuel et contextuel

- **En ce qui concerne la dimension de l'importance accordée à l'école :**

Cette dimension contribue à 44,08 % de la part de variance expliquée de l'engagement scolaire des élèves. À l'affirmation « j'aime l'école » les élèves apportent des réponses hétérogènes (ET= 1,00 ; Médiane= 2) et dans l'ensemble la moyenne demeure plutôt faible (M=2,43) comme cela était déjà le cas avec l'affirmation « j'aime être à l'école » (M=2,42 ; ET=0,93 ; Médiane= 3) composant la dimension du bien-être psychologique des élèves (Tableau 39). Il apparaît clairement que le fait d'aimer l'école est positivement et significativement corrélé ($r=.30$; $p<0,001$) avec la perception de ne pas être plus heureux en quittant l'école et encore moins de pouvoir faire ce que l'on veut si l'on pouvait l'abandonner ($r=.48$; $p<.001$). Autrement dit, les élèves qui « aiment être à l'école » comme espace de vie et de travail et qui « aiment l'école » comme lieu d'apprentissage y confèrent un sens, une valeur et une importance contributive de leur engagement scolaire. Néanmoins, ils ne sont que 16,1 % dans notre échantillon. Le problème est que cette perception décline progressivement du collège au lycée (Tableau 45) tout comme le bien-être perçu et le climat scolaire. **Au collège, ce sont les élèves de SEGPA, encore une fois, qui ont la moyenne la plus faible (M=2,05) et elle est identique avec celle appréciée dans la dimension du bien-être psychologique (Tableau 39). À 35,9 % ces élèves disent n'accorder « pas du tout d'importance à l'école » puis viennent les élèves des classes de 4^{ème} avec 29,5 %. Si la moyenne des élèves des classes de 1^{re} professionnelle est elle aussi identique à celle obtenue à la question « j'aime être à l'école » (Tableau 39) (M=2,41), ce sont néanmoins les élèves de 2^{nde} professionnelle qui accordent le moins d'importance à l'école (M= 2,34 ; ET= 0,83). Ils ne sont que 7,7 % à « tout à fait » aimer l'école. En conclusion, ce sont les élèves de SEGPA, puis de 4^{ème} au collège et de 2^{nde} professionnelle qui sont les vulnérables au risque de désengagement scolaire.**

Tableau 45 : Évolution de l'importance accordée à l'école du collège au lycée		
<i>AEE1 J'aime l'école Quelle est ta classe ?</i>	Moyenne	Écart-type
5ème	2,61	1,04
4ème	2,34	1,09
Segpa	2,05	0,97
2nde	2,34	0,83
1ère	2,41	0,99
Total	2,4	1,01

- **En ce qui concerne la dimension de l'intérêt accordé à la réussite scolaire :**

De manière globale, les élèves affirment être prêts à travailler dur pour réussir (M=3,5 ; 0,79 ; Médiane= 4 ; 66,1 %) et de façon particulière pour les élèves de 2^{nde} professionnelle (M=3,36 ; ET=0,88) comme pour les élèves de SEGPA (M=3,54 ; ET= 0,64) (Tableau 46). Il est important, pour les élèves dans leur ensemble, d'avoir de bons résultats scolaires (M=3,6 ; ET= 0,68 ; Médiane= 4 ; 76,5 %). Les deux variables sont par ailleurs positivement et très fortement corrélées ($r=.47$; $p<0.001$). Réussir à l'école est donc fédérateur de l'engagement, mais les moyennes obtenues aux tests statistiques baissent régulièrement, du collège au lycée, et à chaque niveau de classe. Les résultats de ces deux dimensions nous indiquent que potentiellement ce sont les élèves les plus vulnérables face au risque de décrochage scolaire en lien avec des facteurs que nous n'avons pas identifiés, qui accordent le plus d'importance au fait de réussir à l'école. Peut-être est-ce au regard des freins à dépasser pour la faisabilité du projet professionnel d'insertion pour les classes de 2^{nde} et des enjeux d'inclusion scolaire pour les élèves de SEGPA. Nous rappelons également que tant au niveau familial qu'au niveau de l'établissement scolaire, ces élèves sont soumis parfois à une pression d'amélioration de leurs résultats. De plus ce sont des années difficiles. Au niveau des SEGPA, les élèves sont dans une classe de relégation suite à de nombreux échecs et un parcours scolaire chaotique. Or la recherche a montré que les classes dites spéciales ont un effet plutôt contraire à ce qui est escompté et contribuent parfois au désengagement voire au décrochage scolaire. Bien que l'effet stigmatisant des classes à prise en charge différenciée ait été souligné dès les années 1990 et ait suscité la création des RASED, en primaire et la création des SEGPA dans le secondaire (Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996), les effets secondaires du traitement de la différence par la ségrégation persistent. Les élèves eux-mêmes intègrent le stigmate de la différence et ont tendance à se considérer comme des élèves de seconde zone (Blaya, 2010). Quant à la 2^{nde} professionnelle, il s'agit d'une année de transition et pour un certain nombre d'une transition décevante, car ils sont orientés dans des sections non désirées.

Tableau 46 : Intérêt accordé au travail scolaire en fonction des niveaux de classe		
<i>AEE2 Je suis prêt(e) à travailler beaucoup pour réussir Quelle est ta classe ?</i>	Moyenne	Écart-type
5ème	3,68	0,68
4ème	3,61	0,65
2nde	3,36	0,88
1ère	3,28	0,94
Segpa	3,54	0,64
Total	3,5	0,78

2.2.2 Dimensions de l'engagement scolaire comme prédicteurs du bien-être des élèves

Une régression linéaire multiple selon la méthode pas à pas a été réalisée afin de vérifier la pertinence du modèle associant les deux dimensions identifiées de l'engagement scolaire comme prédicteurs du bien-être perçu par les élèves. Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre la dimension de l'importance accordée à l'école avec le bien-être global ($F_{1,41}=100$; $p<.001$; $[-.44$; $t(41)=21,73 >1.96$; $VIF= 1<3$). La part de variance expliquée est de $R^2=.19$.

En conclusion, la dimension de l'intérêt accordé à la réussite scolaire n'est pas un prédicteur du bien-être. Nous avons montré que ce sont donc les élèves de SEGPA, puis ceux de 4^{ème} au collège et de 2^{nde} professionnelle qui sont les plus vulnérables au risque de désengagement scolaire. Autrement dit, cette vulnérabilité est un facteur d'atteinte à leur bien-être perçu et à leur perception du climat scolaire. Ce sont ces élèves dont l'accompagnement devrait être privilégié par les enseignants formés à l'ANC.

2.2.3 L'engagement n'est pas une médiation du rapport entre bien-être perçu par les élèves et climat scolaire

Nous avons testé le rôle médiateur de l'engagement scolaire dans la relation entre le bien-être et le climat scolaire du point de vue des élèves. L'analyse a été effectuée à l'aide de la macro de Preacher et Hayes [2004] avec un rééchantillonnage selon la méthode du bootstrapping à 5000. L'engagement a un effet significatif et positif sur le bien-être [Rapport XM = a soit .52 ; $t=9,76$;

$p < 0,001$]. En contrôlant les effets du bien-être sur la perception du climat scolaire par l'engagement [Rapport $X_{M.Y} = b$ soit $.05$; $t=1,90$] p n'est pas significatif au seuil de 95 %. **Il n'y a aucun effet indirect de l'engagement sur le rapport entre climat scolaire et bien-être et les intervalles de confiance n'excluent pas 0 [-.0065 à .07]. De plus l'effet direct du bien-être perçu sur le climat scolaire est confirmé comme positif et significatif [Rapport $XY = c$ soit $.53$; $t=14,09$; $p < 0,001$].**

2.3 Composantes comportementale et cognitive de l'engagement scolaire

La notion d'engagement scolaire a historiquement été reprise par de nombreuses théories du décrochage scolaire. Comme le souligne la thèse d'Archambault [2006] dans la majorité des approches théoriques, les définitions associées à cette notion demeurent relativement floues. L'auteure, à partir des travaux de Fredricks et collaborateurs [2004], définit l'engagement scolaire dans une perspective tridimensionnelle. **La première dimension est comportementale** ou de participation [conduites disciplinaires, implication dans les tâches et dans les apprentissages, ainsi que dans les activités de l'école], **la seconde est affective** [réactions des élèves par rapport aux enseignants, aux pairs élèves et aux activités de la classe et de l'école] et **la troisième est cognitive** [la volonté des élèves à poursuivre des efforts pour développer des connaissances et maîtriser certaines habiletés favorisant leur réussite]. Ce type d'engagement implique à la fois l'investissement dans les apprentissages et l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de métacognition). Bandura (2003) affirme que les perceptions de compétence ou le sentiment d'auto-efficacité des élèves constituent un meilleur prédicteur des performances scolaires que les ressources réelles de la personne. Or, ces perceptions de compétence se développent sous l'influence de l'entourage. L'auto-efficacité perçue concerne les évaluations par la personne de ses aptitudes personnelles. Un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans un domaine particulier aboutit à ce que les personnes évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles diminuent alors leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Ces caractéristiques minimisent les opportunités de progression. Nombre d'études indiquent aussi que les apprenants s'investissent rarement dans une activité qu'ils ne s'estiment pas en mesure de réaliser. De même, les apprenants ont généralement tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces. Selon Masson et Fenouillet (2013) un « SEP scolaire » représenterait la capacité de l'élève à comprendre le fonctionnement, les attentes du système scolaire et notamment celles de l'enseignant, mais aussi en lien avec les méthodes de travail en classe. Ce « SEP scolaire » serait commun au suivi de l'enseignement de chaque discipline.

Évidemment, les conditions d'apprentissage offertes aux élèves peuvent influencer leur engagement scolaire au regard des trois dimensions évoquées. En plus des facteurs liés à l'environnement scolaire pour certains auteurs, le meilleur prédicteur de l'engagement des élèves serait les exigences à long terme des enseignants (Murdock, 1999). Ainsi, les enseignants qui offrent un environnement de classe soutenant, tout en permettant le développement de l'autonomie des élèves, favoriseraient l'engagement et la persévérance scolaires (Hardre & Reeve, 2003; Reezigt, Creemers & De Jong, 2005). À travers leurs croyances, leurs pratiques, leur sentiment de compétence et d'auto-efficacité, les enseignants pourraient en effet contribuer ou au contraire nuire à l'engagement et à la persévérance scolaire de leurs élèves (Park, 2005).

Pour mesurer les composantes comportementale et cognitive de l'engagement scolaire, nous avons créé une échelle empruntant des items à deux sous-échelles existantes. **Tout d'abord il s'agit de la sous-échelle du Sentiment d'efficacité personnelle académique (EFP)** inspirée de Bandura (2003) d'après Galand et Vanlede (2004). Ce construit était initialement composé de 6 items. **La sous-échelle de la régulation des apprentissages (REG)** d'après Cruche (2013) était quant à elle initialement composée de 6 items. Les 12 items regroupés ont été mesurés à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points permettant de recueillir le niveau d'accord des élèves avec différentes affirmations, allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent) dans une partie du questionnaire nommée « la gestion de tes émotions et de tes perceptions ». L'échantillon idéal attendu pour l'analyse en composante principale étant de (12X10= 120), nous avons pu la réaliser. 5 items ont été supprimés en raison d'une communalité <0,5. L'analyse factorielle exploratoire puis confirmatoire avec une rotation Varimax a confirmé le regroupement des items autour de deux facteurs expliquant 60,71 % de la variance. L'indice K-M-O était de 0,80 soit bien. Les écarts-types systématiquement supérieurs à 1 sur chaque item indiquent une grande hétérogénéité des réponses et invitent à une analyse individuelle et contextuelle des données. La validité et la fiabilité de l'échelle globale avec 7 items a donné lieu à un coefficient d'alpha de .77 considéré comme satisfaisant. L'ensemble des items composant les sous-échelles est corrélé significativement et positivement ($p < 0,001$) (Tableau 48)

Tableau 47 : Échelle de mesure des composantes de l'engagement, ainsi que saturations, moyennes et écarts-types des items qui la composent (N= 416 élèves)				
	Sat.	Moy.	Écart-type	Médiane
Composante SEP comportementale et de participation ($\alpha = 0,77$; $M = 3,57$; $ET = 0,82$; $R^2 = 43,32$ %)				

REG1 Je fais des efforts pour mieux travailler	.84	3,77	1,06	4,00
EFP3 Je réussis en classe parce que je travaille assez	.77	3,47	1,10	4,00
EFP6 Mes professeurs sont satisfaits de moi	.55	3,44	1,05	4,00
REG6 J'arrive à me concentrer pour le travail scolaire	.75	3,61	1,05	4,00
Composante cognitive de l'engagement ($\alpha= 0,64$; $M= 3,55$; $ET=0,83$; $R^2= 17,38\%$)				
EFP2 Comparés aux autres élèves de la classe mes résultats sont faibles (item inversé)	.76	3,50	1,12	4,00
EFP4 Je retiens bien ce que j'apprends	.67	3,58	1,06	4,00
EFP5 Je peux réussir aussi bien ou mieux que les autres élèves de ma classe	.77	3,57	1,10	4,00

Tableau 48 : Statistiques descriptives, consistance interne des sous-échelles et matrice de corrélations de SPEARMAN adapté aux variables qualitatives ordonnées inter items (N = 416).

Variables	Moyenne (ET)	1	1a	1 b	1c	2	2a	2 b	2c	2 d	3	3a	3 b	3 c
1. Dimension de l'importance accordée à l'école	3,06 (0,77)	α=0,70												
1a AEE7	3,04 (0,95)		1											
1 b AEE6	3,36 (0,97)		.55**	1										
1c AEE1	2,43 (1)		.48**	.30**	1									
2. Composante SEP comportementale et de participation	3,57 (0,82)					α=0,77								
2a REG1	3,77 (1,07)		.29**	.23**	.39**		1							
2 b EFP3	3,47 (1,10)		.22**	.15**	.31**		.48**	1						
2c EFP6	3,44 (1,05)		.19**	.11*	.34**		.37**	.48**	1					
2d REG6	3,61 (1,05)		.31**	.22**	.35**		.48**	.54**		1				
3. Composante cognitive de l'engagement	3,55 (0,83)										α=0,64			
3a EFP2	3,50 (1,12)		.10*	-	.17**		.14**	.27**	.44**	.22**		1		
3 b EFP4	3,58 (1,06)		.18**	-	.28**		.21**	.29**	.34**	.32**		.33**	1	
3c EFP5	3,57 (1,10)		.10*	-	.17**		.13**	.30**	.31**	.26**		.39**	.36**	1

Comme cela apparaît dans le tableau 48, **il existe une corrélation inter-item positive et significative entre les deux composantes de l'engagement, mais également entre la composante « SEP scolaire dite comportementale et de participation » avec la dimension de l'importance accordée à l'école qui est un facteur du bien-être scolaire avec 44,08 % de la variance du construit expliquée.** Cela traduit une consistance interne des sous-échelles ayant respectivement un alpha de 0,77 soit bon et de 0,64 soit satisfaisant.

Les plus faibles corrélations bien que positives et significatives ($p < 0,001$) sont liées à l'item REG1 « je fais des efforts pour mieux travailler » qui renvoie à une perception de l'élève qui ne se traduit pas forcément par de meilleures performances scolaires par comparaison sociale (EFP2 ; $r = 0,14$) ni par une optimisation des acquis en termes d'apprendre à apprendre (EFP4 ; $r = 0,21$) ni par le sentiment de pouvoir progresser (EFP5 ; $r = 0,13$). Ainsi dans leur ensemble, les élèves ont de la bonne volonté dans la poursuite de leurs efforts scolaires et s'investissent dans les apprentissages ($M = 3,55$; $ET = 0,83$), mais c'est la composante du « SEP scolaire dite comportementale et de participation » qui est la plus élevée ($M = 3,57$; $ET = 0,82$) et qui explique 43,32 % de la variance du construit mesuré.

2.3.1 Analyse descriptive des composantes de l'engagement scolaire des élèves au niveau individuel et contextuel

- **En ce qui concerne la composante SEP scolaire dite comportementale et de participation et la dimension de l'importance accordée à l'école :**

Comme le montrent par ailleurs plusieurs études (Suldo & Shaffer, 2008 ; Suldo *et collaborateurs*, 2008), **le bien-être de l'élève est lié à la perception de ses compétences académiques et à la satisfaction de ses expériences scolaires**, celles-ci étant conditionnées par ses attitudes positives envers les professeurs et l'école (confiance, motivation à apprendre), mais aussi par le fait qu'il se sent émotionnellement soutenu par les enseignants. **Ainsi, il existe de fortes corrélations entre cette composante comportementale de l'engagement et la dimension de l'importance accordée à l'école.** Par exemple, une corrélation significative positive et plutôt forte apparaît entre les élèves qui disent « aimer l'école » (AEE1) et le fait de faire des efforts pour mieux travailler (REG1) (92,5 % ; $r = 0,39$; $p < 0,001$) d'être capable de se concentrer pour réaliser le travail scolaire (REG6) (44,6 % ; $r = 0,35$; $p < 0,001$) et d'avoir en retour le sentiment de donner satisfaction à ses professeurs (EFP6) ($r = 0,34$; $p < 0,001$).

Tableau 49 : rapport des efforts entrepris pour le travail scolaire et le fait d'aimer l'école			
REG1 Je fais des efforts... AEE1 J'aime l'école	Jamais ou rarement	Occasionnellem ent	Assez souvent à très souvent
	%	%	%
moyennement	8,1	20,6	71,3
tout à fait	4,5	3	92,5
Pas du tout ou un peu	20,7	28,6	50,7
Total	13,9	21,9	64,2

Toutefois, nous avons montré par ailleurs que seuls 16,1 % (Tableau 39) de notre échantillon relevaient de ce « profil de bon élève » et que des analyses contextuelles étaient requises. **En effet, 20,7 % des élèves interrogés disent « n'aimer pas du tout ou un peu l'école » et « ne jamais ou rarement » faire d'efforts pour mieux travailler, c'est le cas de 20,8 % des élèves de 1^{re} professionnelle et de 16,5 % des élèves de 2nde professionnelle. La moyenne est également élevée (M=3,5 ; ET=0,22) par rapport à celle du profil des persévérants dans l'effort scolaire (M=3,23 ; ET=0,42) (Tableau 50). Dans le prolongement de ce résultat, il apparaît que 24,4 % des élèves « n'arrivent pas du tout ou juste un peu à se concentrer » pour les tâches scolaires (Tableau 51) soit 22,9 % en 1^{ère} professionnelle et 20,5 % en SEGPA et de fait (Tableau 52), il existe une corrélation forte et positive avec le fait de « ne pas bien retenir ce qu'ils apprennent » (EFP4) ($r=.32$; $p<0,001$) et « ne pas aimer l'école » (AEE1) ($r=0,28$; $p<0,001$).**

Tableau 50 :				
REG1 Je fais des efforts... AEE1 J'aime l'école	Jamais ou rarement	Occasionnellem ent	Assez souvent à très souvent	Total
	Moyenne	3,05	3,02	3,23
Écart-type	0,22	0,15	0,42	0,37

Tableau 51 : Rapport concentration sur le travail scolaire et fait d'aimer l'école			
REG6 J'arrive à me concentrer... AEE1 J'aime l'école	Jamais ou rarement	Occasionnellem ent	Assez souvent à très souvent
	%	%	%
Moyennement	8,8 %	23,5 %	67,6 %
Tout à fait	6 %	7,5 %	86,6 %
Pas du tout ou un peu	24,4 %	31 %	44,6 %
Total	16,3 %	24,8 %	58,9 %

Tableau 52 : capacité de concentration des élèves en fonction des classes			
REG6 J'arrive à me concentrer Quelle est ta classe ?	Jamais ou rarement	Occasionnellem ent	Assez souvent à très souvent
	%	%	%
5ème	16,2 %	13,7 %	70,1 %
4ème	13,4 %	24,1 %	62,5 %
2de	13,2 %	34,1 %	52,7 %
1ère	22,9 %	30,2 %	46,9 %
Segpa	20,5 %	17,9 %	61,5 %
Total	16,3 %	24,8 %	58,9 %

Dans ce prolongement, certes les élèves qui n'envisagent pas une alternative plus heureuse en quittant l'école (AEE7) sont persévérants dans leurs efforts (REG1) ($r=0,29$; $p<0,001$), ont le sentiment que leur travail porte ses fruits (EFP3) ($r=0,22$; $p<0,001$) et disposent d'une méthodologie adaptée à une bonne mémorisation et concentration scolaire (REG6) ($r=0,31$; $p<0,001$). Une analyse plus différenciée permet en revanche de comprendre que certains élèves sont plus vulnérables que d'autres au désengagement scolaire, ayant une moindre persévérance scolaire, car disposant soit d'une plus faible croyance en leurs compétences académiques et de moindres ressources réelles soit d'un moindre sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003). **Nos résultats suggèrent des apports différenciés sur « apprendre à apprendre » et « d'auto-positionnement ou d'auto-évaluation » pour leur permettre de se projeter dans l'effort et de s'engager durablement tant au niveau du lycée professionnel qu'au collège en classes de SEGPA. En cela, nous suivons les préconisations de Fredricks et collaborateurs (2004) quant à l'utilisation de stratégies métacognitives qui leur permettrait par ailleurs de planifier, d'évaluer et de monitorer leurs apprentissages afin de devenir des apprenants plus efficaces. Les enseignants interrogés font pour certains le même constat de l'absence de ces ressources chez leurs élèves les plus à risque de désengagement.**

Entretien avec CG (Enseignante)

CG : Euh, j'ai l'impression qu'ils n'ont pas appris à apprendre, pas appris à travailler, pas appris à faire des exercices à la maison. On leur demande d'apprendre une leçon, bah ils ne savent pas vraiment ce que ça veut dire donc il faut revoir toutes les bases. Ils lisent une phrase simple, ils ne la comprennent pas. Donc, je pense que cela influe beaucoup sur le fait de ne pas avoir envie de faire d'efforts puisqu'ils ne comprennent pas à la base. C'est compliqué de faire des efforts lorsqu'on sait qu'on n'y arrive pas, qu'on ne comprend pas. S'ils sont agités, c'est aussi qu'ils n'arrivent pas à suivre.

Nos résultats confirment également une multi dimensionnalité de l'engagement scolaire.

2.3.2 Le SEP scolaire prédicteur de l'engagement scolaire des élèves

Une régression linéaire multiple selon la méthode pas à pas a été réalisée afin de vérifier la pertinence du modèle associant les deux composantes identifiées de l'engagement scolaire comme prédicteurs de la dimension de l'importance accordée à l'école dont on a montré par ailleurs qu'elle expliquait 44 % de la variance du construit. **Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre la dimension de l'importance accordée à l'école et le SEP scolaire, composante comportementale et de participation qui est donc un facteur explicatif de l'engagement scolaire ($F_{2,41}=49,6$; $p<.001$; $\beta=.44$; $t_{[41]}=8,54 >1.96$; $VIF= 1<3$). La part de variance expliquée est de $R^2=.19$.**

Nous suivons Masson et Fenouillet (2013) qui affirment que le « SEP scolaire » serait « transversal à tous les contextes disciplinaires » et davantage lié aux ressources cognitives et sociales permettant à l'apprenant de croire en ses chances de réussite au regard des tâches scolaires proposées et du contexte scolaire. Cette conception resterait « parfaitement compatible avec les niveaux de mesure tels que les postule Bandura » et permettrait de faire des suggestions en lien avec les apports pédagogiques susceptibles d'être introduits par les enseignants formés à l'ANC au sein des classes pilotes. Pour renforcer les composantes cognitive et comportementale de l'engagement scolaire des élèves les plus vulnérables, Archambault (2006, p.218) propose par exemple de concevoir des défis en fonction d'une approche par compétences, de diversifier les tâches et les niveaux de difficulté dans le cadre d'une même activité, de permettre aux élèves de choisir les supports ou les procédures de réalisation de ces activités ou encore de renforcer la reconnaissance de l'effort, de la persévérance en discutant avec l'élève de ses attributions du succès et de l'échec, en offrant un environnement où l'erreur est inhérente au processus d'apprentissage et où l'évaluation tient compte de l'amélioration et l'atteinte de buts fixés.

2.3.3 L'engagement scolaire et les facteurs liés aux caractéristiques individuelles

Nous avons voulu savoir si l'engagement scolaire des élèves au regard des deux dimensions qui le composent était influencé par les caractéristiques individuelles que sont le genre et l'âge. **Une analyse de variance univariée à deux facteurs (ANOVA) a été menée pour vérifier les effets de l'âge et du genre (H/F) et de leur interaction sur le SEP scolaire.** La signification du test

statistique de Levene qui est supérieur à 5 % soit 0,05 ($p=0,228$) permet d'accepter l'hypothèse nulle d'égalité des variances. Toutefois, le test inter-sujets met en évidence le fait que le modèle d'interaction de l'âge et du genre n'est pas significatif ($p=0,104$). **Si la moyenne du SEP scolaire est plus élevée chez les filles ($M=3,65$) que chez les garçons ($M=3,62$), la différence des moyennes n'est pas significative ($p=0,831$).** Ce résultat s'oppose aux recensions du domaine sur le processus du décrochage scolaire pour lequel les différences sexuelles sont reconnues dans plusieurs pays (Archambault, 2006).

En revanche, l'âge a un effet statistique significatif sur le SEP scolaire ($F_{7,40}=4,73$; $p<0,001$). Celui-ci baisse significativement entre 12 ans et 17 ans. La différence de moyenne de **-.45 est significative à 95 % ($p=0,03$)**. Elle est plus importante entre 14 ans (classe de 4^{ème}) et 17 ans (classe de 2^{nde}) avec une différence de **-.54 ($p=0,006$)** (Figure 11). La moyenne du SEP scolaire remonte entre 17 et 18 ans pour des élèves en 1^{ère} plus avancés dans leur adolescence et ayant sans doute davantage confiance en leurs capacités et ressources pour mener à bien leur projet professionnel.

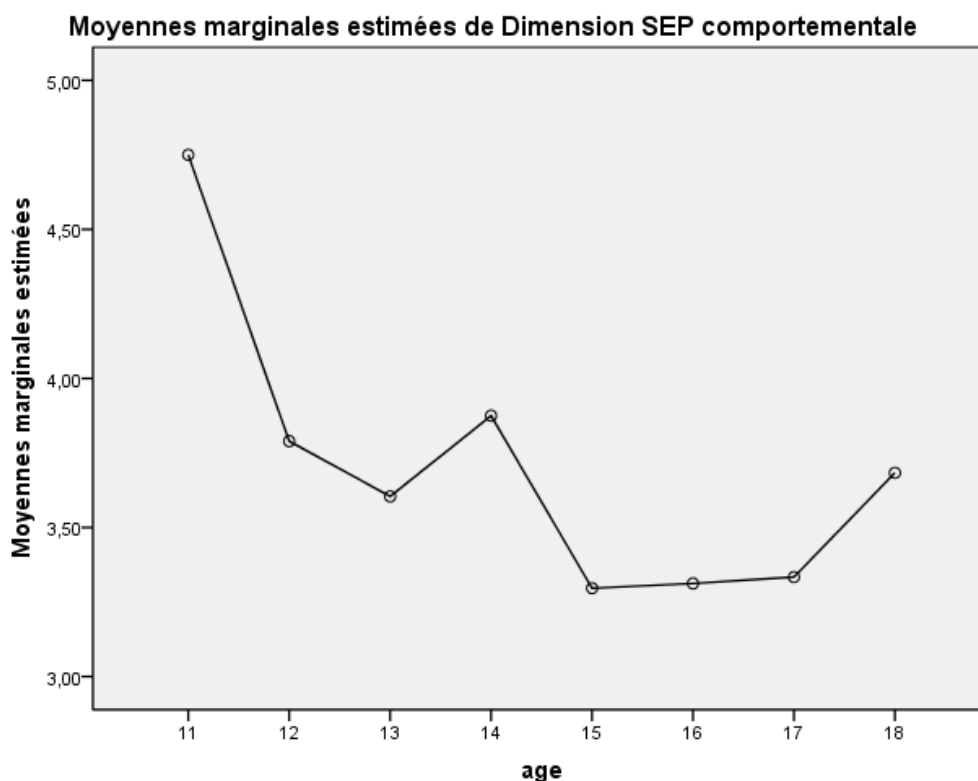


Figure 11 : Evolution de la moyenne du SEP scolaire en fonction de l'âge des élèves

Une analyse de variance univariée à deux facteurs (ANOVA) a été de nouveau menée pour vérifier les effets de l'âge et du genre (H/F) et de leur interaction sur la dimension d'intérêt

pour la réussite scolaire. La signification du test statistique de Levene qui est supérieur à 5 % soit 0,05 ($p=0,129$) permet d'accepter l'hypothèse nulle d'égalité des variances. **Si la moyenne de la dimension de l'intérêt pour la réussite scolaire est plus faible chez les garçons ($M=3,28$) que chez les filles ($M=3,46$), la différence n'est pas significative ($F_{1,40}=2,99$; $p=0,085$). En revanche la moyenne de l'intérêt pour la réussite scolaire varie à la baisse de façon significative avec l'âge ($F_{7,40}=7,00$; $p<0,001$) entre 12 ans et 17 ans ($M=-.48$; $p<0,001$) avec une baisse très importante entre 14 ans et 15 ans ($M= -.38$; $p<0,05$).**

2.3.4 Évolution des composantes de l'engagement en lien avec la dimension de l'importance accordée à l'école pour les élèves de SEGPA entre T1 et T2

Étant donné que nos résultats ne montrent aucune différence statistiquement significative entre T1 et T2 au niveau des moyennes des dimensions de l'engagement scolaire chez les élèves de 4èmes passés en 3^{ème} et de 1^{ère} passés en Terminale, nous nous sommes focalisées sur les élèves de SEGPA. En effet en ce qui les concerne, les scores globaux de bien-être et du climat scolaire perçus sont en hausse, c'est également le cas pour l'engagement, les dimensions qui le composent et ses composantes (Figures 11 et 12). Nous cherchons à connaître l'importance statistique de ces différences entre T1 et T2. En effet, nos résultats ont montré que « le SEP scolaire » était un prédicteur de la dimension « d'importance accordée à l'école » ($R^2=.19$) contributive du bien-être scolaire ($R^2= .44$) (Tableau 48). Par ailleurs ces élèves ont été identifiés comme « à risque de désengagement scolaire » en T1. Nous avons de nouveau utilisé la méthode de rééchantillonnage dite de bootstrapping à 1000.

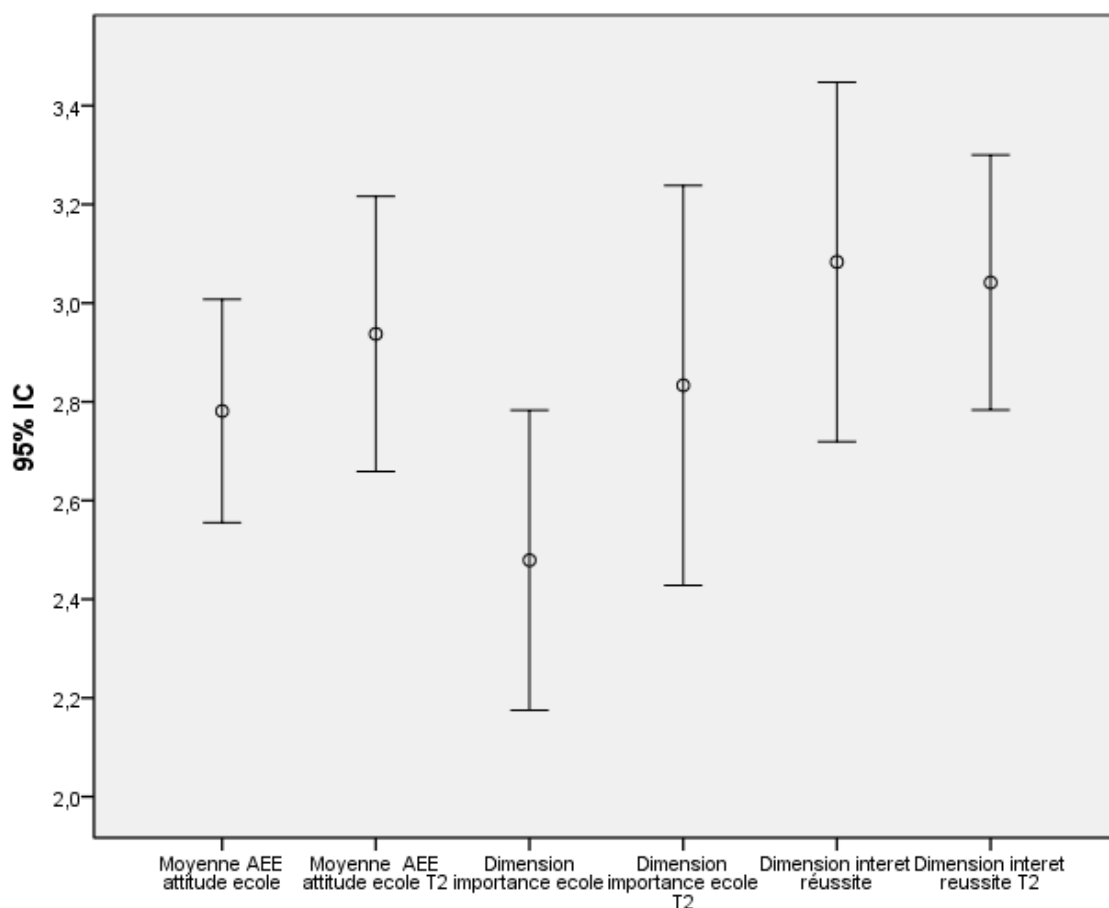


Figure 11 : Augmentation des moyennes des différentes dimensions de l'engagement scolaire pour les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %

Une hausse de l'indice global moyen du climat scolaire est constatée entre T1 (M=2,78 ; ET=0,42) et T2 (M=2,93 ; ET=0,52) (Tableau 53). Le test pour échantillon apparié met en évidence une corrélation non significative entre les groupes ($r=-0,266$; $p=0,320$) ce qui rend compte qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes. **Toutefois, la différence entre les moyennes de -0,15, Bca95% CI(-0,47, 0,22) n'est statistiquement significative $t(15)=-0,826$, $p=0,422 >0,05$.**

En ce qui concerne les dimensions de l'engagement, la moyenne obtenue pour la dimension de l'importance accordée à l'école a augmenté entre T1 (M=2,47 ; ET=0,57) et T2 (M=2,83 ; ET=0,76) avec une plus grande dispersion des réponses. Malgré une corrélation non significative entre les groupes ($r= 0,111$; $p=0,682$) précisant leurs différentes, cette augmentation **de -0,35 n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,75, 0,06) $t(15)=-1,577$, $p=0,136 >0,05$** (Figure 11, Tableau 53). **Pour ce qui concerne la dimension de l'intérêt pour la réussite**

scolaire, une légère baisse est constatée au niveau de la moyenne entre T1 (M=3,08 ; ET=0,68) et T2 (M=3,04 ; ET=0,48). Cette différence de 0,04 est bien trop faible pour être statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,39, 0,52) $t(15)=0,173$, $p=0,865>0,05$.

Cette augmentation est d'autant plus éclairante qu'initialement (Tableau 39) 35,9 % de ces élèves disaient n'accorder « pas du tout d'importance à l'école ». De façon globale l'attitude des élèves vis-à-vis de leur engagement scolaire a commencé à changer, mais le temps de l'expérimentation ne permet pas d'aller au-delà de l'affirmation d'une tendance à la hausse.

Les composantes de l'engagement ont également évolué positivement (Figure 12) entre T1 (M=3,00 ; ET= 0,74) et T2 (M=3,33 ; ET=0,62). Le test pour échantillon apparié met en évidence une corrélation non significative entre les groupes ($r=-0,109$; $p=0,687$) confirmant qu'il s'agit bien de classes d'élèves différentes. La différence entre les moyennes de -0,33, Bca95% CI(-0,79, 0,18) n'est pas toutefois statistiquement significative $t(15)=-1,02$, $p=0,245 >0,05$. Dans le détail c'est la dimension du SEP scolaire ou comportementale et de participation qui a le plus augmentée entre T1 (M=3,12 ; ET= 0,74) et T2 (M=3,48 ; ET= 0,86) sur une échelle de 4. Les réponses plus hétérogènes qu'en T1 invitent néanmoins à une analyse individuelle. **La différence de moyenne de -0,35 Bca95% CI(-1,06, 0,29) n'est statistiquement significative $t(15)=-1,027$ $p=0,321>0,05$.** La composante cognitive de l'engagement a une différence de moyenne de -0,31 entre T1 (M=2,87 ; ET= 0,76) et T2 (M=3,18 ; ET=0,55). **Cependant, cette augmentation n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,77, 0,20) $t(15)=-1,223$, $p=0,240>0,05$.**

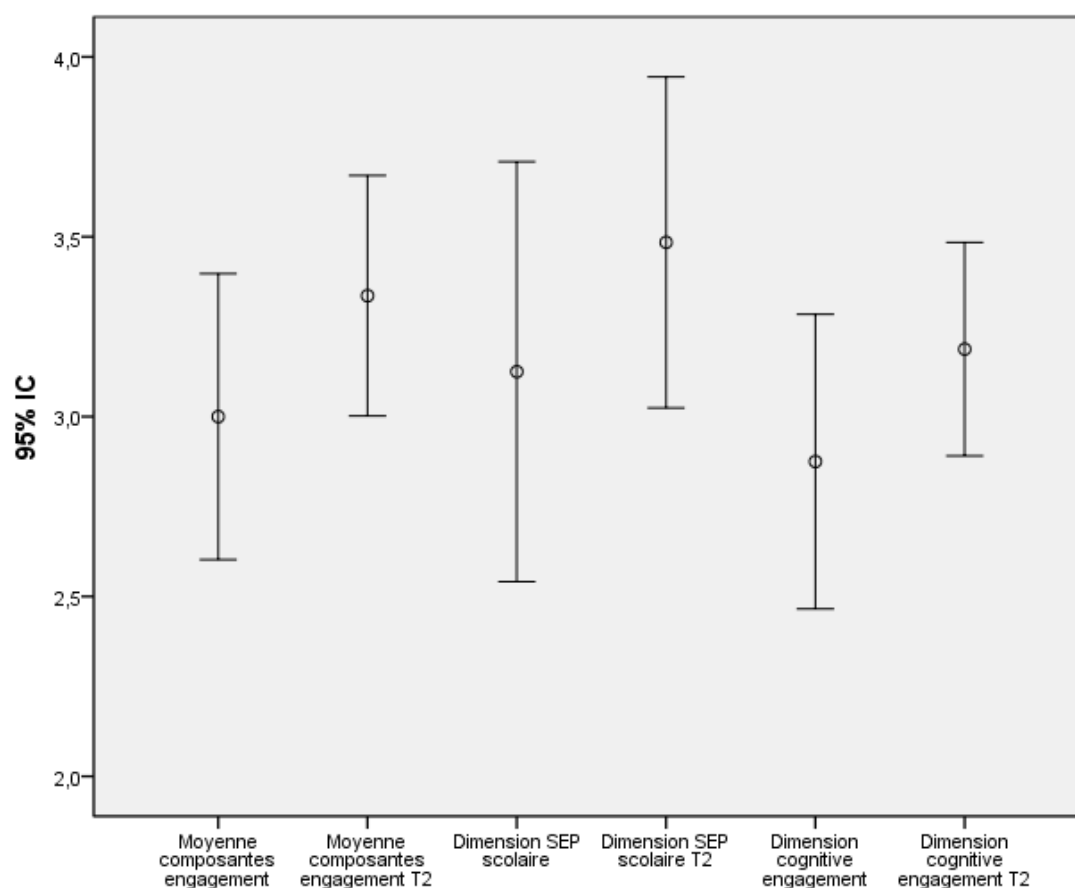


Figure 12 : Augmentation des moyennes des composantes de l'engagement scolaire pour les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2 avec un intervalle de confiance de 95 %

Tableau 53 : Comparaison des dimensions de l'engagement scolaire et de ses composantes chez les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en classe de 3^{ème} SEGPA

Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Score global de l'attitude envers l'école soit de l'engagement scolaire	4 ^{ème} SEGPA → 3 ^{ème} SEGPA	16	T1= 2,78	-0,826	0,422	
			T2=2,93			
Dimension de l'intérêt pour la réussite scolaire	4 ^{ème} SEGPA → 3 ^{ème} SEGPA	16	T1=3,08	0,173	0,865	
			T2=3,04			
Dimension de l'importance accordée à l'école	4 ^{ème} SEGPA →	16	T1=2,47	-1,57	0,136	
			T2=2,83			

	3ème SEGPA					
Composante SEP scolaire ou comportementale et de participation de l'engagement	4ème SEGPA → 3ème SEGPA	16	T1=3,12	-1,02	0,321	
			T2=3,48			
Composante cognitive de l'engagement	4ème SEGPA → 3ème SEGPA	16	T1=2,87	-1,223	0,240	
			T2=3,18			

Synthèse et discussion sur l'engagement scolaire et ses composantes chez les élèves des classes pilotes :

Dans le contexte de l'expérimentation menée auprès des classes pilotes, nos résultats mettent en évidence des tendances plus que des constats statistiquement significatifs. L'une des raisons peut être liée au temps nécessaire pour saisir les effets « rebonds » de pratiques pédagogiques mises en oeuvre auprès de ces élèves par les enseignants formés à l'ANC ou des activités menées pendant quelques mois. En effet, il se pose des problèmes d'adaptation des supports pédagogiques dont ont hérités les enseignants à l'issue de leur formation, en fonction des caractéristiques des classes. Il s'agit également d'essais parfois infructueux mais nécessaires avant de fonder une relation de confiance facilitant l'engagement scolaire des élèves les plus en difficulté.

Néanmoins, nos résultats statistiques permettent d'entrevoir le rayon potentiel de cet « effet rebond » qui demeure sur le registre individuel ou du groupe de pairs au sein de la classe d'une part et au niveau de la composante du SEP scolaire de l'engagement dont nous avons montré la contribution en termes de croyances en ses capacités et ressources pour répondre aux attentes scolaires pour la SEGPA d'autre part. **Ainsi, ce sont les garçons qui cumulent une baisse des deux composantes de l'engagement scolaire entre 14 ans et 17 ans qui sont plus à risque de décrochage au cours de cette période s'ils sont affectés par l'anxiété scolaire.**

Nos résultats permettent d'affirmer que le bien-être scolaire et le climat scolaire ne sont pas directement influencés par les apports de l'ANC qui demeurent sans prise sur leur dégradation (au sein du collège André Léotard) ou leur maintien entre T1 et T2 (au sein du lycée professionnel). Ces deux construits sont dépendants de facteurs contextuels à l'échelle de l'établissement et des expériences de vie et de travail partagées au sein des groupes sociaux qui composent l'école et qui affectent les élèves. Les tendances à la hausse des moyennes de l'engagement scolaire, du bien-être scolaire et du climat scolaire perçus par les élèves de SEGPA sont encourageantes et invitent à

identifier avec précision les activités qui leur ont été proposées ainsi que les modalités pédagogiques nouvellement introduites auprès d'eux. Elles sont susceptibles d'avoir accru leur persévérance dans l'effort, leur confiance en soi et d'avoir renforcé leurs méthodes de mémorisation et de concentration dans les tâches scolaires.

Troisième partie : Anxiété et désengagement scolaire

Nous nous sommes intéressés à l'attitude des élèves vis-à-vis de l'école notamment en évaluant leur engagement scolaire. La recension faite par Viau (1995) sur l'anxiété en contexte scolaire permet d'affirmer que cette émotion nuit à l'apprentissage, qu'elle n'est pas vécue seulement par des élèves qui ont des troubles d'apprentissage et concerne aussi bien les filles que les garçons. L'anxiété en contexte scolaire commence à la fin du primaire et continue à croître durant le secondaire pour devenir, à la fin de celui-ci, un facteur déterminant de leur réussite scolaire et de leur engagement. Pour définir le concept, la majorité des chercheurs s'entend pour dire que l'anxiété correspond à un état stable ou temporaire qui possède **une composante émotionnelle et une composante cognitive**. L'anxiété se traduit alors par une inquiétude constante des élèves face à ce qu'ils perçoivent comme pouvant leur arriver et peut être provoquée par des événements à teneur évaluative. **La composante émotionnelle fait référence aux réactions physiologiques** telles que par exemple l'augmentation du rythme cardiaque, la transpiration ou des réactions internes (douleurs, crispations, maux de ventre) chez la personne et que l'on peut difficilement observer. L'anxiété va se manifester aussi par le manque d'attention face à une tâche à accomplir ou son évitement voire le fait d'opter pour des moyens retardant son accomplissement. **La composante cognitive** relève d'une forme d'inquiétude par rapport à la perception que l'on a de soi (auto-évaluation), de son rapport aux standards de réussite très élevés et au temps qui manque pour finaliser son travail. Les recherches actuelles tendent à démontrer que la composante cognitive de l'anxiété a un impact négatif sur l'apprentissage : plus un élève est inquiet durant l'accomplissement de tâches scolaires moins bonne est sa performance.

La distinction entre l'anxiété et le stress est plus difficile à établir puisque plusieurs chercheurs les considèrent comme des synonymes. Cependant, on peut constater que les auteurs qui s'intéressent au stress en contexte scolaire sont préoccupés par l'étude des différents types de stressors alors que ceux focalisés sur l'anxiété mettent plutôt l'accent sur les facteurs cognitifs et émotionnels à travers lesquels elle se traduit. **En ce qui concerne les déterminants de l'anxiété en milieu scolaire** nous retiendrons à l'issue de la recension de Viau (1995): les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes et de leurs capacités (que nous avons mesuré avec le SEP scolaire- Bandura 1988), le manque de stratégies d'étude (au niveau méthodologique, mémorisation, concentration, nous l'avons mesuré avec la composante cognitive de l'engagement scolaire), l'environnement scolaire (que nous avons mesuré avec le bien-être scolaire et le climat scolaire). Parmi les recommandations de l'auteur, nous retenons celles portant sur la conception de programmes « *d'intervention à destination des enseignants qui portent sur l'étude de leurs croyances et des*

comportements adoptés en classe qui sont susceptibles de provoquer de l'anxiété chez leurs élèves. L'enjeu de tels programmes serait d'aider les enseignants à comprendre que leur perception des élèves, leur motivation, leur conception de l'apprentissage viennent influencer leurs comportements en classe et, par ricochet, peuvent être à l'origine de l'anxiété de leurs élèves » (Viau, 1995, p.21).

Il s'agit de rapprocher l'anxiété en contexte scolaire du registre de la relation pédagogique enseignant-élève plus que du registre simplement psychologique.

3.1 Anxiété en contexte scolaire du point de vue des élèves de collège et de lycée professionnel

Échelle mesurant l'anxiété en contexte scolaire d'après l'étude de Bennacer (2003) (Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35,1). Cette échelle était initialement composée de 5 items et mesurait la composante cognitive et émotive de l'anxiété scolaire. Nous avons utilisé une échelle de type Likert en 4 points permettant de recueillir le niveau d'accord des élèves avec différentes affirmations, allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait). Après une analyse factorielle en composante principale sans rotation, nous n'avons conservé que 3 items mesurant la composante cognitive de l'anxiété. Les autres items ont été supprimés en raison d'une communalité <0,5. Ce facteur explique 70 % de la variance. L'indice K-M-O de 0,67 était moyen néanmoins la fiabilité de l'échelle a été attestée par un alpha de Cronbach de 0,78 bon alors que dans l'étude de référence il n'était que de 0,69. Par rapport à l'étude de Bennacer (2003), notre moyenne d'échelle est supérieure (2,54 au lieu de 1,76) ainsi que la part de variance totale expliquée par ce facteur (70 % au lieu de 11,8 %) avec un échantillon deux fois supérieur (N=416 au lieu de 200). Comme le note l'auteur, ce sont les élèves les plus ambitieux quant à la poursuite des études qui ont tendance à s'inquiéter et à se faire du souci pour leur travail scolaire. Les écarts-types des réponses aux 3 items étant supérieurs à 1 ils indiquent une forte hétérogénéité des réponses et invitent à une analyse individuelle et contextuelle.

Tableau 54 : Échelle mesurant l'anxiété en contexte scolaire, saturations, moyennes, médiane et écarts-types des items qui la composent (N= 416)

	Sat.	Médiane	Moy.	Écart-type
Composante cognitive de l'anxiété (M= 2,54 ; ET=0,92; R ² =70%)				
ASS1 J'ai peur de mal travailler en classe	.81	2,33	2,56	1,13
ASS2 Je m'inquiète souvent pour mon travail scolaire	.88	2,33	2,61	1,08
ASS3 Je me fais beaucoup de soucis pour mon travail scolaire	.81	2,33	2,46	1,08

L'analyse de corrélations de Spearman (Tableau 55) adaptée aux variables qualitatives ordonnées inter-item met en évidence une bonne cohérence interne du construit. La même analyse a été réalisée afin de documenter les rapports entre la variable cognitive de l'anxiété en contexte scolaire et les deux composantes de l'engagement scolaire dont nous avons montré qu'elles expliquaient 19 % de la variance de la dimension de l'importance accordée à l'école. Cette dimension est un facteur du bien-être scolaire qui en explique 44,08 % de la variance.

La composante cognitive de l'anxiété en milieu scolaire, qui relève d'une forme d'inquiétude par rapport à son auto-évaluation et aux standards de réussite élevés, a un impact négatif sur l'apprentissage. Elle n'est pas corrélée significativement avec la composante du « SEP scolaire », ni avec la dimension de l'importance accordée à l'école qui est un facteur du bien-être scolaire.

En revanche, des corrélations statistiquement significatives et négatives existent tout d'abord avec la composante cognitive de l'engagement (la volonté des élèves à poursuivre des efforts pour développer des connaissances et maîtriser certaines habiletés favorisant leur réussite) **pour laquelle** nous avons montré une augmentation de la moyenne entre T1 (M=2,87 ; ET= 0,76) et T2 (M=3,18 ; ET=0,55) pour les élèves des classes de SEGPA. Ainsi, au moins les élèves poursuivent leurs efforts et disposent de ressources pour favoriser leur réussite au plus ils se font du souci ($r=-.20$; $p<0,001$) ou s'inquiètent ($r=-.14$; $p<0,001$) ou ressentent de la peur du fait de mal travailler et de ne pas progresser ($r=-.10$; $p<0,05$). Puis, des corrélations positives et significatives existent avec la dimension d'intérêt pour la réussite scolaire. **Ainsi la peur de l'échec ($r=0,33$; $p<.001$), l'inquiétude quant au travail scolaire à fournir ($r=.28$; $p<0,01$) et le souci perçu dans la réalisation du travail demandé ($r=.15$; $p<.0,01$) permettent potentiellement d'identifier les élèves les plus vulnérables face au risque de décrochage scolaire, car confrontés à la pression de réussir alors même qu'ils vivent parfois une forme de relégation.**

3.2 Analyse descriptive de l'anxiété scolaire perçue par les élèves au niveau individuel et contextuel

Nous avons montré précédemment qu'au plus les élèves se font du souci pour leur travail scolaire au moins la dimension cognitive de leur engagement scolaire était élevée ($r= -.20$; $p<0,001$). S'il s'agit du souci de bien faire son travail scolaire parce que l'on dispose de ressources

suffisantes ou d'un « SEP scolaire élevé » cela peut-être au contraire un vecteur d'engagement notamment pour les « bons élèves » dont nous rappelons qu'ils ne composent que 16 % de notre échantillon. Il n'est pas étonnant qu'à cette question les élèves aient répondu de façon très hétérogène, et cela à tous les niveaux de classe. Toutefois, l'analyse descriptive met en évidence davantage de risques de désengagement en lycée professionnel qu'en collège. Plus précisément, la moyenne la plus élevée est en classe de 2^{nde} professionnelle (M=4,21 ; ET= 1,38) puis vient celle des classes de 3^{ème} SEGPA (M=3,87 ; ET=1,54) et de 4^{ème} (M=3,79 ; ET=1,63). De manière générale, la médiane de l'échantillon de 3/4 indique un niveau d'anxiété important.

Tableau 56 : Souci perçu dans la réalisation du travail scolaire			
<i>ASS3 : Je me fais beaucoup de souci pour mon travail scolaire</i> Quelle est ta classe ?	Moyenne	Ecart-type	Médiane
5ème	3,5	1,78	5
4ème	3,79	1,63	5
2nde	4,21	1,38	5
1ère	4,06	1,44	5
Segpa	3,87	1,54	5
Total	3,86	1,59	3

Nous avons également de nombreux élèves qui ressentent de la peur du risque de mal travailler en classe et donc qui subissent des pressions face à l'exigence de réussite. Ceux qui disposent d'une moyenne de « SEP scolaire » élevée peuvent vivre par exemple les situations d'évaluation, les examens, les expériences de stage comme des challenges et le stress de courte durée pourra les aider à se dépasser. Toutefois, pour une grande majorité des élèves de notre échantillon c'est le phénomène inverse qui se produit et davantage au collège qu'au lycée où la médiane est de 2/4. Nous rappelons qu'il n'y a aucune corrélation positive entre l'anxiété et la dimension d'importance accordée à l'école qui est un facteur du bien-être scolaire. Ainsi les élèves de 5^{ème} sont les plus concernés par cette perception négative (M=2,85 ; ET=1,16) suivis par ceux de 2^{nde} professionnelle (M=2,45 ; ET= 1,11).

Tableau 57 : Peur des élèves face aux performances scolaires			
<i>ASS1 J'ai peur de mal travailler en classe</i> Quelle est ta classe ?	Moyenne	Ecart-type	Médiane
5ème	2,85	1,16	3,00
4ème	2,75	1,12	3,00
2nde	2,45	1,11	2,00

1 ^{ère}	2,1	1	2,00
Segpa	2,56	1,19	3,00
Total	2,56	1,14	3,00

3.3 L'anxiété scolaire comme prédicteur du désengagement scolaire

Une régression linéaire simple a été réalisée afin de vérifier si **la dimension cognitive de l'anxiété scolaire était un prédicteur de l'engagement scolaire au travers de la dimension d'intérêt pour la réussite scolaire**. Autrement dit, si les élèves sont anxieux positivement alors il est probable qu'une évolution puisse être constatée au niveau de leur intérêt pour la réussite. En revanche, si cette anxiété est une forme de stress négatif et de peur face aux attentes de performance scolaire et faute d'un SEP scolaire suffisant leur permettant de croire en leur capacité de réussite alors c'est une baisse possible de cette dimension de l'engagement qui pourra se produire. Nous avons montré par ailleurs que ce sont les garçons entre 14 et 17 ans qui sont susceptibles d'être les plus à risque de décrochage. **Un rééchantillonnage selon la méthode de bootstrapping à 1000 avec un intervalle de confiance de 95 % a été réalisé. L'analyse montre une relation significative de colinéarité entre les deux variables ($F_{1,41}=53,95$; $p<.001$; $\beta=.34$; $t[41]=31,33 >1.96$; $VIF= 1<3$) avec une part de variance expliquée de $R^2=.11$**

Une régression linéaire simple a été de nouveau réalisée afin de vérifier si **la dimension cognitive de l'anxiété scolaire contribuait à la composante cognitive de l'engagement**. Nous avons également utilisé la méthode de bootstrapping à 1000 avec un intervalle de confiance de 95 %. Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre les deux variables ($F_{1,41}=13,44$; $p=.001$; $\beta= -.17$; $t[41]=33,28 >1.96$; $VIF= 1<3$) néanmoins la part de variance expliquée du construit mesuré demeure faible ($R^2=.02$) et invite à de nouvelles investigations. **L'anxiété scolaire influence donc négativement cette dimension de l'engagement sans pour autant en être un facteur explicatif.**

3.4 La dimension cognitive de l'anxiété scolaire et les facteurs liés aux caractéristiques individuelles

Nous avons voulu savoir si l'anxiété scolaire des élèves était influencée par les caractéristiques individuelles que sont le genre et l'âge.

Une analyse de variance univariée à deux facteurs (ANOVA) a été menée pour vérifier leur contribution et interaction éventuelle. La signification du test statistique de Levene qui est

supérieur à 5 % soit 0,05 ($p=0,269$) permet d'accepter l'hypothèse nulle d'égalité des variances. Le test inter-sujets met en évidence le fait que le modèle d'interaction de l'âge et du genre est significatif ($F_{7,40}= 4,47$; $p<0,001$). **Il a bien un effet statistiquement significatif du genre (H/F) ($F_{1,40}= 10,155$; $p<0,05$) avec une différence entre filles ($M=2,23$) et garçons ($M=2,72$) de .48 qui est significative ($p=0,002$) à 95 %. De même, il y a un effet de l'âge avec une baisse de la moyenne de la dimension cognitive de l'anxiété entre 12 ans et 16 ans de .61 ($p=0,003$) (Figure 13) (qui au demeurant est largement supérieure aux résultats de l'étude de référence de Bennacer, 1994, 2003) puis de nouveau une hausse entre 16 ans et 18 ans sans évoquer le véritable pic d'anxiété entre 11 et 12 ans qui correspond au niveau de la classe de 5^{ème} dans notre étude.**

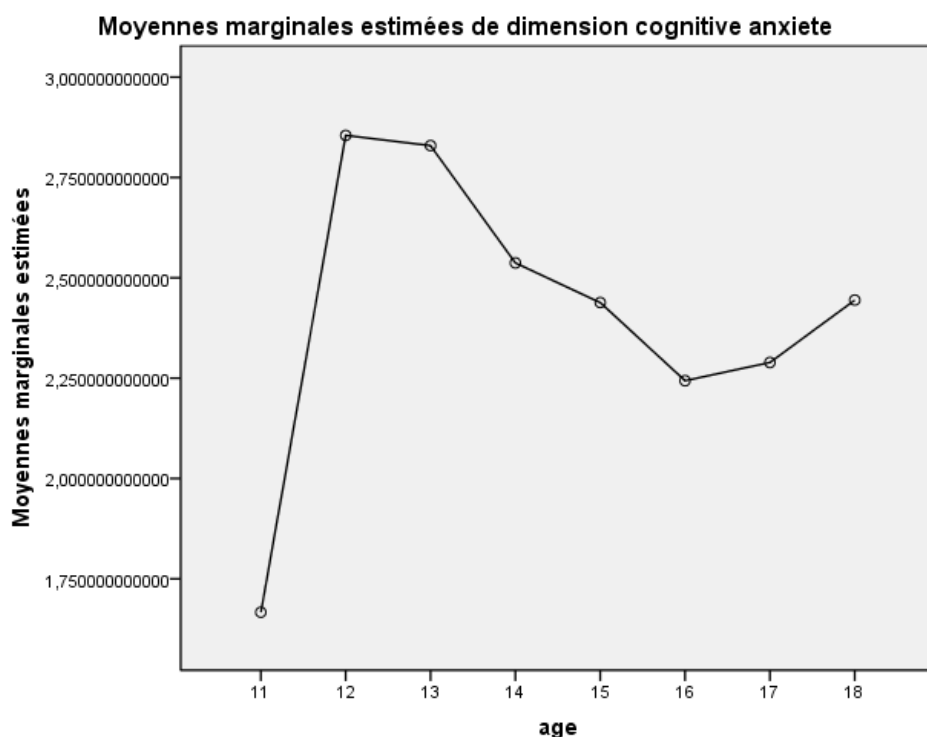


Figure 13 : *Évolution de la dimension cognitive de l'anxiété scolaire en fonction de l'âge*

Nos résultats permettent d'affirmer que ce sont les garçons en classe de 1^{ère} professionnelle qui subissent le plus l'anxiété et le stress scolaire. Au cours de la même période, les filles disposant d'un meilleur SEP scolaire peuvent compenser et transformer cette anxiété en volonté de bien faire et de réussir leur projet professionnel.

Tableau 55 : Consistance interne de l'échelle d'anxiété scolaire et matrice de corrélations de SPEARMAN (N = 416) avec les composantes de l'engagement scolaire et ses deux dimensions									
Variables	Moyenne (ET)	1	1a	1 b	1c	2	3	4	5
1. Dimension cognitive de l'anxiété scolaire	2,54 (0,92)	$\alpha=0,78$							
1a ASS1	2,56 (1,13)		1						
1 b ASS2	2,61 (1,08)		.59**	1					
1c ASS3	2,46 (1,08)		.44**	.60**	1				
2. Composante SEP comportementale et de participation	3,57 (0,82)		.15**	-	-	$\alpha=0,77$			
3. Composante cognitive de l'engagement	3,55 (0,83)		-.10*	-.14*	-.20**	.44**	$\alpha=0,64$		
4. Dimension importance accordée à l'école	3,58 (1,06)		-	-	-	.42**	.39**	$\alpha=0,70$	
5. Dimension intérêt réussite scolaire	3,57 (1,10)		.33**	.28**	.15**	.61**	.18**	.39*	$\alpha=0,64$

3.5 Évolution de l'anxiété scolaire et de son rapport à l'engagement scolaire et au bien-être perçu entre T1 et T2

Au regard de nos deux résultats, nous formulons deux hypothèses : tout d'abord, l'absence d'un « effet rebond » du projet NEuroscol sur l'activité des élèves se traduirait par une augmentation de la moyenne de l'anxiété scolaire et une baisse de la moyenne de la composante cognitive de l'engagement notamment chez les garçons. Puis, si les pratiques pédagogiques liées à l'ANC ont influencé positivement l'accrochage scolaire des élèves cela pourrait se traduire par le maintien ou une baisse de la moyenne de l'anxiété scolaire des élèves entre T1 et T2 associée à une augmentation de la dimension de l'intérêt pour la réussite scolaire notamment chez les garçons et/ou du « SEP scolaire ». Autrement dit, les effets anxiogènes seraient dans ce cas au service d'une persévérance dans les efforts chez les élèves les plus vulnérables au risque de désengagement.

- **En ce qui concerne les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en classe de 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2 :**

Pour réaliser un test t sur échantillon apparié, nous avons utilisé la méthode de rééchantillonnage dite de bootstrapping à 1000 avec un intervalle de confiance de 95 %. En ce qui concerne la dimension cognitive de l'anxiété, la moyenne obtenue en T1 (M=2,26 ; ET=0,68) a augmenté en T2 (M=2,52 ; ET=0,86) avec une plus grande dispersion des réponses. Malgré une corrélation non significative entre les groupes ($r= 0,704$; $p=0,200$) précisant leurs différences, cette augmentation **de -0,06 n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,36, 0,23) $t(15)=-0,432$, $p=0,672 >0,05$** (Figure 14, tableau 56).

Toutefois, même si nous avons déjà montré que l'évolution des moyennes du SEP scolaire et de la dimension cognitive de l'engagement n'était pas statistiquement significative pour ce groupe de répondants, la figure 14 indique des variations selon le genre (1=H ; 2= F) et l'âge (Figure 15) confortant une partie de nos hypothèses.

Concernant les garçons, leur anxiété s'est maintenue au lieu de se renforcer lors du passage en 3^{ème}. La dimension cognitive de l'engagement a légèrement augmenté tout comme le SEP scolaire avec moins d'hétérogénéité dans les réponses sur qui permet de valider l'hypothèse d'une tendance positive des apports pédagogiques de l'ANC sur ces élèves en termes de bien-être et de persévérance scolaire.

Tout comme les garçons, les filles ont une moyenne d'anxiété qui a légèrement augmenté. Toutefois, la moyenne de la dimension cognitive de l'engagement a légèrement augmenté avec plus

d'hétérogénéité dans les réponses et c'est la moyenne du SEP scolaire qui a baissé avec une plus grande disparité dans les réponses. Nous pouvons en conclure qu'en 3^{ème} SEGPA les filles ont, au niveau individuel, moins tiré de bénéfices que les garçons des apports pédagogiques et des ressources co-construites avec leurs professeurs dans le cadre des activités reposant sur ANC.

Dans l'ensemble et au niveau du temps imparti à l'étude, les tendances qui se dessinent auprès des classes de SEGPA sont encourageantes en termes « d'effet rebond » des pratiques pédagogiques des enseignants sur l'activité et le bien-être scolaire de ces élèves en grande difficulté scolaire notamment auprès des plus âgés d'entre eux, soit ceux ayant au moins 15 ans (21,7 %) (Figure 15).

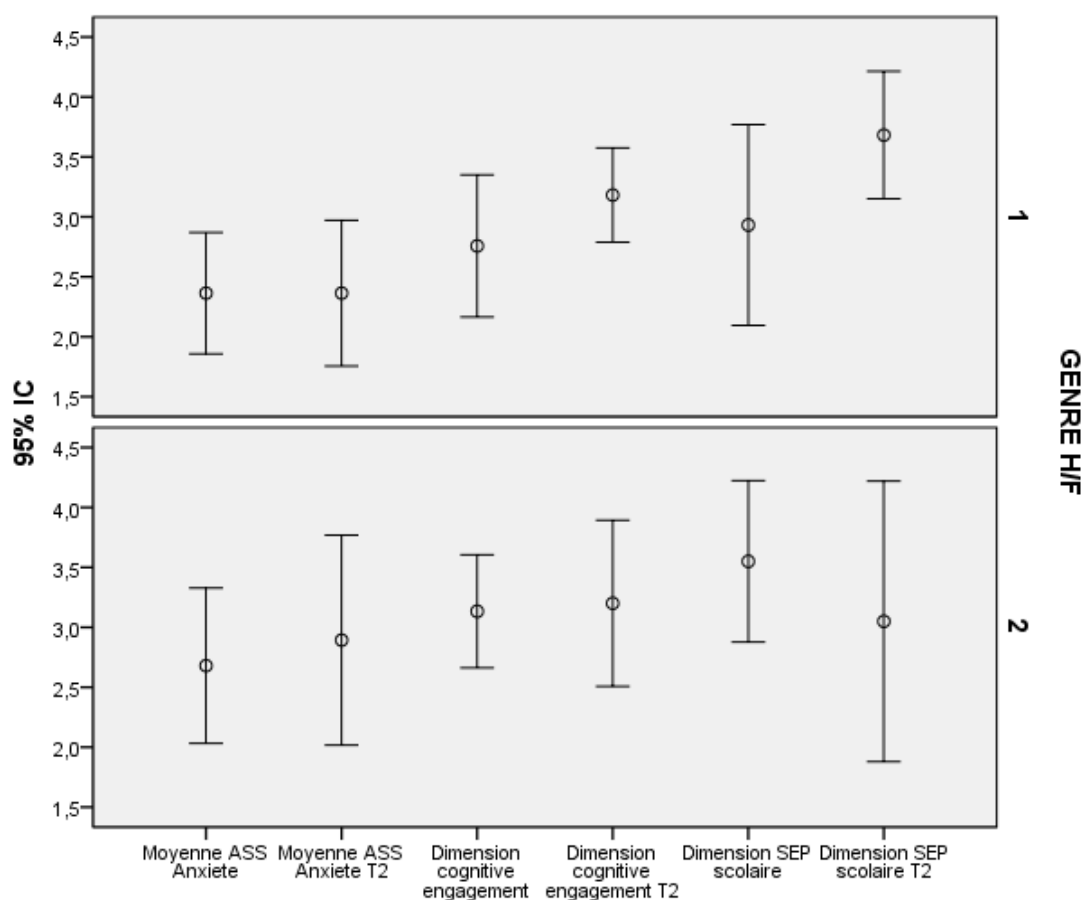


Figure 14 : *Évolution de l'anxiété scolaire et de ses rapports avec l'engagement scolaire chez les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2. Illustration selon le genre.*

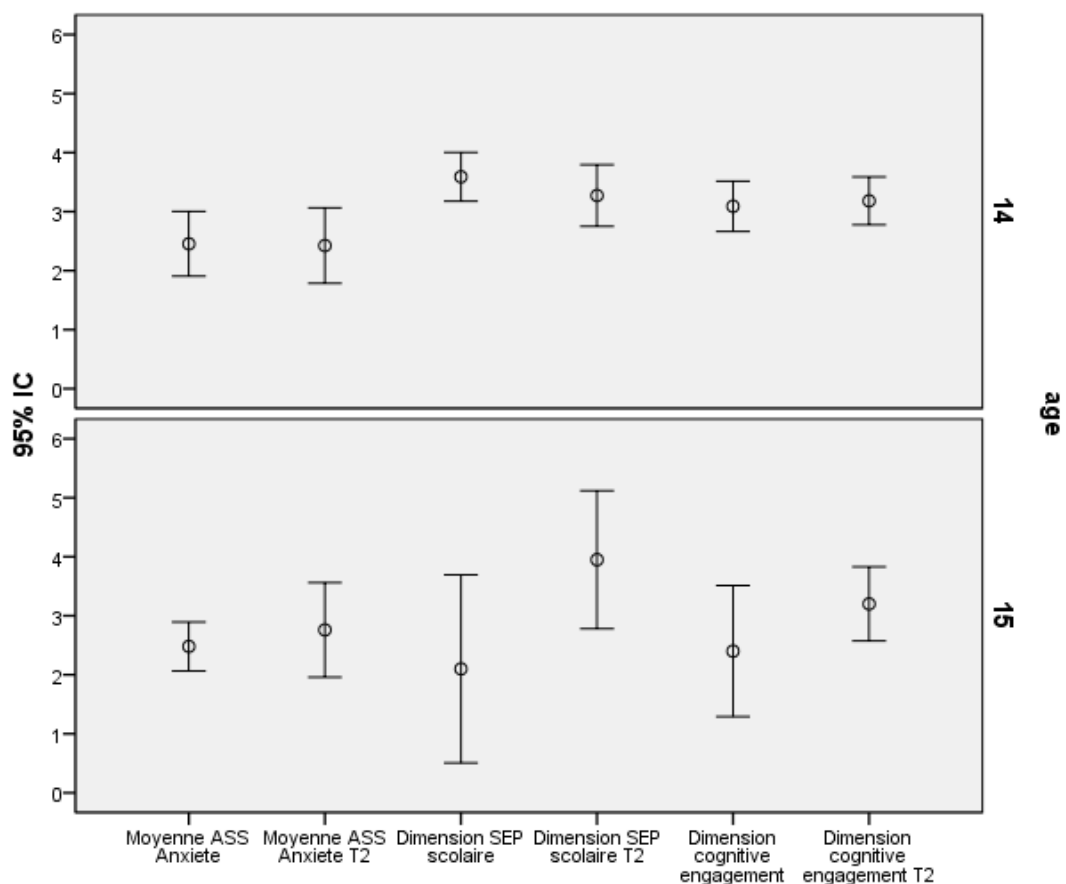


Figure 15 : Évolution de l'anxiété scolaire et de ses rapports avec l'engagement scolaire chez les élèves de 4^{ème} SEGPA passés en 3^{ème} SEGPA entre T1 et T2. Illustration selon l'âge.

Tableau 56 : Comparaison de l'évolution de l'anxiété scolaire chez les élèves de 4 ^{ème} SEGPA passés en classe de 3 ^{ème} SEGPA						
Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Dimension cognitive de l'anxiété scolaire	4 ^{ème} SEGPA → 3 ^{ème} SEGPA	16	T1= 2,46	-0,432	0,672	
			T2=2,52			
Composante SEP scolaire ou comportementale et de participation de l'engagement	4 ^{ème} SEGPA → 3 ^{ème} SEGPA	16	T1=3,12	-1,02	0,321	
			T2=3,48			
Composante cognitive de	4 ^{ème}	16	T1=2,87	-1,223	0,240	

l'engagement	SEGPA → 3ème SEGPA		T2=3,18			
---------------------	--------------------------	--	---------	--	--	--

- **En ce qui concerne les élèves des classes de 4^{ème} passés en classe de 3^{ème} entre T1 et T2 :**

Nous avons montré précédemment que pour ces élèves la baisse de l'indice global du bien-être scolaire était statistiquement significative. Or plusieurs études (Suldo & Shaffer, 2008 ; *Suldo et collaborateurs*, 2008) mettent en évidence le fait que **le bien-être de l'élève est lié à la perception de ses compétences académiques et de la satisfaction suscitée par ses expériences scolaires**. Ces expériences scolaires sont conditionnées par des attitudes positives envers les professeurs et l'école (confiance, motivation à apprendre), mais aussi par le fait de se sentir émotionnellement soutenu par les enseignants. **Ainsi, il existe de fortes corrélations entre le SEP scolaire et la dimension de l'importance accordée à l'école. Une baisse de l'indice global du bien-être devrait induire une baisse du SEP scolaire du moins pour une partie des élèves.**

En ce qui concerne la moyenne de la dimension cognitive de l'anxiété, elle demeure quasiment identique entre T1 (M=2,74 ; ET=0,98) et T2 (M=2,72 ; ET=1,03) si ce n'est avec une plus grande dispersion des réponses. **La différence entre ces moyennes de 0,02 n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,02, 0,07) t(78)=0,905, p=0,368 >0,05 (Tableau 57)**. De façon globale pour ce groupe d'élèves, le SEP scolaire est en légère baisse entre T1 (M=3,56 ; ET=0,92) et T2 (M=3,39 ; ET= 0,87) et comme l'indique la figure 16 pour les filles (2) comme pour les garçons (1) la tendance est identique. Il est possible de considérer au regard de ce résultat que les élèves de ces classes pilotes n'ont pas acquis plus de confiance en eux et de motivation à apprendre par l'intermédiaire des activités proposées en lien avec l'ANC. Voire même ce sont les filles qui semblent perdre le plus confiance en leurs ressources pour réussir. En revanche, la légère augmentation de la dimension cognitive de l'engagement quel que soit le genre permettrait de considérer une meilleure persévérance dans leurs efforts. Autrement dit, pour ces élèves de 3^{ème}, au moment du choix d'orientation professionnelle alors que l'indice global du climat scolaire et du bien-être perçu est en baisse au sein de leur établissement scolaire, ils « s'accrochent sans trop y croire ». **Néanmoins, la figure 17 rend compte du fait que ce sont les élèves les plus « jeunes » au sein de ces classes de 3^{ème} autrement dit dont l'âge est de 14 ans et moins (46,1 %) qui demeurent les moins bénéficiaires d'éventuels apports de l'ANC. En revanche, les plus âgés,**

ceux ayant au moins 15 ans (soit 53,9 %), ont des moyennes du SEP scolaire et de la dimension cognitive de l'engagement en légère hausse. Cette tendance permettait de considérer qu'au sein d'un même niveau de classe les effets de l'ANC sur l'anxiété scolaire seraient très dépendants de caractéristiques individuelles. Les apports de l'ANC sont ainsi à considérer dans le cadre d'un accompagnement individualisé des élèves.

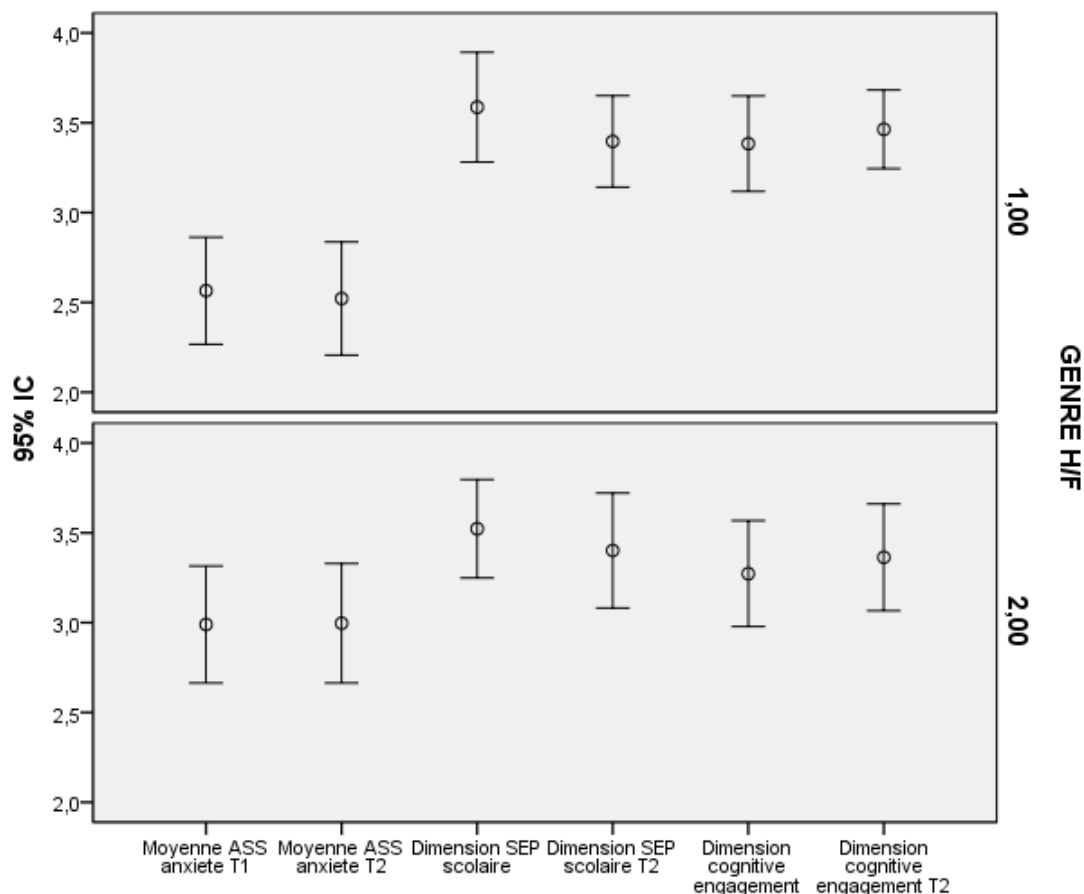


Figure 16 : *Évolution de l'anxiété scolaire et de ses rapports avec l'engagement scolaire chez les élèves de 4^{ème} passés en 3^{ème} entre T1 et T2. Illustration selon le genre.*

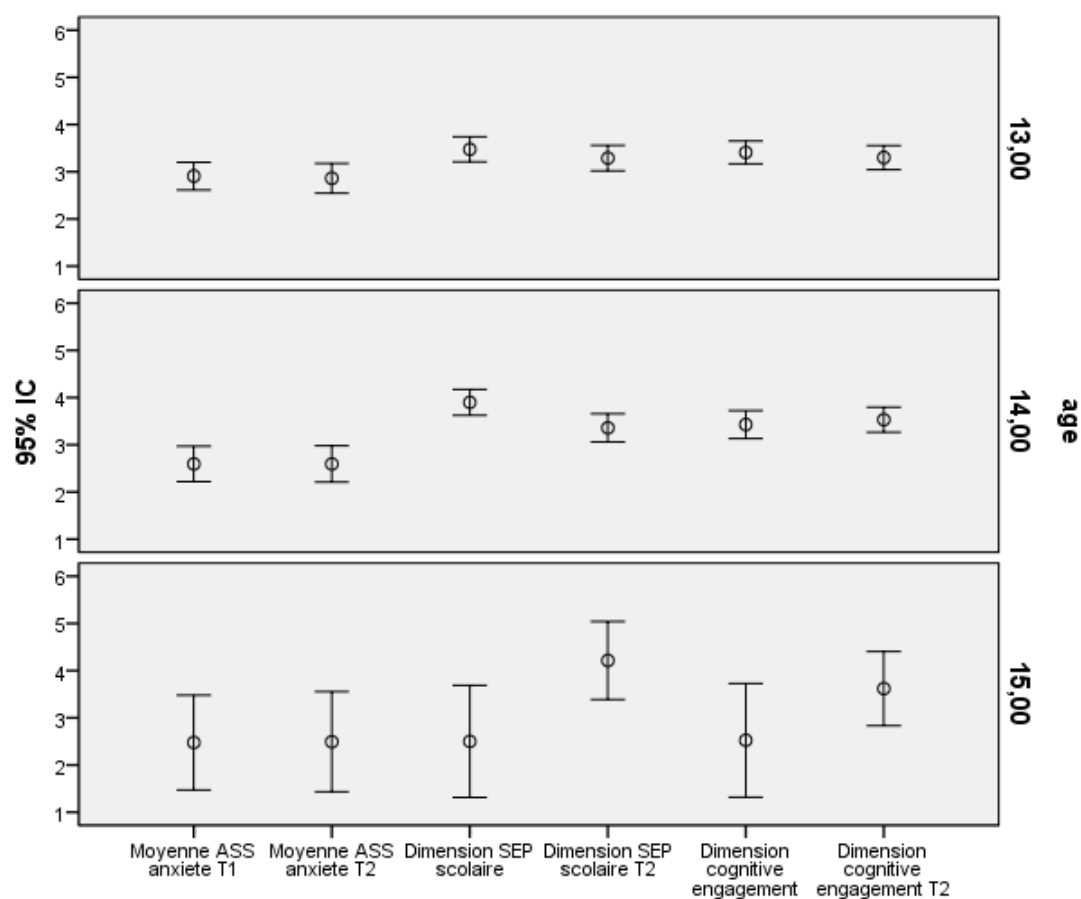


Figure 17 : Évolution de l'anxiété scolaire et de ses rapports avec l'engagement scolaire des élèves des classes de 4^{ème} passés en 3^{ème} entre T1 et T2. Illustration selon l'âge.

Tableau 57 : Comparaison de l'évolution de l'anxiété scolaire chez les élèves de 4 ^{ème} passés en classe de 3 ^{ème}						
Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Dimension cognitive de l'anxiété scolaire	4 ^{ème} → 3 ^{ème}	79	T1= 2,74	905	0,368	
			T2=2,72			
Composante SEP scolaire ou comportementale et de participation de l'engagement	4 ^{ème} → 3 ^{ème}	79	T1=3,56	1,080	0,280	
			T2=3,39			
Composante cognitive de l'engagement	4 ^{ème} → 3 ^{ème}	79	T1=3,33	-0,667	0,507	
			T2=3,42			

- **En ce qui concerne les élèves des classes de 1^{ère} professionnelle, passés en classe de terminale :**

Nous rappelons que nos résultats mettent en évidence une augmentation importante de la dimension cognitive de l'anxiété scolaire entre 16 et 18 ans et que pour cette partie de notre échantillon l'indice global moyen du bien-être scolaire et celui de chacune de ses dimensions sont en baisse entre T1 et T2 bien que les différences ne soient pas statistiquement significatives.

Pour ce test t sur échantillon apparié, nous avons de nouveau utilisé la méthode de rééchantillonnage dite de bootstrapping à 1000 avec un intervalle de confiance de 95 %. En ce qui concerne la dimension cognitive de l'anxiété, la moyenne obtenue en T1 (M=2,31 ; ET=0,82) a abaissé en T2 (M=2,22 ; ET=0,63) avec moins de dispersion des réponses. **Malgré une corrélation non significative entre les groupes (r= 0,538; p=0,212) précisant leurs différentes, cette augmentation de -0,09 n'est pas statistiquement significative avec un Bca95% CI(-0,07, 0,26) t(74)=1,140, p=0,258 >0,05 (Tableau 58).**

Toutefois, la figure 18 permet de considérer que les tendances divergent en fonction du genre. En effet, il apparaît que la moyenne de la dimension de l'anxiété scolaire baisse chez les filles (2) alors que leur SEP scolaire se maintient tout comme la dimension cognitive de l'engagement. En ce qui concerne les garçons, leur moyenne d'anxiété scolaire augmente légèrement pour le plus grand nombre. Pour y faire face, ils disposent d'un SEP scolaire plus élevé en T2 qu'en T1 même si la baisse de la moyenne de la dimension cognitive de l'engagement pourrait indiquer un relâchement de leurs efforts dans le travail scolaire.

Ces tendances, qui nous le rappelons ne sont pas statistiquement significatives, sont très encourageantes, car elles semblent indiquer un effet modérateur de l'ANC sur l'anxiété scolaire qui est non négligeable sur ce niveau de classe au regard de notre échantillon global (N=416). En termes de renforcement de l'engagement scolaire, la figure 19 permet de considérer que ce sont les élèves âgés d'au moins 18 ans (9,4 %) qui sont les moins bénéficiaires des apports de l'ANC au sein de ces classes de 1^{ère} professionnelle. Autrement dit, les tendances les plus probantes d'un « effet rebond » concernant les apports des pratiques pédagogiques introduites dans les classes pilotes concernent les élèves des classes de 1^{ère} professionnelle dont l'âge est compris entre 16 et 18 ans soit 90,7 % d'entre eux. En outre, il apparaît que la contribution de l'ANC ne porte pas directement sur l'anxiété scolaire, le bien-être ou encore le climat scolaire, mais davantage sur les

composantes et dimensions de l'engagement scolaire qui sont des prédicteurs d'un mieux-être scolaire.

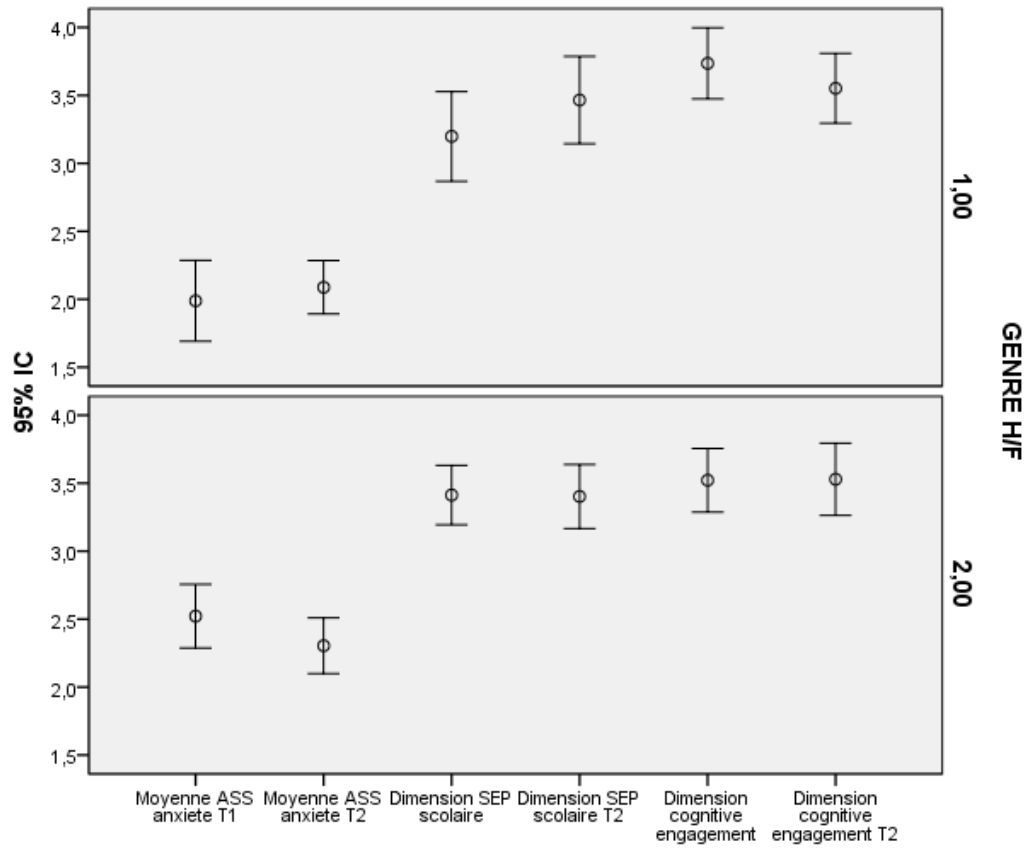


Figure 18 : *Évolution de l'anxiété scolaire et de ses rapports avec l'engagement scolaire chez les élèves de 1^{ère} passés en terminale entre T1 et T2. Illustration selon le genre.*

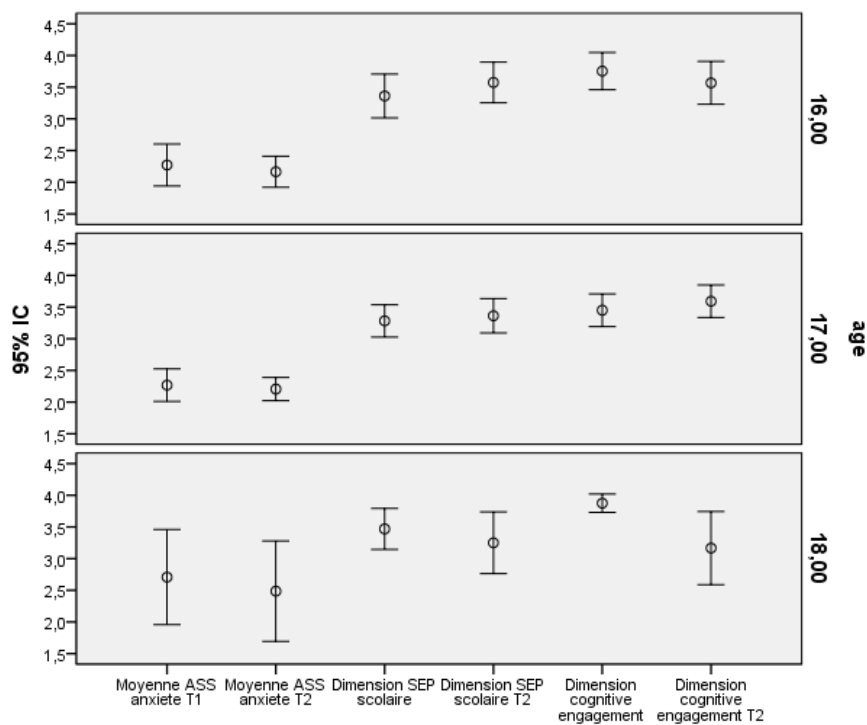


Figure 19 : Évolution de l'anxiété scolaire et de ses rapports avec l'engagement scolaire des élèves des classes de 1^{ère}, passés en terminale entre T1 et T2. Illustration selon l'âge.

Tableau 58 : Comparaison de l'évolution de l'anxiété scolaire chez les élèves de 1 ^{ère} passés en classe de terminale						
Indicateurs	Groupe	N=	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 = *
Dimension cognitive de l'anxiété scolaire	1 ^{ère} → terminale	75	T1= 2,31	1,140	0,248	
			T2=2,22			
Composante SEP scolaire ou comportementale et de participation de l'engagement	1 ^{ère} → terminale	75	T1=3,33	-0,78	0,438	
			T2=3,42			
Composante cognitive de l'engagement	1 ^{ère} → terminale	75	T1=3,60	0,496	0,621	
			T2= 3,53			

**TROISIEME VOLET DU RAPPORT : RESULTATS CONCERNANT LE BIEN-
ETRE, L'EFFICACITE PROFESSIONNELLE ET LES COMPETENCES
EMOTIONNELLES DES ENSEIGNANTS**

L'expérimentation menée dans le cadre du projet NEuroscol visait des effets concernant la reconnaissance du et au travail et la satisfaction professionnelle des personnels. La démarche de formation des personnels enseignants et membres de la communauté éducative et de direction devait contribuer à 1/une revalorisation du métier de chacun, 2/le croisement des différentes pratiques en fonction des univers professionnels de chacun et 3/une (re)motivation, un plaisir d'enseigner. Ces visées relèvent du domaine psychosocial et se rapportent aux ambitions d'une école bienveillante pour tous et d'une qualité de vie au travail.

En quoi la formation à l'ANC dispensée auprès des personnels influe sur leur sentiment d'efficacité professionnelle, leur satisfaction professionnelle et leurs compétences émotionnelles dans l'exercice bienveillant de leur travail ?

Quatrième partie : Le bien-être scolaire des enseignants sous le prisme de la satisfaction professionnelle

Selon l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS-OCDE) réalisée en 2013, les enseignants français, qui déclarent travailler avec des classes regroupant de fortes proportions d'élèves peu performants ou perturbateurs, ont l'un des niveaux de satisfaction les plus faibles en Europe. Cette insatisfaction, à laquelle s'ajoute le manque de confiance envers leurs propres aptitudes professionnelles, tient au fait que leur temps est accaparé en classe par la gestion de la démotivation des élèves et de leurs comportements perturbateurs (Evers et collaborateurs, 2004 ; Tsouloupas et collaborateurs, 2010) ou agressifs. Lorsque ce type de comportement est fréquent, il peut occasionner colère et frustrations voire un sentiment d'impuissance lorsque les enseignants se sentent isolés ou peu soutenus par leurs pairs ou par la direction de leur établissement scolaire. Comme le soulignent Rasclé et Bergugnat (2016, p.22) « *La discipline/indiscipline dans l'établissement ou dans la classe a un impact sur le bien-être des enseignants. Or, le sentiment de sécurité est la composante principale en poids de la qualité de vie, et c'est en ZEP et lycée professionnel que l'inquiétude des enseignants est la plus grande à cet égard, liée par ailleurs à la perception des élèves comme indisciplinés et d'un climat scolaire dégradé par les tensions* ». Dans de tels contextes, les enseignants donnent alors significativement moins d'informations et de feedbacks positifs à leurs élèves, ont tendance à moins accepter leurs propositions et à réduire la fréquence de leurs interactions avec eux (Burke & Greenglass, 1989). L'enquête TALIS de 2013 (OCDE) montre par ailleurs que lorsque les enseignants ont un sentiment

de compétences élevé, ils sont également plus enthousiastes et plus satisfaits de leur travail. Toutefois, ce sont les enseignants qui acquièrent de l'expérience au fil des années (au moins cinq années d'exercice) qui présentent le sentiment d'efficacité le plus élevé. Par ailleurs, il est possible d'établir un lien de causalité entre l'efficacité personnelle perçue et la satisfaction professionnelle lors de la réalisation de leur travail (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Ainsi, plus les enseignants se sentent efficaces au travail plus ils éprouvent une satisfaction (Moe et collaborateurs 2010). Enfin, l'étude de Roffey (2012) met en évidence le fait que la qualité de la relation pédagogique a un impact à la fois sur le bien-être des enseignants et sur celui des élèves. **Ainsi la qualité de cette relation dans la classe semble être, au regard de la littérature, une dimension essentielle au bien-être scolaire des deux parties.** Parmi les recommandations du rapport du Cnesco sur la « Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves » (2016, p.32), les auteurs suggèrent de « renforcer le sentiment d'efficacité pour tous les enseignants en période de réforme, déstabilisatrice pour certains » et proposent des « interventions psychosociales basées sur le travail émotionnel et l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité (analyse des pratiques, analyse de l'activité), dont l'objectif est (...) de protéger d'un épuisement professionnel et de favoriser le développement de relations de qualité avec les élèves condition nécessaire à l'apprentissage ».

Pour d'autres auteurs (Lison & DeKetele, 2007) la satisfaction professionnelle est un facteur de persistance dans le métier d'enseignant (théorie d'Huberman, 1989) qui est influencé par des déterminants à la fois personnels (l'âge, le sexe, les années d'expérience, l'accomplissement de soi au travers de la reconnaissance par les autres et l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses, le niveau de diplôme, l'engagement ou le fait de faire de nouveau ce choix si cela était à refaire, etc.) et professionnels (importance du travail et des relations avec les collègues de la discipline et le chef d'établissement). Selon Maroy (2002) dans l'étude menée auprès de la communauté française de Belgique, les femmes enseignantes sont systématiquement plus satisfaites que les hommes, quels que soient les critères mis en avant. Toutefois, il est possible de rencontrer des enseignants qui persistent dans le métier bien qu'étant insatisfaits et d'autres qui le quittent malgré l'attente des résultats qu'ils s'étaient fixés. Comme le souligne De Ketele (cité par Lison & De Ketele, 2007, p.184) « à caractéristiques environnementales semblables » certains enseignants « réussissent ou échouent à faire progresser leurs élèves » et cela « est en en liaison étroite avec l'absence et la présence d'un turn-over dans l'établissement ». Sur ce point, nous avons montré par ailleurs qu'en termes de dégradation du climat scolaire perçue par les enseignants composant notre échantillon (Tableaux 29bis et 30) elle était plus forte au sein des collèges et notamment au sein de la SEGPA et du collège Villeneuve. Dans ce prolongement, nous avons montré que 35,4 % des personnels

interrogés étaient concernés par au moins un arrêt maladie ces deux dernières années et qu’au niveau contextuel, ce pourcentage variait de 27 % et 33 % selon les collègues.

D’autres études invitent à examiner ces résultats à partir des travaux de Bandura (2003) sur le sentiment d’efficacité personnelle, sur la dimension fondamentale du *locus of control* et tout particulièrement sur le sentiment de pouvoir agir sur son environnement (pour une recension, Leyens & Yzerbyt, 1997). **Autrement dit, la contribution de la satisfaction professionnelle au bien-être des enseignants ne peut être mesurée qu’à partir d’une analyse individuelle et contextuelle d’une part et d’une mise en relation avec d’autres construits psychosociaux d’autre part.** C’est la raison pour laquelle, dans notre étude, nous avons complété la mesure de la satisfaction professionnelle des enseignants avec celle de l’efficacité enseignante (Bandura, 1977, 1988).

Échelle mesurant la satisfaction professionnelle (ST) (Tableau 58). Issu du rapport sur le climat scolaire réalisé par Debarbieux et Fotinos (2010, p. 120, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France- Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*) ce construit a été mesuré à l’aide d’une échelle de type Likert en 4 points permettant de recueillir le niveau d’accord des enseignants avec différentes affirmations, allant de 1 (pas du tout d’accord) à 4 (tout à fait d’accord). L’échelle était initialement composée de 13 items. L’échantillon idéal attendu pour l’analyse en composante principale étant de (13X10=130), nous n’avons pas pu la réaliser. Nous avons donc réalisé une analyse factorielle selon la méthode de maximum de vraisemblance avec rotation Varimax. 4 items ont été supprimés en raison d’une communalité <0,5. Le regroupement des 9 items sur 2 facteurs expliquant 66,49 % de la variance a donné lieu à un indice K-M-O de 0,809 soit bon. La validité et la fiabilité de l’échelle avec 9 items ont été confirmées par un coefficient d’alpha de Cronbach de .89 très bon. Les corrélations inter-items (Tableau 59) confirment l’homogénéité des questions permettant de mesurer ce construit.

Tableau 58 : Échelle de mesure de la satisfaction professionnelle, ainsi que saturations, moyennes et écarts-types des items qui la composent (N=62)				
	Sat.	Moy.	Écart-type	Médiane
Dimension Accomplissement professionnel (M=2,85 ; ET=0,64 ; (= .86 ; R²= 46,23 %)				
ST2 Mon travail dans cet établissement me procure de la satisfaction	.62	3,08	0,72	3,00
ST5 Les avantages de mon métier compensent largement ses inconvénients	.66	2,70	1,03	3,00

ST7 Je perçois une reconnaissance de mes efforts et de mon mérite	.81	2,56	1,03	3,00
ST8 J'ai une marge d'autonomie et d'initiative dans le cadre de mon travail	.56	3,16	0,58	3,00
ST11 La communauté éducative me porte de la considération	.86	2,76	0,79	3,00
ST13 Je dispose d'informations nécessaires et suffisantes à mon travail quotidien	.52	2,86	0,70	3,00
Pour la strate composée des enseignants engagés dans la formation à l'ANC		2,74	0,57	2,83
Dimension Réalisation de soi et développement professionnel (M=2,54 ; ET=0,62 ; (= .70 ; R²= 10,25 %)				
ST4 Le travail dans mon établissement m'apparaît comme agréable	.48	3,06	0,73	3,00
ST10 Dans le cadre de mon travail j'ai des perspectives d'évolution professionnelle	.77	2,28	0,80	2,00
ST12 Les possibilités de formation à ma disposition me satisfont	.69	2,30	0,81	2,00
Pour la strate composée des enseignants engagés dans la formation à l'ANC		2,55	0,53	2,66
Indice global de satisfaction professionnelle des enseignants :				
L'indice global est de 2,75/4 soit « juste moyen » avec un écart type de 0,88. La dimension de l'accomplissement professionnel correspond à l'indice global du phénomène étudié à l'issue de l'analyse factorielle				
L'indice global est de 2,64/4 soit inférieur pour les enseignants engagés dans la formation à l'ANC				

Tableau 59 : Statistiques descriptives, consistance interne des sous-échelles et matrice de corrélations de SPEARMAN adapté aux variables qualitatives ordonnées inter items (N = 62).

Variables	Moyenne (ET)	1	1a	1 b	1c	1d	1e	f	2	2a	2 b	2c
1. Dimension de l'accomplissement professionnel	2,85 (0,64)	α .86										
1a ST2	3,08 (0,72)		1									
1 b ST5	2,70 (1,03)		.55**	1								
1c ST7	2,56 (1,03)		.51**	.65**	1							
1d ST8	3,16 (0,58)		.61**	.59**	.58**	1						
1e ST11	2,76 (0,79)		.65**	.67**	.78**	.54**	1					
1f ST13	2,86 (0,70)		.32*	.33*	.40**	.36*	.39**	1				
α.702. Dimension de réalisation de soi et de développement professionnel	2,54 (0,62)									α .70		
2a ST4	3,06 (0,73)		.69**	.48**	.39**	.49**	.51**	-		1		
2 b ST10	2,28 (0,80)		.37**	.38**	.29*	.51**	.31*	-		.43**	1	
2c ST12	2,30 (0,81)		-	.43**	.31*	.36*	-	-		.29*	.60**	1

Notes. * $p < .05$; ** $p < .001$; α= Les Alphas de Cronbach sont présents sur la diagonale des scores de corrélation

De façon générale les personnels interrogés ont une satisfaction professionnelle assez moyenne avec un indice global de 2,75/4. Les leviers de la satisfaction suscitée par leur travail ($M=3,08$; $ET= 0,72$) sont la part d'autonomie et d'initiative dont ils disposent encore pour sa mise en œuvre ($M=3,16$; $ET= 0,58$; $r=.61$; $p<.001$), le caractère agréable de sa réalisation dans leur établissement ($M=3,06$; $ET= 0,73$; $r=.69$; $p<0,001$) et la considération perçue par la communauté éducative d'autre part ($M=2,76$; $ET=0,79$; $r=.65$; $p<0,001$). Les réponses sont en revanche plus hétérogènes en ce qui concerne le rapport avantages/inconvénients du métier ($M=2,70$; $ET=1,03$; $r= .55$; $p<0,001$) et la reconnaissance du mérite et des efforts déployés ($M=2,56$; $ET=1,03$; $r=.51$; $p<0,001$). Il s'agit potentiellement de facteurs d'atteintes à la dimension de l'accomplissement professionnel ou de la dimension de réalisation de soi tout comme le manque de perspectives d'évolution de carrière ($M=2,28$; $ET=0,80$; $r=.37$; $p<0,001$). On peut faire l'hypothèse que ces facteurs affectent les enseignants après un certain nombre d'années d'exercice (Figure 20). Dans le prolongement de ce constat, il apparaît que les avantages et inconvénients du métier sont positivement et significativement corrélés avec les possibilités de formation proposées ($M=2,30$; $ET=0,81$; $r=.43$; $p<0,001$) ainsi qu'avec la reconnaissance perçue de la part de la communauté éducative ($r=.67$; $p>0001$) et de la reconnaissance effective de l'investissement et du travail réalisé par l'employeur ou le chef d'établissement ($r=.65$; $p<0,001$). **Ces résultats invitent à questionner, dans le cadre de l'analyse des données qualitatives de l'étude, la perception qu'ont notamment les enseignants du travail bien fait compte tenu des efforts fournis pour maintenir une relation pédagogique efficace avec leurs élèves sans pour autant qu'ils n'aient de perspective de reconnaissance de leur investissement pour l'avancée dans leur carrière ($r=.78$; $p<0,001$).**

4.1. Analyse descriptive de la satisfaction professionnelle perçue par les personnels au niveau individuel et contextuel

Parmi les personnels constituant notre échantillon global, 18 enseignants ont été formés à l'ANC soit 29 %. Ils se répartissent majoritairement au sein du lycée professionnel (34 %) puis du collège André Léotard (18,8 %) et de la SEGPA du collège Villeneuve. Les autres enseignants qui ont répondu de façon volontaire à notre enquête (71 %) et qui n'ont pas participé au projet NEuroscol se sont mobilisés plus fortement au sein du collège Villeneuve (91,7 %) qu'au sein du collège André Léotard (81,2 %) (Tableau 60). **Nos résultats ont mis en évidence par ailleurs une dégradation de la perception du climat scolaire perçu et un indice moyen de la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire parmi les plus faibles au sein de ces deux établissements (Tableau 30) ce qui ne concerne pas le Lycée.**

Tableau 60 : Répartition de la strate de l'échantillon en fonction de la formation reçue à l'ANC						
Avez-vous bénéficié d'une formation à l'ANC ? Quel est votre établissement ?	oui		non		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Lycée Saint Exupery St Raphaël	10	34,5 %	19	65,5 %	29	100 %
Collège André Léotard Fréjus	3	18,8 %	13	81,2 %	16	100 %
Collège Villeneuve Fréjus	1	8,3 %	11	91,7 %	12	100 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	4	80 %	1	20 %	5	100 %
Total	18	29 %	44	71 %	62	

- En ce qui concerne la dimension de l'accomplissement professionnel (R2=46,23 %) :

La satisfaction procurée par le travail diffère selon les établissements d'exercice (Tableau 61) et entre ceux engagés dans la formation à l'ANC et les autres personnels (Figures 20 et 21) même si cela n'est pas statistiquement significatif. En effet, à la question (ST2) « Mon travail dans cet établissement me procure de la satisfaction », ces derniers ont répondu favorablement à 83,9 %. Toutefois, 25 % des enseignants du collège André Léotard et 40 % des enseignants de la SEGPA du collège Villeneuve ne sont « pas du tout ou pas » satisfaits professionnellement. Cette insatisfaction est fortement et significativement corrélée ($r=.65$; $p<0,001$) avec le sentiment de ne pas être considéré par la communauté éducative (ST11) et cela pour un enseignant sur deux en collège et 60 % de ceux travaillant en SEGPA (Tableau 62). En revanche, ce n'est pas du tout le cas en lycée professionnel pour 72,4 % des répondants. Ce dernier point confirme l'existence d'un fort sentiment d'appartenance à la communauté éducative qui contribue à la perception d'un bon climat scolaire chez ces personnels.

Tableau 61 : Expression de la satisfaction professionnelle selon les établissements de l'étude				
ST2 Mon travail dans cet établissement... Quel est votre établissement ?	pas du tout d'accord à pas d'accord		d'accord à tout à fait d'accord	
	%		%	Total
			Eff.	% Obs.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	10,3 %		89,7 %	29 100 %
Collège André Léotard Fréjus	25 %		75 %	16 100 %

Collège Villeneuve Fréjus	8,3 %	91,7 %	12	100 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	40 %	60 %	5	100 %
Total	16,1 %	83,9 %	62	

Tableau 62 : Expression de la considération de la communauté éducative perçue en fonction selon les établissements de l'étude

ST11 La communauté éducative me porte de la considération Quel est votre établissement ?	pas du tout d'accord à pas d'accord	d'accord à tout à fait d'accord	Total	
			Eff.	%
Lycée Saint Exupery St Raphaël	27,6 %	72,4 %	29	100 %
Collège André Léotard Fréjus	50 %	50 %	16	100 %
Collège Villeneuve Fréjus	50 %	50 %	12	100 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	60 %	40 %	5	100 %
Total	40,3 %	59,7 %	62	

En ce qui concerne la reconnaissance des efforts des personnels et de leur mérite au travail (ST7), ils sont **53,2 % à se sentir déconsidérés et plus particulièrement 62,5 % de ceux travaillant au collège André Léotard et 100 % de ceux travaillant en SEGPA** (Tableau 63). Ces personnels peuvent être très investis dans leur travail et risquer de fait de « décrocher professionnellement » eut égard à l'atteinte faite à la dimension d'accomplissement professionnel de leur satisfaction au travail.

Tableau 63 : Expression de la reconnaissance des efforts et du mérite en fonction des établissements de l'étude

ST7 Je perçois une reconnaissance de mes efforts... Quel est votre établissement ?	pas du tout d'accord à pas d'accord	d'accord à tout à fait d'accord	Total	
			Eff.	% Obs.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	41,4 %	58,6 %	29	100 %
Collège André Léotard Fréjus	62,5 %	37,5 %	16	100 %
Collège Villeneuve Fréjus	50 %	50 %	12	100 %
Segpa du Collège Villeneuve	100 %	0 %	5	100 %

Fréjus				
Total	53,2 %	46,8 %	62	

Les personnels engagés dans la formation à l'ANC ont une moyenne et une médiane pour la dimension d'accomplissement professionnelle légèrement inférieures (M= 2,74 ; Médiane= 2,83) à celles du reste de l'échantillon (M= 2,85 ; Médiane= 3). Leur indice global est également moindre (2,64 contre 2,75/4) pour une dimension de réalisation de soi équivalente (mais avec une médiane à 2,66 contre 3,00 par rapport aux autres répondants (Figures 20 et 21, tableau 58).

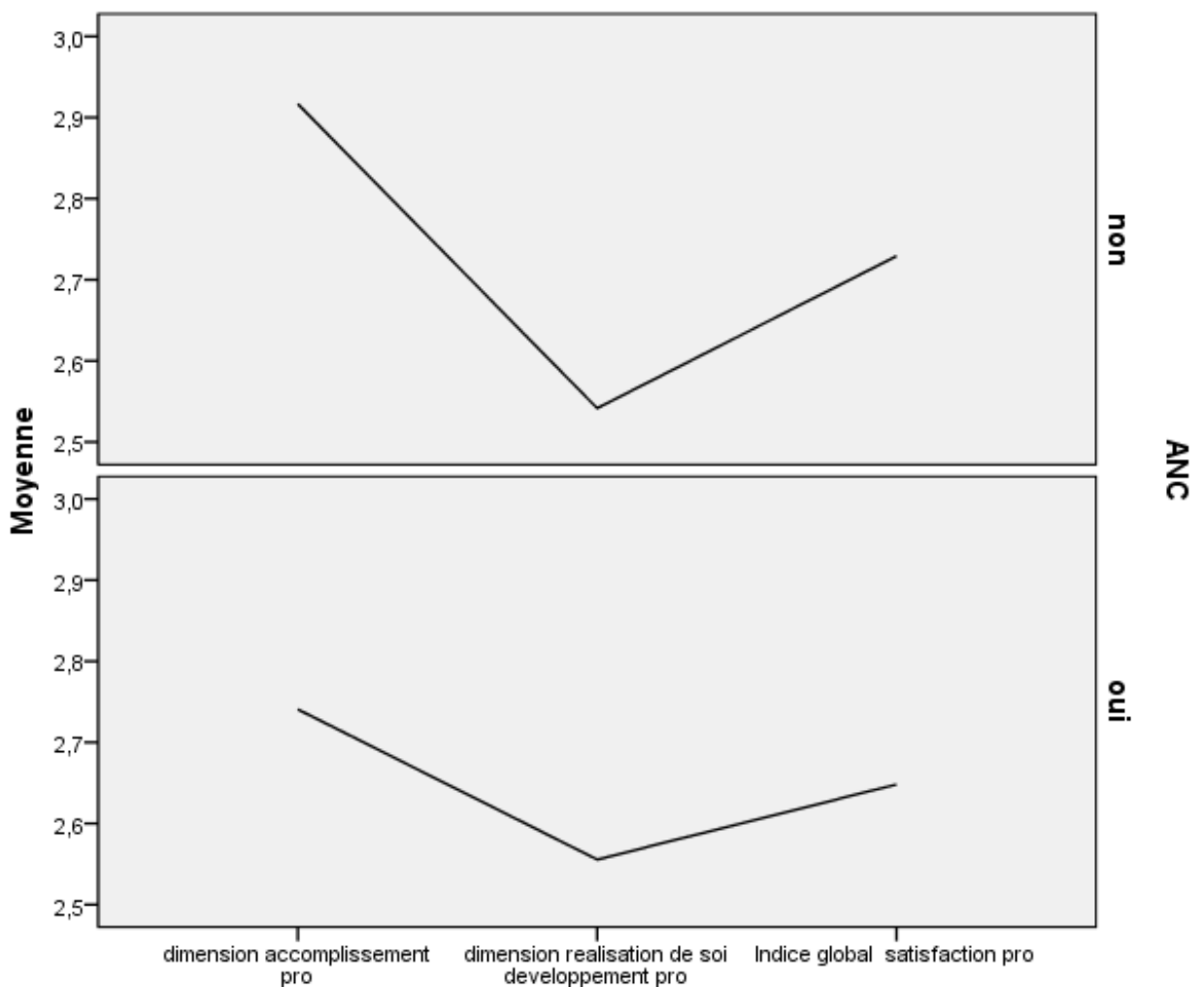


Figure 20 : Comparaison des moyennes des dimensions composant la satisfaction professionnelle entre les personnels impliqués dans la formation à l'ANC et le reste de l'échantillon.

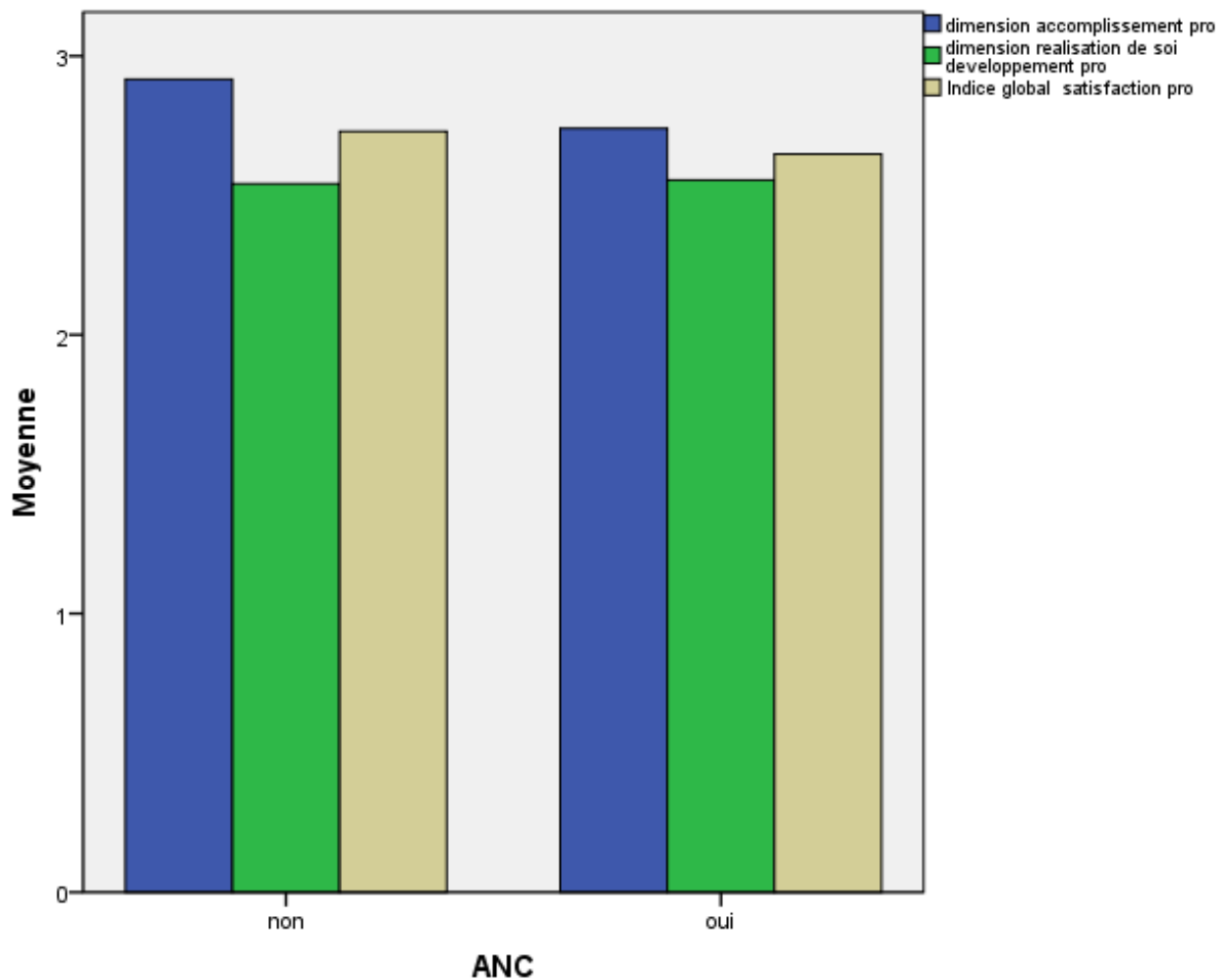


Figure 21 : Comparaison des moyennes des dimensions composant la satisfaction professionnelle entre les personnels impliqués dans la formation à l'ANC et le reste de l'échantillon.

Pour savoir s'il existait une différence statistiquement significative entre les moyennes de satisfaction professionnelle du groupe contrôle (N=30) et le groupe pilote des enseignants formés à l'ANC au début de l'étude (N=18), nous avons réalisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Nous avons utilisé pour cela l'indice moyen global de satisfaction professionnelle et avons comparé les rangs moyens plutôt que les médianes. **Les résultats permettent de considérer que les deux groupes ne sont pas différents au regard de l'indice élevé de $U=266$ d'une part et que la perception du construit ne varie pas significativement entre les deux groupes ($U=266$;**

$p=0,663 >.05$). Tout comme pour le climat scolaire, la lecture des résultats nécessite de se faire au niveau des établissements davantage qu'au niveau des groupes pilote et contrôle au début de l'expérimentation. Autrement dit, il faut distinguer le temps de formation, le temps d'incubation et le temps de transformation des pratiques professionnelles (Bodin, Javerlhac & Jarthon, 2016). Nos résultats statistiques portent sur le temps d'incubation (4 mois), ceux issus de l'analyse qualitative des entretiens menés en fin d'expérimentation portent sur le temps de transformation des pratiques.

- En ce qui concerne la dimension de réalisation de soi et de développement professionnel ($R^2=10,25\%$) :

Dans l'ensemble, tous établissements confondus, les enseignants ne sont pas satisfaits de l'offre de formation dont ils peuvent être bénéficiaires (54,8 %) (Tableau 64) d'autant qu'elle ne leur permet pas non plus d'envisager de nouvelles perspectives de carrière ou d'évolution de leur travail ($r=.60$; $p<0,001$). Les attentes des personnels formés à l'ANC dans le cadre de cette étude sont donc potentiellement fortes notamment dans la visée d'une perception plus agréable de leur travail ($r=.29$; $p<0,05$). La dimension de réalisation de soi est suffisamment affectée pour qu'un enseignant sur deux envisage de quitter le collège Villeneuve s'il en avait la possibilité et 60 % de ceux travaillant en SEGPA au sein de ce même établissement en feraient autant (Tableau 65). Comme le rapportent la plupart des études sur les risques psychosociaux, le taux de turn-over au sein des équipes enseignantes et éducatives reflète généralement un mal-être au travail et une dégradation de la qualité de vie au sein des établissements scolaires.

Tableau 64 : satisfaction procurée par la formation à disposition des enseignants en fonction des établissements de l'étude				
<i>ST12 Les possibilités de formation à ma disposition ne me satisfont Quel est votre établissement ?</i>	pas du tout d'accord à pas d'accord	d'accord à tout à fait d'accord	Total	
	%	%	Eff.	% Obs.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	51,7 %	48,3 %	29	100 %
Collège André Léotard Fréjus	62,5 %	37,5 %	16	100 %
Collège Villeneuve Fréjus	58,3 %	41,7 %	12	100 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	40 %	60 %	5	100 %
Total	54,8 %	45,2 %	62	

Tableau 65 : Souhait des enseignants de quitter leur établissement

Q49 : Si c'était possible j'aimerais quitter mon établissement Quel est votre établissement ?	pas du tout d'accord à pas d'accord	d'accord à tout à fait d'accord	Total	
	%	%	Eff.	% Obs.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	89,7 %	10,3 %	29	100 %
Collège André Léotard Fréjus	81,2 %	18,8 %	16	100 %
Collège Villeneuve Fréjus	50 %	50 %	12	100 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	40 %	60 %	5	100 %
Total	75,8 %	24,2 %	62	

4.2 La satisfaction professionnelle des enseignants et les facteurs liés aux caractéristiques individuelles

Nous avons voulu savoir si la satisfaction professionnelle des enseignants composant notre échantillon était influencée par les caractéristiques individuelles que sont le genre, l'âge et les années d'expérience. Concernant les classes d'âge, celles des moins de 25 ans et de plus de 60 ans sont sous-représentées dans notre échantillon. Nous nous concentrerons sur les deux autres classes d'âge équilibrées au niveau de leur représentativité.

	% Obs.
Moins de 25 ans (codée 1)	1,6 %
De 25 à 45 ans (codée 2)	45,9 %
De 46 à 60 ans (codée 3)	45,9 %
Plus de 60 ans (codée 4)	6,6 %
Total	100 %

La figure 22 illustre **une augmentation de la dimension d'accomplissement professionnel continue entre 25 ans et 60 ans alors même que la dimension de réalisation de soi et de développement professionnel ne cesse de décroître et notamment à partir de 45 ans et jusqu'à la fin de la carrière.** Ces tendances ne sont pas perçues de la même façon en fonction du genre. En effet, comme la littérature du domaine le confirme par ailleurs les femmes (codé 2) ont de façon

générale une plus grande satisfaction professionnelle dans l'exercice du métier avec davantage d'homogénéité dans les réponses (Figure 23) que les hommes (codé 1). Enfin, l'indice global de satisfaction professionnelle décroît au cours des 5 premières années d'expérience (codé 2), ce qui pourrait s'expliquer par une sorte d'essoufflement de la dynamique de l'entrée dans le métier après la formation professionnelle initiale (codé 1) puis s'inverse positivement entre 6 et 10 ans d'expérience (codé 3) (Figure 24). **Au regard de ces tendances, les personnels potentiellement les plus insatisfaits professionnellement et dont le bien-être peut être le plus affecté sont des hommes âgés de 45 ans et plus, ayant moins de 10 ans d'expérience du métier et travaillant au sein des deux collèges participants à cette étude.**

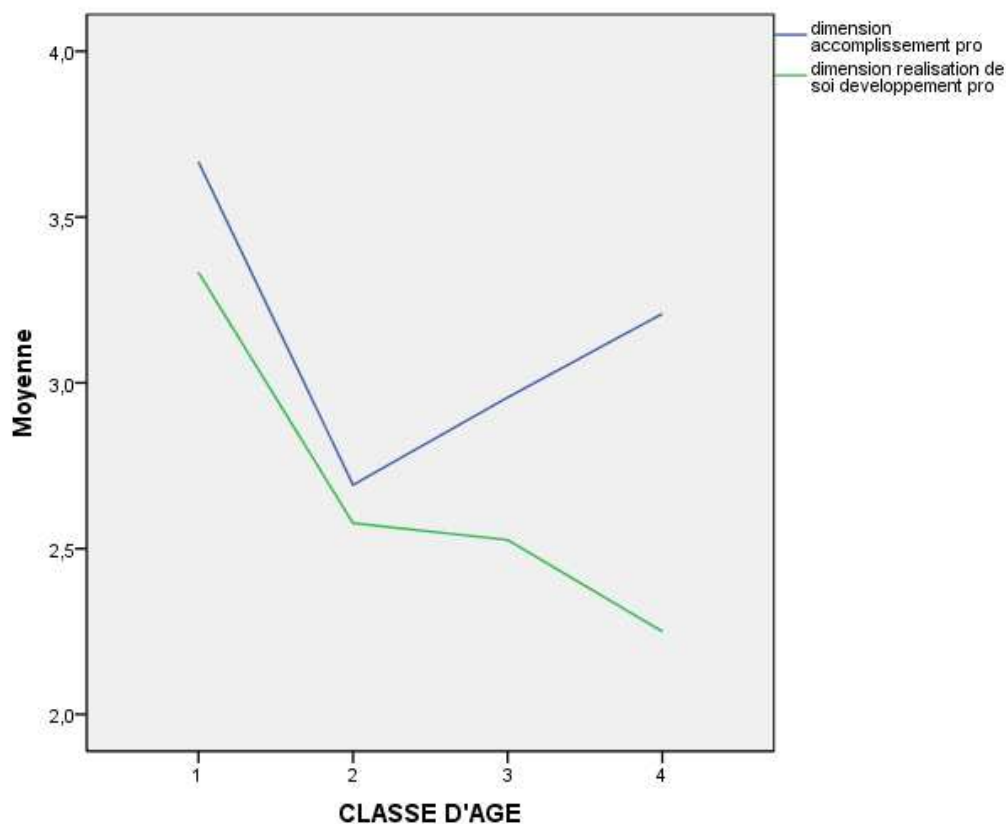


Figure 22 : *Évolution des dimensions composant la satisfaction professionnelle en fonction des classes d'âges (moins de 25 ans codée 1 ; de 25 à 45 ans codée 2 ; de 46 à 60 ans codée 3 ; plus de 60 ans codée 4).*

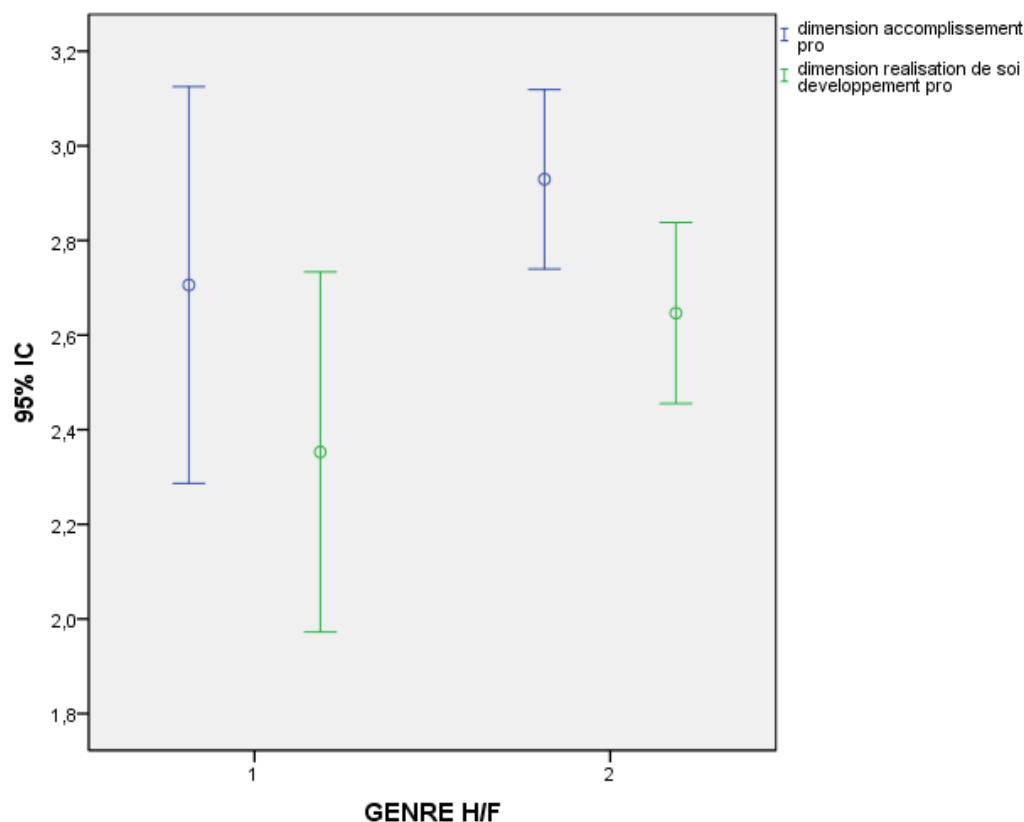


Figure 23 : Satisfaction professionnelle en fonction du genre (H/F)

Une analyse de variance univariée (ANOVA) a été menée pour vérifier la contribution et l'interaction éventuelle de ces trois variables sur la satisfaction professionnelle. La signification du test statistique de Levene qui est supérieur à 5 % soit 0,05 ($p=0,117$) permet d'accepter l'hypothèse nulle d'égalité des variances. Le modèle d'interaction de l'âge, du genre et de l'expérience professionnelle n'est toutefois pas significatif. Une analyse de régression selon la méthode de bootstrapping à 1000 avec un intervalle de confiance de 95 % a été réalisée. Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre la variable de l'expérience professionnelle et la satisfaction professionnelle des enseignants ($F_{1,48}=4,99$; $p=.030$; $\beta= .30$; $t_{[48]}=11,94 >1.96$; $VIF= 1<3$) même si la part de variance expliquée du construit mesuré demeure faible ($R^2=.07$) et invite à de nouvelles investigations. Autrement dit, le nombre d'années d'expérience influence la satisfaction professionnelle des enseignants sans pour autant contribuer à l'expliquer. Cette satisfaction reste faible chez les enseignants en début de carrière composant notre échantillon.

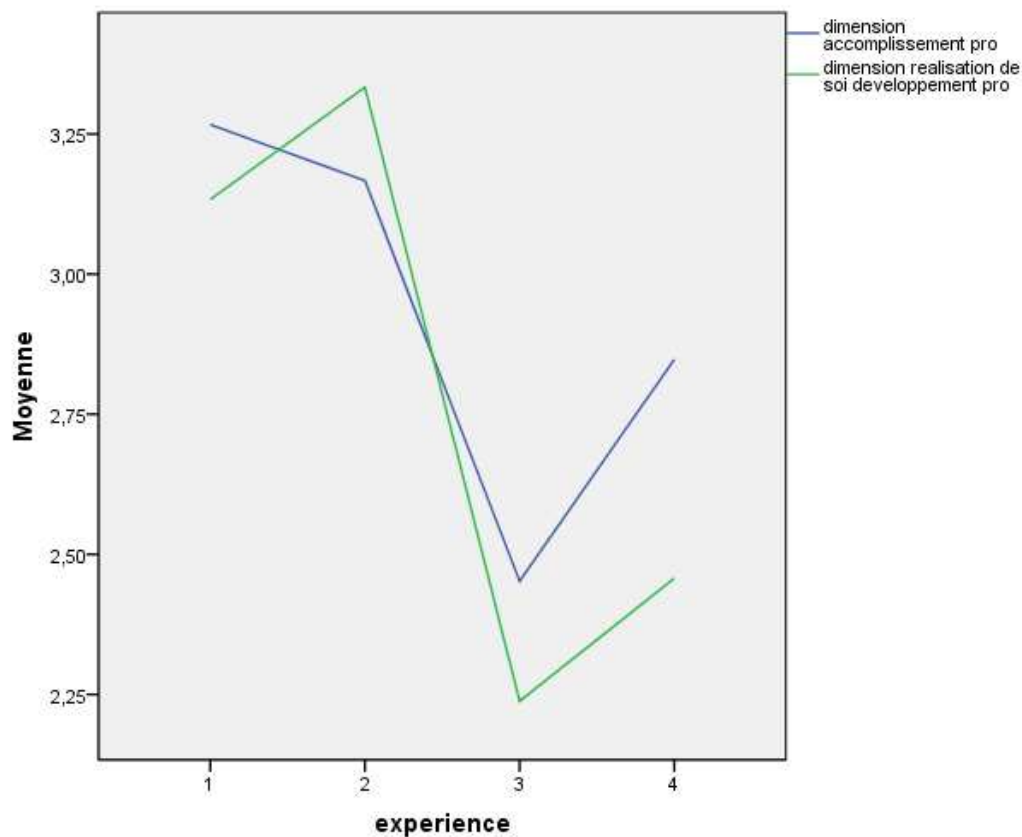


Figure 24 : Dimensions composant la satisfaction professionnelle et nombre d'années d'expérience du métier (moins de 3 ans codé 1 ; de 3 à 5 ans codé 2 ; de 6 à 10 ans codé 3, plus de 10 ans codé 4)

4.3 La satisfaction professionnelle des enseignants et leur perception du climat scolaire

Nous avons souhaité vérifier les effets de la satisfaction professionnelle sur la perception du climat scolaire chez les enseignants de notre échantillon. Nous avons pour cela utilisé dans un premier temps l'indice global du climat scolaire ($M=3,04$; $ET= 0,37$) puis les composantes de « cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire » ($R^2=.44,73$ %) et de « sécurité et de respect » ($R^2=11,13$ %).

Une régression linéaire multiple selon la méthode pas à pas a été réalisée afin de vérifier la pertinence du modèle associant les deux dimensions de la satisfaction professionnelle comme prédicteur du climat scolaire perçu par les enseignants avec un intervalle de confiance de 95 %.

C'est un modèle à un seul facteur qui rend compte d'une relation significative de colinéarité entre la dimension de l'accomplissement professionnel et l'indice global du climat scolaire perçu ($F_{1,48} = 40,27$; $p < .001$; $(\beta = .67$; $t_{[48]} = 6.34 > 1.96$; $VIF = 1,00 < 3$) avec une part de variance expliquée de $R^2 = .44$.

Dans le prolongement de ce résultat, nous avons réalisé une régression linéaire afin de vérifier si la dimension d'accomplissement professionnel (contributive de la satisfaction professionnelle des enseignants) était un prédicteur des différentes variables composant le climat scolaire perçu par ces derniers et notamment la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire (expliquant 44,73 % de la part de variance) et la dimension de sécurité et de respect (expliquant 11,13 % de la part de variance). Comme nous l'avons mis en évidence précédemment la cohésion et l'appartenance à une communauté scolaire renvoient au soutien de la direction, au mode de gouvernance et au travail avec l'équipe éducative. Le sentiment de sécurité et de respect correspond à la civilité/incivilité des élèves ou des parents, à la justice/injustice institutionnelle ou organisationnelle, et à une relation apaisée ou conflictuelle avec les pairs enseignants.

Une relation significative de colinéarité existe entre la dimension de l'accomplissement professionnel et la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire ($F_{1,48} = 28,26$; $p < .001$; $(\beta = .60$; $t_{(48)} = 5,31 > 1.96$; $VIF = 1,00 < 3$) avec une part de variance expliquée de $R^2 = .35$. Autrement dit, au plus la cohésion de la communauté scolaire est fragile, plus le sentiment d'accomplissement professionnel des personnels est affecté.

Une relation significative de colinéarité existe également entre la dimension de l'accomplissement professionnel et la dimension du sentiment de sécurité et de respect [$F_{1,48} = 27,15$; $p < .001$; $(\beta = .60$; $t_{(48)} = 5,21 > 1.96$; $VIF = 1,00 < 3$) avec une part de variance expliquée de $R^2 = .34$. Encore une fois, plus le sentiment d'insécurité et d'irrespect des personnels est fort, plus leur impression d'accomplissement professionnel est affectée et par conséquent bien-être est minoré.

Cinquième partie : Profil psychosocial des enseignants et leviers cognitifs de la formation à l'ANC

5.1 Le sentiment d'efficacité enseignante

La recherche en psychopédagogie a accordé énormément d'attention au concept de sentiment d'efficacité de l'enseignant (*teacher efficacy*). Bandura établit une distinction entre les résultats tangibles et les attentes d'efficacité, de telle sorte que les personnes peuvent croire que certaines actions vont produire certains résultats (attentes de résultats), mais si elles ne se sentent pas capables d'exécuter ces actions, elles ne pourront ni les initier ni persister à les accomplir (attentes d'efficacité). Inversement les croyances en sa propre efficacité exercent de l'influence sur la motivation, sur les processus cognitifs et comportementaux, ainsi que sur les états émotionnels. À la lumière de la théorie de Bandura (1977, 1982, 1988, 2003), il est permis de croire que la qualité des interventions des enseignants est liée à **leurs croyances quant à leur capacité de faire en sorte que les élèves apprennent ou qu'ils modifient leur gestion du stress ou de l'anxiété scolaire comme dans le cadre de notre étude**. D'ailleurs, les études menées durant les quinze dernières années sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants tendent à confirmer ce postulat. **Les croyances d'efficacité personnelle des enseignants affectent leur conception de la pédagogie aussi bien que leurs pratiques éducatives (Gaudreau, Royer, Beaumont & Frenette, 2012)**. Précisément, les travaux de Ross (1998) ont permis de constater la présence d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et la performance des élèves : les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs élèves réussissent bien et de leur côté, les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsque leur enseignant se perçoit efficace.

Pour d'autres auteurs, le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant exerce une influence importante sur une multitude **de variables responsables de la réussite des élèves, dont la gestion de la classe et de l'indiscipline, scolaire** (Gaudreau et collaborateurs, 2012). Il s'agit d'une construction cognitive qui sert de guide pour l'action par l'interprétation des situations et les types de scénarios envisagés. Comme le notent les auteurs, « l'enseignant qui anticipe une période difficile auprès d'un groupe d'élèves pourrait visualiser des scénarios d'intervention au cours desquels il est en contrôle de ses émotions et de ses actions » (ibid, p.86). **Autrement dit, plus le sentiment d'efficacité de l'enseignant est élevé, plus il interprète les situations difficiles en classe comme étant gérables**, le guidant ainsi positivement vers la performance. À l'inverse, lorsque celui-ci s'estime inefficace, il envisage davantage des scénarios d'échec qui minent sa

capacité à intervenir efficacement (Krueger & Dickson, 1994). Selon Safourcade (2010), « le sentiment d'efficacité est un facteur interne ayant une forte valeur prédictive sur le comportement : anticiper l'action, mettre en œuvre des plans d'action, analyser le contexte et utiliser la pensée réflexive sont des postures proactives permettant aux individus d'être les producteurs de leur environnement » (p.154).

Les processus émotionnels jouent aussi un rôle important dans l'interprétation des expériences vécues et le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion constitue le principal moyen par lequel les croyances d'efficacité personnelle influencent l'état émotionnel. **Avoir le sentiment d'être inefficace à contrôler des événements jugés menaçants joue un rôle central dans l'activation de l'anxiété.** Cela explique pourquoi plus un enseignant croit être en mesure de pouvoir contrôler les situations difficiles en classe, moins il s'inquiète et plus sera renforcé son bien-être perçu. Cette croyance est spécifique à certaines tâches et situations (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008) et elle varie selon les contextes (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Échelle mesurant l'efficacité enseignante (OSTES). Nous avons repris le questionnaire validé de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) (*Ohio State University*) fondé sur le concept d'auto-efficacité de Bandura (1977, 1982). Ce questionnaire est par ailleurs utilisé dans sa version courte en 12 items dans l'étude menée par Sneyers (2014) (*Évaluation d'une formation à l'Approche Neurocognitive et Comportementale pour les professionnels flamands de l'enseignement primaire*). Cette échelle dresse un tableau du sentiment d'efficacité enseignante à partir de trois variables mesurées à l'aide de 4 items chacune : a) l'efficacité dans la gestion de la classe (*Efficacy for Classroom Management- ECM*), b) l'efficacité dans l'implication des élèves [*Efficacy for Student Engagement- ESE*] et c) l'efficacité dans les stratégies d'enseignement (*Efficacy for Instructional Strategies- EIS*). Nous avons procédé à quelques reformulations pour adapter les questions au public de notre échantillon.

Ce construit a été mesuré à l'aide d'une échelle de type Likert en 5 points permettant de recueillir le niveau d'accord des enseignants avec différentes affirmations, allant de 1 (nulle) à 5 (très élevée). L'échantillon idéal attendu pour l'analyse en composante principale étant de (12X10=120), nous n'avons pas pu la réaliser. Nous avons donc opéré une analyse factorielle selon la méthode de maximum de vraisemblance avec rotation Varimax. 3 items ont été supprimés en raison d'une communalité <0,5. Le regroupement des 9 items sur 2 facteurs expliquant 66,40 % de la variance a donné lieu à un indice K-M-O de 0,743 soit bon. La validité et la fiabilité de l'échelle avec 9 items ont été confirmées par un coefficient d'alpha de .845 très bon. Les corrélations inter-

items (Tableau 59) confirment l'homogénéité des questions permettant de mesurer ce construit. Les deux facteurs ou composantes sont peu corrélés. L'éloignement de la structure factorielle initiale de l'étude de Sneyers (2004) peut s'expliquer en raison de la taille limitée de notre échantillon (N=62) par rapport à l'étude menée sur les professionnels flamands de l'enseignement primaire (N=114).

Tableau 66 : Échelle de mesure de l'efficacité enseignante, ainsi que saturations, moyennes et écarts-types des items qui la composent (N=50)				
	Sat.	Moy.	Écart-type	Médiane
Sentiment d'efficacité dans les stratégies d'enseignement (M=3,59 ; ET=0,45 ; ($r = .85$; $R^2 = 45,11$ %)				
OSTES ESE3 Quelle est selon vous votre capacité à aider les élèves à accorder de la valeur aux apprentissages	.75	3.38	0,78	3,5
OSTES ESE4 Quelle est selon vous votre capacité à convaincre les élèves qu'ils peuvent progresser dans leur travail scolaire ?	.87	3.77	0,65	3,5
OSTES EIS1 Quelle est selon vous votre capacité à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives dans vos classes ?	.59	3.36	0,72	3,5
OSTES EIS2 Quelle est selon vous votre capacité à adapter vos cours aux besoins de vos élèves	.60	3.57	0,70	3,5
OSTES EIS3 Quelle est selon vous votre capacité à proposer une explication ou un exemple alternatif quand les élèves ne comprennent pas ?	.70	4.02	0,74	3,5
OSTES EIS4 Quelle est selon vous votre capacité à faire usage de différentes stratégies d'évaluation ?	.58	3.51	0,71	3,5
Sentiment d'efficacité dans la gestion de classe (M=3,39 ; ET=0,57 ; ($r = .85$; $R^2 = 21,28$ %)				
OSTES ECM1 Quelle est selon vous votre capacité à gérer les comportements perturbateurs en classe ?	.84	3.42	0,64	3,33
OSTES ECM3 Quelle est selon vous votre capacité à calmer un élève perturbateur ou bruyant ?	.95	3,34	0,66	3,33
OSTES ECM4 Quelle est selon vous votre capacité à établir un système de gestion de classe adapté aux spécificités de vos élèves ?	.61	3,34	0,63	3,33
Indice global d'efficacité enseignante :				
L'indice global du sentiment d'efficacité enseignante est de 3,49 /5 soit très bon avec un écart type de 0,45.				

De façon générale, les enseignants composant notre échantillon ont un sentiment d'efficacité enseignante très bon puisque de 3,49 sur une échelle de 5. La croyance qu'ils ont dans l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement documente une perception de maîtrise de la conception de leur enseignement (EIS2, M= 3,57 ; ET=0,70), de l'aide différenciée offerte aux élèves pour les aider dans leur apprentissage (EIS3, M=4,02 ; ET=0,74) ainsi que dans la diversité de leurs modalités d'évaluation (EIS4, M=3,51 ; ET=0,71). La dispense d'une aide adaptée aux difficultés des élèves et le choix d'une évaluation appropriée sont fortement et positivement corrélées ($r=.69$; $p<0,001$) ce qui traduit une certaine expérience professionnelle et une bonne connaissance du public scolaire

(Tableau 67). Le sentiment de maîtrise de la conception didactique (EIS2) leur permet également de ne pas se sentir démunis face aux problèmes de compréhension des élèves (EIS3) et les deux variables sont positivement corrélées ($r=.54$; $p<0,001$). Ces enseignants disposent également des ressources leur permettant d'opérer des choix éducatifs et de gestion de classe en fonction de l'hétérogénéité des élèves (ECM4, $M=3,34$; $ET=0,63$) ce qui est positivement corrélé ($r=.32$; $p<0,001$) avec leur sentiment de pouvoir les aider à donner de la valeur aux apprentissages (ESE3, $M=3,38$; $ET=0,78$). Dans ce prolongement, la capacité à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives dans les classes est très fortement et positivement corrélée avec la capacité de convaincre les élèves qu'ils peuvent progresser dans leur travail scolaire ($r=.69$; $p<0,001$). La richesse des exemples didactiques et modalités pédagogiques pour aider à la compréhension des élèves sont également fortement et positivement corrélées avec la capacité à les convaincre qu'ils peuvent progresser et donc à les faire persévérer dans leur engagement scolaire ($r=.57$; $p<0,001$). Le sentiment d'efficacité dans la gestion de classe est également très élevé avec une moyenne de 3,39 sur une échelle de 5.

Les enseignants de notre échantillon se sentent capables de gérer les comportements déviants (ECM3, $M=3,34$; $ET=0,66$) ce qui est positivement corrélée ($r=.30$; $p<0,001$) avec le fait de disposer de plusieurs stratégies d'enseignement et d'évaluation ($r=.60$; $p<.001$) et de pouvoir les alterner en fonction des caractéristiques des classes (EIS1). **Notre échantillon ne semble pas impuissant ou dépourvu de ressources pour faire face aux évènements jugés menaçants ou ponctuellement stressants et se rapportant directement à la relation pédagogique avec les élèves. Ces mêmes enseignants assez chevronnés n'évoquent pas de difficultés particulières dans leur rapport aux élèves au niveau des composantes du climat scolaire perçu. Toutefois, les fortes corrélations entre les réponses apportées aux questions relatives à la nécessité de varier leur pédagogie et leurs modalités d'évaluation pour répondre aux besoins des élèves et soutenir leur engagement scolaire retiennent particulièrement notre attention pour la suite des analyses.**

Nous avons réalisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney afin de vérifier si à l'étape initiale de cette étude les enseignants non formés à l'ANC ($N=32$) et ceux ayant bénéficié de la formation ($N=18$) avaient une moyenne de perception de leur efficacité enseignante différente. Nous avons utilisé pour cela l'indice global d'efficacité enseignante et avons comparé les rangs moyens plutôt que les médianes. **Les résultats permettent de considérer que les deux groupes ne sont pas différents au regard de l'indice élevé de $U=221$ d'une part et que la perception du sentiment d'efficacité ne varie pas significativement entre les deux groupes ($U=221$; $p=0,174$**

> .05). Comme précédemment en début d'expérimentation lors de la phase d'incubation (4 mois), il n'y a pas de différences entre le groupe pilote et contrôle.

Tableau 67 : Statistiques descriptives des composantes de l'efficacité enseignante, consistance interne des sous-échelles et matrice de corrélations de SPEARMAN adaptée aux variables qualitatives ordonnées inter items (N = 50).

Variables	Moyenne (ET)	1	1a	1 b	1c	1d	1e	1f	2	2a	2 b	2c
1. Sentiment d'efficacité dans les stratégies d'enseignement	3,59 (0,45)	α .85										
<i>1a ESE3</i>	3,38 (0,78)		1									
<i>1 b ESE4</i>	3,77 (0,65)		.69**	1								
<i>1c EIS1</i>	3,36 (0,72)		.36**	.49**	1							
<i>1d EIS2</i>	3,57 (0,70)		.40**	.45**	.52**	1						
<i>1e EIS3</i>	4,02 (0,74)		.41**	.57**	.54**	.54**	1					
<i>1f EIS4</i>	3,51 (0,71)		.37**	.47**	.60**	.33**	.43**	1				
2. Sentiment d'efficacité dans la gestion de classe	3,39 (0,57)								α .85			
<i>2a ECM1</i>	3,42 (0,64)		-	-	-	-	-	.29*		1		
<i>2 b ECM3</i>	3,34 (0,66)		-	-	.30*	-	-	.29*		.78**	1	
<i>2c ECM4</i>	3,34 (0,63)		.32*	-	-	-	-	.33*		.53**	.61*	1

Notes. * $p < .05$; ** $p < .001$; α = Les Alphas de Cronbach sont présents sur la diagonale des scores de corrélation

5.2 Analyse descriptive du sentiment d'efficacité enseignante au niveau individuel et contextuel

Nous rappelons que le projet NEuroscol a pour objectif d'influencer positivement les pratiques pédagogiques et d'enseignement en vue d'une amélioration de la qualité du travail des enseignants (nouvelles méthodes pédagogiques) et d'une gestion plus adéquate des freins aux apprentissages des élèves.

Nous avons cherché à comprendre quel était le profil psychosocial des enseignants formés à l'ANC ?

- **En ce qui concerne le sentiment d'efficacité dans les stratégies d'enseignement ($R^2=45,11\%$) :**

Nous avons examiné plus particulièrement les réponses aux questions susceptibles de documenter le rapport des enseignants avec les méthodes pédagogiques et d'évaluation susceptibles d'évoluer pour soutenir davantage les apprentissages des élèves. L'hypothèse que nous pouvons formuler est que les enseignants les plus ouverts à de nouvelles alternatives pédagogiques sont ceux qui ont éprouvé les limites des méthodes d'enseignement dites « classiques » auprès de leurs classes et qui sont prêts à se former à de nouvelles approches pour renforcer leur efficacité réelle et leurs attentes d'efficacité.

D'une façon générale, la capacité des enseignants interrogés à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives dans leurs classes (EIS1) est « moyenne » pour 45,2 % d'entre eux (Tableau 67). Ceux qui ont déjà essayé des pistes alternatives et ont une capacité « élevée » à « très élevée » pour y recourir sont d'abord les enseignants de SEGPA (60 %) puis ceux du collège André Léotard (56,3 %) sans doute au regard des caractéristiques des élèves, de leurs difficultés scolaires et du climat scolaire dans l'établissement. C'est au sein du collège Villeneuve (25 %) et du lycée professionnel (13,5 %) que les stratégies d'enseignement demeurent les plus « classiques » auprès des élèves et qu'il existe des capacités d'innovation jugées « très faibles ». La situation au sein des deux collèges de notre étude est différente. En effet, au sein du collège Villeneuve il y a davantage d'enseignants qui se perçoivent avec une capacité « très faible à moyenne » (58,3 %) pour recourir à des stratégies d'enseignement alternatives alors qu'ils ne sont que 37,5 % au collège André Léotard. **Au niveau de notre échantillon global, ce serait au sein du collège Villeneuve et du lycée professionnel qu'il y aurait le moins d'enseignants en capacité de remettre en question leurs stratégies d'enseignement actuelles au bénéfice des élèves.**

Tableau 67 : Capacité perçue des enseignants (N=50) à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives selon l'établissement					
<i>(EIS1) Quelle est, selon vous, votre capacité à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives ? Quel est votre établissement ?</i>	très faible	moyenne	élevée	très élevée	Total
	%	%	%	%	Eff.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	13,8 %	55,2 %	27,6 %	3,4 %	29
Collège André Léotard Fréjus	0 %	37,5 %	43,8 %	12,5 %	16
Collège Villeneuve Fréjus	25 %	33,3 %	41,7 %	0 %	12
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	0 %	40 %	40 %	20 %	5
Total	11,3 %	45,2 %	35,5 %	6,5 %	62

Certains personnels et enseignants formés à l'ANC évoquent une forme de résistance à la remise en question des pratiques de leurs collègues, cela les rendant assez réfractaires aux échanges à propos des innovations pédagogiques mises en œuvre au sein des classes pilotes :

Entretien avec IT (CPE)

IT : Bah on essaie de le faire, mais on n'est pas forcément entendu.

CH : Au niveau hiérarchique ou au niveau des pairs ?

IT : Au niveau des pairs.

CH : D'accord

IT : Moi je pense par manque d'intérêt et puis manque de curiosité, manque de se remettre en question, voilà manque d'envie de faire autrement. C'est tout un système quoi. Les profs certains sont enkystés. Donc en même temps ils ne viennent pas non plus poser des questions, ni assister à l'atelier, parce qu'ils pourraient le faire aussi. Non, ils ne se sentent pas concernés.

Si nous examinons à présent les réponses des enseignants formés à l'ANC (Tableau 68), il apparaît clairement que ces derniers se sentent majoritairement avoir une capacité « élevée à très élevée » à recourir des stratégies d'enseignement alternatives même si cela varie entre établissements avec une moindre mesure en SEGPA puis en lycée professionnel.

Ce résultat met en évidence le fait que la formation à l'ANC ne viserait pas les « enseignants démunis ou débutants » ou encore « anxieux ou stressés » dans leur relation pédagogique avec les élèves, mais davantage des enseignants chevronnés soucieux de renforcer leur accomplissement professionnel par de nouvelles pratiques et souhaitant dépasser leurs seules « croyances d'efficacité » éprouvées par ailleurs au regard des performances scolaires des élèves et de leurs rapports au travail scolaire. Pour illustrer notre propos, nous prendrons le cas

de cette enseignante du groupe pilote qui avait préalablement été formée à la communication non violente et à l'application scolaire du yoga :

Entretien avec EN (Enseignante, SEGPA)

EN : On avait eu aussi il y a trois ans du yoga en classe donc je m'en étais pas mal servi avec une classe où c'était une catastrophe quand ils arrivaient. J'ai essayé cette fameuse respiration, cinq minutes de respiration avant le début du cours et je m'étais dit : « c'est pas possible miracle tout va bien ».

CH : Et vous continuez à le faire quotidiennement ?

EN : Oui moi je le fais quand je vois que c'est trop pénible, de temps en temps (...) Après on a toujours trois ou quatre élèves qui n'ont pas envie, qui ne veulent pas ou qui ne peuvent pas parce qu'ils sont beaucoup trop énervés pour le faire là bah ça ne marche pas.

CH : Donc vous avez aussi gardé des outils qui viennent d'ailleurs ?

EN : Ah oui tout ce qui peut marcher on le garde ! On teste et puis ça marche et parfois pas tous les jours, mais on essaie toujours.

Tableau 68 : Capacité perçue des enseignants (N=18) impliqués dans la formation à l'ANC à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives selon l'établissement

(EIS1) Quelle est, selon vous, votre capacité à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives ? Quel est votre établissement ?	moyenne		élevée		très élevée		Total
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	4	40 %	5	50 %	1	10 %	10
Collège André Léotard Fréjus	0	0 %	2	66,7 %	1	33,3 %	3
Collège Villeneuve Fréjus	0	0 %	1	100 %	0	0 %	1
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	1	25 %	2	50 %	1	25 %	4
Total	5	27,8 %	10	55,6 %	3	16,7 %	18

Nous avons montré auparavant que la capacité à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement alternatives dans les classes était fortement et positivement corrélée avec l'usage de différentes stratégies d'évaluation ($r=.60$; $p<0,001$). Ainsi de façon générale, la capacité des enseignants interrogés à recourir à des stratégies d'évaluation diversifiées dans leurs classes (EIS4) est « élevée à très élevée » pour 47,5 % d'entre eux (Tableau 69). Ce résultat n'est pas étonnant en SEGPA (60 %) au regard des caractéristiques des élèves en grandes difficultés scolaires qui composent les classes des 4^{ème}, ni au sein du lycée professionnel (48,3 %) où l'évaluation des compétences est largement déployée au sein des sections professionnelles concernées par l'étude. Les enseignants du

collège Villeneuve ont des réponses en revanche plus hétérogènes et 8,3 % d'entre eux estiment avoir des capacités « nulles ou très faibles » dans le domaine.

Tableau 69 : Capacité perçue des enseignants en général (N=50) à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives selon l'établissement

(EIS4) Quelle est, selon vous votre capacité à faire usage de différentes stratégies d'évaluation Quel est votre établissement ?	Nulle ou très faible	moyenne	élevée à très élevée
	%	%	%
Lycée Saint Exupery St Raphaël	6,9 %	44,8 %	48,3 %
Collège André Léotard Fréjus	0 %	53,3 %	46,7 %
Collège Villeneuve Fréjus	8,3 %	50 %	41,7 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	0 %	40 %	60 %
Total	4,9 %	47,5 %	47,5 %

Si nous examinons à présent les réponses des enseignants formés à l'ANC, ces tendances sont confirmées (Tableau 70). Ces enseignants perçoivent leur capacité comme étant « élevée à très élevée » à 61,1 % même si les réponses sont plus partagées en lycée professionnel. Cette convergence des résultats conforte ceux issus du test non paramétrique U de Mann-Whitney permettant de considérer que la perception du sentiment d'efficacité ne varie pas au plan statistique significativement entre les enseignants formés à l'ANC et les autres en début d'expérimentation.

Tableau 70 : Capacité perçue des enseignants formés à l'ANC (N=18) à recourir à des stratégies d'enseignement alternatives selon l'établissement

(EIS4) Quelle est, selon vous votre capacité à faire usage de différentes stratégies d'évaluation Quel est votre établissement ?	Nulle ou très faible	moyenne	élevée à très élevée
	%. .	%	%
Lycée Saint Exupery St Raphaël	0 %	50 %	50 %
Collège André Léotard Fréjus	0 %	0 %	100 %
Collège Villeneuve Fréjus	0 %	100 %	0 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	0 %	25 %	75 %
Total	0 %	38,9 %	61,1 %

- **En ce qui concerne le sentiment d'efficacité dans la gestion de classe ($R^2=21,28$ %) :**

Nous avons montré que le sentiment d'avoir la capacité d'adapter sa gestion de classe aux spécificités des élèves était positivement et significativement corrélé avec la capacité d'aider ces derniers à accorder de la valeur aux apprentissages ($r=.32$; $p<0.001$) et de les convaincre qu'ils peuvent progresser ($r=.36$; $p<0,001$). **Nous entendons par gestion de classe à la fois la capacité à maintenir la discipline scolaire en gérant les comportements perturbateurs tout en permettant aux élèves, même les plus en difficulté, de réussir dans leurs apprentissages. Cette double capacité caractérise les enseignants chevronnés plus que les débutants dans le métier et**

renseigne généralement une bonne adaptation professionnelle en termes de connaissances du public scolaire et de ressources en situation de travail.

Tableau 71 : Capacité perçue des enseignants (N=50) à recourir à des systèmes de gestion de classe adaptés aux élèves selon l'établissement

(ECM4) Quelle est, selon vous votre capacité à établir un système de gestion de classe adapté aux spécificités de vos élèves ? Quel est votre établissement ?	très faible	moyenne	élevée	très élevée
	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Lycée Saint Exupery St Raphaël	6,9 %	55,2 %	37,9 %	0 %
Collège André Léotard Fréjus	6,7 %	46,7 %	40 %	6,7 %
Collège Villeneuve Fréjus	16,7 %	50 %	25 %	8,3 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	0 %	60 %	40 %	0 %
Total	8,2 %	52,5 %	36,1 %	3,3 %

Les enseignants ayant été formés à l'ANC ont le sentiment d'être pour 61,1 % d'entre eux « moyennement efficaces » dans leur système de gestion de classe par rapport aux caractéristiques de leurs élèves (ECM4) (Tableau 72), mais ils sont 38,9 % à déclarer un sentiment « élevé » d'efficacité. Au niveau de l'échantillon global (Tableau 71) ils sont 36,1 % à partager la même perception. **Il est à noter que 16,7 % des enseignants du collège Villeneuve ont une capacité qu'ils estiment « très faible » et ils manquent de ressources par rapport aux problèmes posés par leurs élèves.**

À priori dans les établissements concernés par cette étude et au regard de l'échantillon global il n'y pas de réels problèmes pédagogiques et les résultats concernant la part de la dimension de la relation pédagogique dans l'analyse du climat scolaire perçue par les enseignants vont dans le même sens. Sur ce point, nous ne pouvons ignorer certaines données précédemment analysées : seuls 16 % des élèves de notre échantillon ne s'ennuient pas à l'école, certains ont un réel risque de désengagement scolaire et le bien-être scolaire est très moyen dans son ensemble, alarmant au sein des classes de 4ème au collège et en 1^{ère} professionnelle au lycée. **La différence de perception entre élèves et enseignants autour de la pédagogie et de son efficacité demeure donc importante.**

Tableau 72 : Capacité perçue des enseignants formés à l'ANC (N=18) à recourir à des systèmes de gestion de classe adaptés aux élèves selon l'établissement

(ECM4) Quelle est, selon vous votre capacité à établir un système de gestion de classe adapté aux spécificités de vos élèves ? Quel est votre établissement ?	très faible	moyenne	élevée	très élevée
	%	%	%	%
Lycée Saint Exupery St Raphaël	0 %	60 %	40 %	0 %
Collège André Léotard Fréjus	0 %	66,7 %	33,3 %	0 %

Collège Villeneuve Fréjus	0 %	0 %	100 %	0 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	0 %	75 %	25 %	0 %
Total	0 %	61,1 %	38,9 %	0 %

5.3 Le sentiment d'efficacité enseignante et les facteurs individuels

Nous avons voulu savoir si le sentiment d'efficacité enseignante était influencé par les caractéristiques individuelles que sont le genre et les années d'expérience.

Concernant le sentiment d'efficacité dans les stratégies d'enseignement, les hommes (codé 1) ont une Médiane (3,50) équivalente à celle des femmes (codé 2) (3,50) pour lesquelles les réponses sont plus homogènes (ET= 0,47). **En ce qui concerne le sentiment d'efficacité de gestion de classe**, les hommes ont une Médiane (3,67) supérieure à celle des femmes (3,33), mais avec plus d'hétérogénéité dans les réponses (Figure 25). Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que les hommes ont une meilleure perception de leur efficacité en gestion de classe que les femmes au sein de notre échantillon. **En effet, le test non paramétrique de U fondé sur la comparaison des rangs moyens plutôt que sur les moyennes indique que les deux groupes, hommes et femmes, ne sont pas différents, au regard de l'indice élevé de $U= 242$ et du fait que la variation n'est pas significative au niveau asymptotique ($p=0,420 >0,05$) (Tableau 73).**

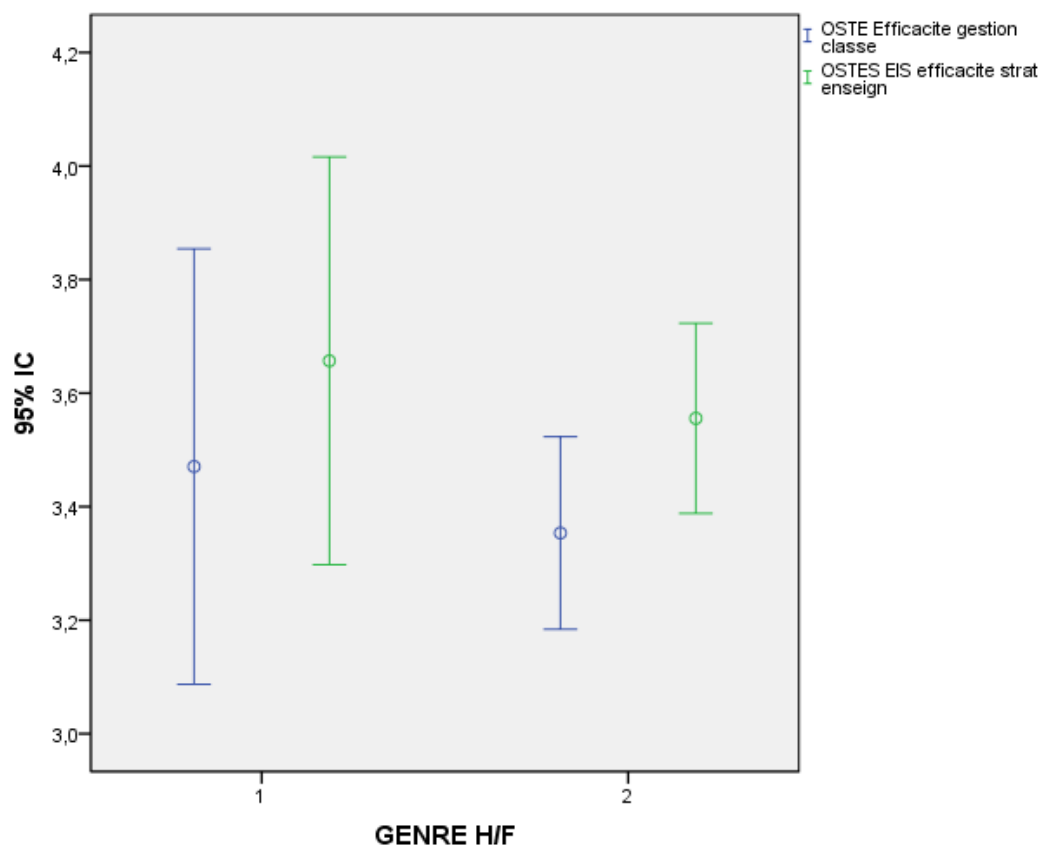


Figure 25 : Dimensions composant le sentiment d'efficacité enseignante et genre (H/F)

Tableau 73 : Comparaison des moyennes des deux dimensions du sentiment d'efficacité enseignante selon le genre (H/F).

Genre	SEP stratégie enseignement				SEP gestion de classe			
	Moy.	Ecart -type	Médiane	Rang moyen	Moy.	Ecart-type	Médiane	Rang moyen
Homme (1)	3,65	0,69	3,50	26,26	3,47	0,74	3,67	27,76
Femmes (2)	3,55	0,47	3,50	25,11	3,35	0,47	3,33	24,33

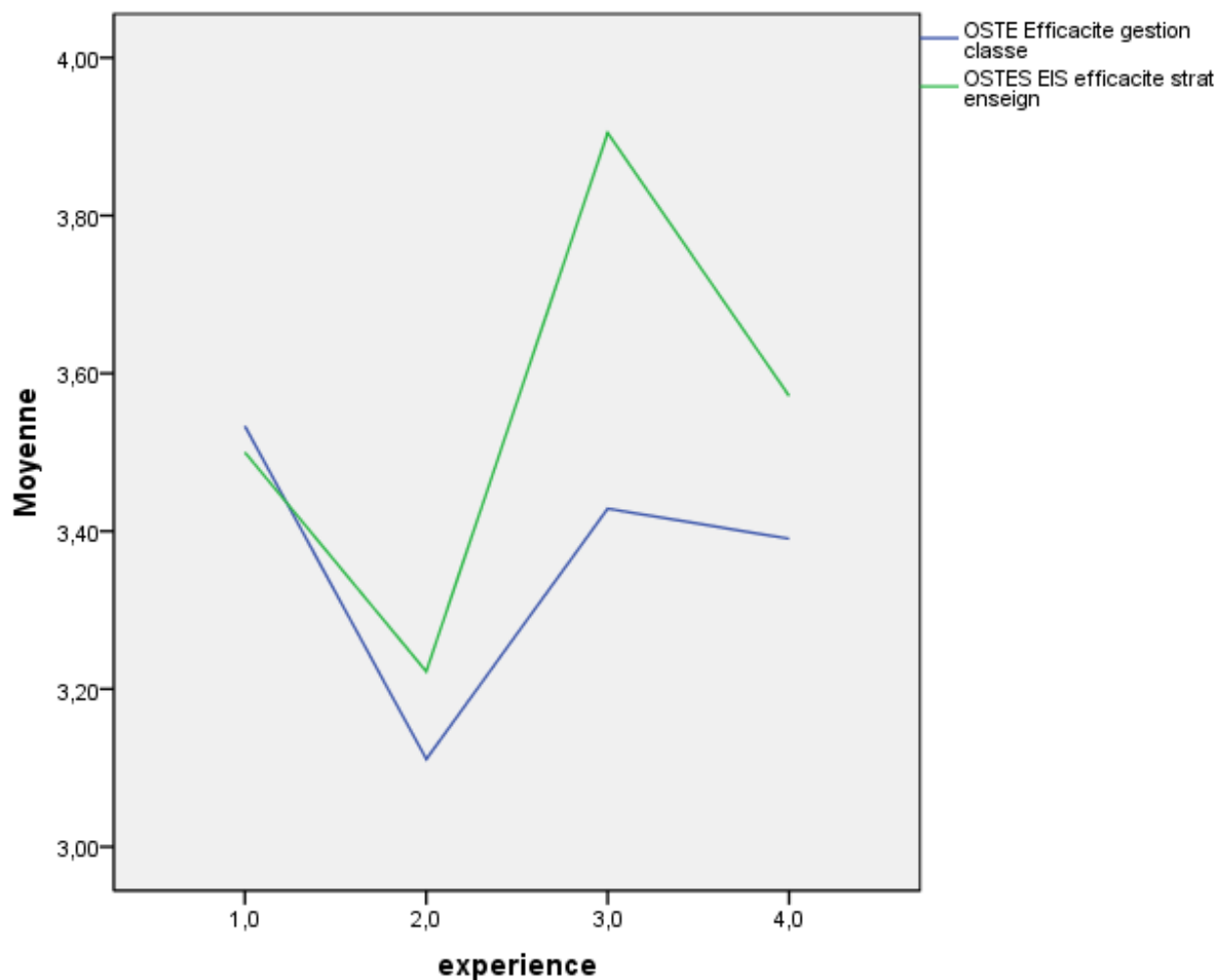


Figure 26 : Dimensions composant le sentiment d'efficacité enseignante et années d'expérience du métier (moins de 3 ans codé 1 ; de 3 à 5 ans codé 2 ; de 6 à 10 ans codé 3, plus de 10 ans codé 4)

Comme le montre la figure 26, ce n'est qu'à partir de 3 à 5 ans d'expérience du métier (codé 2) que les deux dimensions du sentiment d'efficacité enseignante augmentent très fortement et notamment en ce qui concerne le sentiment d'efficacité perçu dans la mise en œuvre de stratégies d'enseignement qui, pour 61,1 % de notre échantillon est perçu comme « très élevé ». Après 6 à 10 d'ancienneté s'opère une tendance à la baisse des deux dimensions du sentiment d'efficacité enseignante et un maintien de la moyenne du sentiment d'efficacité de gestion de classe. Afin de savoir si ces différences de moyennes sont significatives en fonction de l'expérience des enseignants de notre échantillon, nous avons réalisé un test non paramétrique de Kruskal-Wallis. Le classement moyen en fonction des rangs de chaque dimension du sentiment d'efficacité enseignante

pour chaque groupe d'expérience a été utilisé pour en comparer l'effet. **Ce test a montré qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative au niveau du score d'efficacité de gestion de classe entre les groupes**, $X^2(3)=1,413$, $p=0,702$ avec un score moyen de 29,20 pour le groupe codé 1 (moins de 3 ans d'expérience), 17 pour le groupe codé 2 (de 3 à 5 ans d'expérience), 25,57 pour le groupe codé 3 (de 6 à 10 ans d'expérience) et 25,69 pour le groupe codé 4 (plus de 10 ans d'expérience). **Le test rend compte également du fait qu'il n'y a pas de différence significative au niveau du score d'efficacité des stratégies d'enseignement**, $X^2(3) = 3,922$, $p=0,270$ avec un score moyen de 23,50 pour le groupe codé 1 (moins de 3 ans d'expérience), 14,17 pour le groupe codé 2 (de 3 à 5 ans d'expérience), 33,21 pour le groupe codé 3 (de 6 à 10 ans d'expérience) et 25,21 pour le groupe codé 4 (plus de 10 ans d'expérience). Ces différences de moyennes sont donc des tendances tout au plus.

5.4. Les compétences émotionnelles des enseignants

En quoi le renforcement des compétences émotionnelles des enseignants du groupe pilote peut-il renforcer le lien et la qualité de la relation pédagogique aux élèves ?

Nous avons repris une partie des items du questionnaire d'enquête « enseignants » conçu par Catherine Canivet de l'Université de Namur (2005) lui-même issu des travaux sur l'ANC. Les variables mesurées renvoient à des champs susceptibles d'être influencés par la formation des personnels impliqués dans le projet NEuroscol.

Les émotions ne déterminent pas le comportement, mais préparent ou suggèrent une manière de réagir. Comme le note Brasseur (2013, p.64) « la réelle fonction adaptative des émotions ne vient pas des émotions elles-mêmes, mais bien de ce que nous en faisons, et tous les individus ne sont pas égaux à ce niveau ». C'est précisément à cet endroit qu'intervient la notion de compétence ou d'intelligence émotionnelle. Toutefois, comme le soulignent les travaux de Brasseur et collaborateurs (2013) les compétences émotionnelles (*Emotional Competence- EC*) sont parfois confondues avec l'intelligence Émotionnelle (EI). Ce concept se réfère à la façon dont les individus traitent de l'information émotionnelle intrapersonnelle ou interpersonnelle (Petrides & Furnham, 2003). Plus précisément, « les compétences émotionnelles se réfèrent aux différences dans la façon dont un individu identifie, exprime, comprend, régule et utilise ses émotions ou celles d'autrui » (Mayer & Salovey, 1997 ; Mikolajczak, 2009, p.7). Le terme de « Compétence émotionnelle (EC) » sera retenu, car comme le soulignent des résultats récents (Nelis et collaborateurs, 2011 ; Kotsou et collaborateurs, 2011) elles peuvent être enseignées et apprises (contrairement à l'intelligence) même

à l'âge adulte. Ces auteurs montrent néanmoins, à partir d'un modèle couvrant trois niveaux relativement indépendants, que la connaissance (niveau 1 des savoirs) de ses émotions ne se traduit pas toujours par des capacités à les appliquer en situation émotionnelle (niveau 2 les savoir-faire qui peuvent être mesurés par des tests de performance) qui, à leur tour, ne se traduisent pas toujours en pratique (niveau 3 ou dispositions ou traits de personnalité ou savoir-être qui peut être mesuré par des questionnaires auto-administrés où il est demandé au sujet non pas comment il faudrait réagir, mais comment il réagirait face à une situation particulière). Pour le niveau 3, Petrides (2011) propose même de le qualifier « d'auto-efficacité émotionnelle ». Pour sortir du débat théorique entre partisans de « l'intelligence émotionnelle » et ceux de « la compétence émotionnelle », certains chercheurs se sont penchés sur les données issues de ces différentes approches afin de créer un modèle intégratif (Mikolajczak, 2009 ; Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009) dont nous reprenons les principes dans cette étude.

Les compétences émotionnelles influencent le bien-être psychologique, la santé physique, les relations sociales et la réussite professionnelle. **Au niveau psychologique, si ces compétences sont importantes elles peuvent être associées à une plus grande estime de soi, au mieux-être et à la satisfaction** (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008 ; Schutte et collaborateurs, 2002) ainsi qu'à une diminution de la vulnérabilité au phénomène du burnout au travail (Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007).

Échelle de mesure des compétences émotionnelles inspirées de l'étude de Brasseur (2013) :

Nous avons mesuré les compétences émotionnelles à partir de deux variables. La première mesurée à l'aide de 7 items porte sur les traits pratiques ou le savoir-être émotionnel (niveau 3). La seconde variable concerne le niveau 2 des capacités en rapport avec la qualité de la relation pédagogique mesurée à l'aide de 6 items. Nous avons employé une échelle de type Likert en 4 points permettant de recueillir le niveau d'accord des répondants avec différentes affirmations, allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord).

Nous avons réalisé une analyse factorielle avec une réduction des dimensions selon le principe de maximum de vraisemblance et une rotation Varimax. Seuls 5 items ont été conservés en raison d'une communalité $< 0,5$ des autres items et un coefficient d'alpha insatisfaisant. Le regroupement des 5 items sur 1 facteur expliquant 50,15 % de la variance a donné lieu à un indice K-M-O de 0,71 soit bon. La validité et la fiabilité de la mesure des savoir-être émotionnels avec 5 items ont été confirmées par un coefficient d'alpha de .74 bon. Les corrélations inter-items (Tableau 74) confirment l'homogénéité du construit.

Tableau 74 : Échelle de mesure du savoir-être émotionnel des enseignants, ainsi que saturations, moyennes et écarts-types des items qui la composent (N=50)				
	Sat.	Moy.	Écart-type	Médiane
Traits pratiques ou savoir-être émotionnels (niveau 3) (M=2,92 ; ET=0,52 ; Médiane= 2,90 ; (= .74 ; R²= 50,15 %)				
ANC CE1 Je me calme facilement après une dispute ou un évènement difficile	.63	2,82	0,77	3,00
ANC CE3 Je suis démunie face à l'impulsivité d'autrui	.58	2,84	0,79	3,00
ANC CE7 J'ai les moyens d'aborder les personnes et les situations en gardant un état d'esprit positif	.71	3,14	0,60	3,00
ANC REG3 Je suis serein (e) dans le cadre d'échanges ou de rencontres avec les parents d'élèves ayant des comportements déviant au sein de mon établissement	.53	2,96	0,80	3,00
ANC REG6 Je relativise souvent les problèmes professionnels que je rencontre	.59	2,84	0,73	3,00
Pour la strate composée des enseignants engagés dans la formation à l'ANC		2,91	0,41	2,80

La moyenne relative aux savoir-être émotionnels des enseignants composant notre échantillon est plutôt satisfaisante puisque de 2,92 /4 et les enseignants formés à l'ANC ne s'en distinguent pas particulièrement.

Nous avons réalisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney afin de vérifier s'il existe une différence de perception des savoirs-être émotionnels entre le groupe pilote et le groupe contrôle au début de l'expérimentation. Nous avons utilisé pour cela l'ensemble des items et l'indice global de l'échelle et avons comparé les rangs moyens plutôt que les médianes (Tableau 75). **Les résultats permettent de considérer que les deux groupes ne sont pas différents au regard de l'indice élevé de U d'une part et du fait que la perception des savoir-être émotionnels ne varie pas significativement entre les deux groupes (U=221 ; p=0,174 > .05). Toutefois, deux différences apparaissent dans les réponses aux items CE3 et CE7 et seront examinées en détail au niveau des corrélations (Tableau 76).**

Tableau 75 : Comparaison des moyennes aux traits pratiques ou savoir-être en fonction du groupe pilote et contrôle									
Items	Groupe pilote				Groupe contrôle				Sig.
	Moy.	Ecart-type	Médiane	Rang moyen	Moy.	Ecart-type	Médiane	Rang moyen	
ANC CE1	2,67	0,68	3,00	23,00	2,82	0,77	3,00	26,91	P=0,323

ANC CE3	2,89	0,75	3,00	26,39	2,84	0,79	3,00	25,00	P=0,722
ANC CE7	3,28	0,46	3,00	28,11	3,14	0,60	3,00	24,03	P=0,270
ANC REG3	2,94	0,72	3,00	24,47	2,96	0,80	3,00	26,08	P=0,681
ANC REG6	2,78	0,64	3,00	24,22	2,84	0,73	3,00	26,22	P=0,613

En conclusion, quelques mois après la formation dispensée à Bruxelles, les enseignants impliqués dans le projet NEuroscol ont peut-être vu évoluer leurs connaissances (niveau 1) ou leurs capacités émotionnelles (niveau 2), mais cela n'a toutefois pas encore transformé leurs traits pratiques ou savoir-être émotionnels en situation d'un point de vue statistique. Le temps d'incubation de 4 mois après la première phase de formation en T1 invite à considérer que la seconde phase en T2 sera déterminante en termes d'effets potentiels. Cela signifie que le dispositif de formation en deux temps est indispensable au regard de son contenu et de ses visées avec un temps d'appropriation ou d'incubation relativement long.

Tableau 76 : Statistiques descriptives, consistance interne et matrice de corrélations de SPEARMAN adapté aux variables qualitatives ordonnées inter items (N = 50).							
Variables	Moyenne (ET)	1	1a	1 b	1c	1d	1e
Traits pratiques ou savoir-être émotionnels (niveau 3)		α .74					
1a CE1			1				
1 b CE3			.50**	1			
1c CE7			.39**	.41**	1		
1d REG3			-	-	.55**	1	
1e REG6			.43**	-	.40**	.32*	1

Notes. * $p < .05$; ** $p < .001$; α = Les Alphas de Cronbach sont présents sur la diagonale des scores de corrélation

Les questions qui ont été posées aux enseignants visaient à nous permettre de savoir ce que ces derniers font ou feraient dans certaines situations où les savoir-être émotionnels sont requis afin de gérer son propre comportement ou la relation avec autrui, dans la vie quotidienne ou professionnelle. Ainsi, les affirmations soumises à l'expression de leur niveau d'accord ou de désaccord ANC CE1 « je me calme facilement après une dispute ou un évènement difficile », ANC CE3 « je suis démunie face à l'impulsivité d'autrui » et ANC C7 « j'ai les moyens d'aborder les personnes et les situations en gardant un état d'esprit positif » concernent la vie sociale et les

relations interpersonnelles en général et sont positivement et fortement corrélées (Tableau 75). Ainsi, se calmer suite à l'exposition d'une situation difficile ou stressante est positivement corrélée avec le fait de disposer de ressources permettant de ne pas être impulsif ($r=.50$; $p<0,001$) ce qui contribue à rester lucide pour gérer les personnes et les situations ($r=.39$; $p<0,001$) et de relativiser les problèmes fussent-ils personnels ou professionnels ($r=.43$; $p<0,001$). Les compétences émotionnelles sont systémiques et renvoient au domaine de l'analyse cognitive des situations, à celui des connaissances de ses émotions et du comportement d'autrui et de l'adaptation de l'action pour y répondre.

À l'issue de la formation à l'ANC, les enseignants expriment le fait d'être moins démunis face aux comportements impulsifs ou agressifs ($M=2,89$; $EC=0,75$) que les autres enseignants ($M=2,84$; $ET=0,79$) et d'avoir plus de moyens pour aborder les personnes et les situations qu'auparavant ($M=3,28$; $EC= 0,46$) par rapport au groupe contrôle ($M=3,14$; $ET= 0,60$). Il s'agit de tendances, tout au plus, auxquelles il est possible d'associer « le temps d'incubation » au sens de Bodin et collaborateurs (2016).

Les deux autres questions posées ciblent davantage le domaine professionnel : ANC REG3 concerne le cadre d'échanges avec les parents d'élèves et ANC REG6 touche aux problèmes professionnels dans l'exercice de l'enseignement. Il apparaît que le fait de relativiser ce qui peut affecter les enseignants au niveau émotionnel tel que par exemple lors des rencontres parents – professeurs ou dans le cadre de commissions disciplinaires engagées auprès d'élèves ayant des comportements perturbateurs est fortement corrélé ($r=.55$; $p<0,001$) avec le fait d'avoir les moyens d'aborder les personnes et les situations en gardant un esprit positif (ANC CE7). En cela, il est possible d'envisager une transformation des connaissances émotionnelles des enseignants en compétences émotionnelles suite à une formation à l'ANC qui soient applicables concrètement au champ de leurs relations socio-professionnelles. Les moyennes légèrement inférieures du groupe pilote à ces questions par rapport au groupe contrôle, dont les différences sont non significatives au plan statistique, invitent néanmoins à une analyse contextuelle au niveau des classes (gestion de la classe et des élèves, efficacité enseignante) et des établissements (accomplissement professionnel, estime de soi et développement professionnel).

Nous avons utilisé une méthode de rééchantillonnage à 1000 dite de bootstrapping avec un intervalle de confiance de 95 % pour examiner les corrélations potentielles avec la satisfaction professionnelle des enseignants et l'efficacité enseignante.

Notre premier résultat est que la moyenne globale des traits pratiques ou savoir-être émotionnels est corrélée significativement et positivement avec la dimension de l'accomplissement

professionnel ($r=0.32$; $p<0,05$) dont nous avons montré par ailleurs qu'elle était un facteur explicatif du climat scolaire perçu ($R^2=.44$) et plus particulièrement de ses deux composantes.

Notre second résultat est que cette moyenne globale des savoir-être émotionnels est également fortement et positivement corrélée ($r=.47$; $p<0.001$) avec l'efficacité d'enseignement en gestion de classe. Autrement dit, au plus les enseignants disposent de compétences émotionnelles au plus ils se perçoivent comme efficaces dans la gestion des incidences susceptibles de perturber la relation pédagogique avec les élèves et au plus ils tirent du bien-être d'une reconnaissance acquise auprès de la communauté scolaire.

Notre troisième résultat est une corrélation positive et significative des savoir-être émotionnels avec la dimension de réalisation de soi et du développement professionnel des enseignants ($r=.29$; $p<0,05$). Plus précisément, le fait de percevoir comme agréable le travail mené dans son établissement (ST4) est corrélé positivement ($r=.32$; $p<.05$) avec le fait ne pas se sentir démuni face l'impulsivité d'autrui (ANC CE3) et d'avoir les moyens d'aborder le cas échéant les personnes et les situations en restant positif (ANC CE7) ($r=.32$; $p<0,05$) grâce à des apports de formation satisfaisants (ST12) ($r=.31$; $p<.05$). La contribution potentielle d'une formation à l'ANC au développement professionnel et à la satisfaction des enseignants prend ici tout son sens ($r=.30$; $p<0,05$).

5.5 Analyse descriptive des savoir-être émotionnels des personnels enseignants, d'éducation ainsi qu'infirmiers et sociaux au niveau individuel et contextuel

Nous nous sommes centrés sur le résultat des réponses apportées aux questions dont les moyennes sont en corrélation avec les items des deux dimensions composant la satisfaction professionnelle des enseignants, mais aussi des membres de la communauté éducative et de direction.

La majorité de notre échantillon (66,1 %) ne se perçoit pas comme « démunis » dans la gestion de comportements impulsifs provenant des élèves ou d'autres adultes. Toutefois, ils sont 32,3 % à exprimer le contraire dont majoritairement les personnels du Collège Villeneuve (58,3 %) et de la SEGPA qui s'y trouve (20 %). Ces résultats sont à mettre en relation avec la dégradation perçue du climat scolaire et de l'appartenance à une communauté scolaire au sein de cet établissement. Au sein du lycée professionnel, ce manque de ressources concerne tout de même 31 % des répondants et peut s'expliquer par des relations plus complexes à gérer avec des élèves

avancés dans leur adolescence et entre les personnels du lycée général et de la voie professionnelle (Tableau 77).

Tableau 77 : Perception des ressources à disposition des enseignants face à l'impulsivité d'autrui au niveau des établissements (N=62)				
ANC CE3 Je suis démuni(e) face à l'impulsivité d'autrui Quel est votre établissement ?	Plutôt d'accord à tout à fait d'accord		Pas vraiment à pas du tout d'accord	
	Eff.	%	Eff.	%
Lycée Saint Exupery St Raphaël	9	31 %	20	69 %
Collège André Léotard Fréjus	3	18,8 %	12	75 %
Collège Villeneuve Fréjus	7	58,3 %	5	41,7 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	1	20 %	4	80 %
Total	20	32,3 %	41	66,1 %

Dans le prolongement de ce résultat, ils sont également 37,1 % à rencontrer des difficultés pour se calmer après l'exposition à une situation difficile, de crise ou de colère à peu près dans les mêmes contextes professionnels et notamment 60 % des personnels travaillant en SEGPA (Tableau 78).

Ces résultats nous permettent de considérer que les compétences émotionnelles sont loin d'être acquises pour l'ensemble de notre échantillon et qu'elles correspondent bien à un besoin tant personnel que professionnel en lien avec les caractéristiques des élèves, mais également au niveau des relations entre les groupes sociaux qui travaillent et vivent à l'école.

Tableau 78 : Maitrise de soi suite à un évènement difficile à gérer au niveau émotionnel (N=62)				
CE1 Je me calme facilement après une dispute ou un évènement difficile Quel est votre établissement ?	Pas du tout à pas vraiment d'accord		Plutôt d'accord à tout à fait d'accord	
	Eff.	%	Eff.	%
Lycée Saint Exupery St Raphaël	10	34,5 %	19	65,5 %
Collège André Léotard Fréjus	4	25 %	11	68,8 %
Collège Villeneuve Fréjus	6	50 %	6	50 %
Segpa du Collège Villeneuve Fréjus	3	60 %	2	40 %
Total	23	37,1 %	38	61,3 %

5.6 Les savoir-être émotionnels des enseignants sont-ils influencés par les facteurs individuels ?

Nous avons voulu savoir si les savoir-être émotionnels des enseignants (N=50) étaient influencés par les caractéristiques individuelles que sont le genre et les années d'expérience.

Nous ne pouvons pas affirmer qu'il y ait un effet du genre sur les savoir-être émotionnels bien que les moyennes soient légèrement différentes et moindres chez les femmes (codé 2). En effet, le test non paramétrique U de Mann-Whitney fondé sur la comparaison des rangs moyens plutôt que sur les moyennes indique que les deux groupes, hommes et femmes, ne sont pas différents, au regard de l'indice élevé de $U= 244$ et du fait que la variation n'est pas significative au niveau asymptotique ($p=0,456 >0,05$) (Tableau 79).

Tableau 79 : Comparaison de la moyenne des savoir-être émotionnels en fonction du genre (H/F) (N=50)

Genre	Savoir-être émotionnels			
	Moy.	Ecart-type	Médiane	Rang moyen
Homme (1)	2,98	0,53	3,00	27,62
Femmes (2)	2,88	0,52	2,80	24,41

Afin de savoir si les différences de moyennes des savoir-être émotionnels sont significatives en fonction de l'expérience des enseignants de notre échantillon, nous avons réalisé un test non paramétrique de Kruskal-Wallis. Le classement moyen en fonction des rangs de chaque dimension du sentiment d'efficacité enseignante pour chaque groupe d'expérience a été utilisé pour en comparer l'effet. Ce test a montré qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative au niveau du score des savoir-être émotionnels entre les groupes, $X^2(3)=2,496$, $p=0,476$ avec un score moyen de 31,60 pour le groupe codé 1 (moins de 3 ans d'expérience), 29 pour le groupe codé 2 (de 3 à 5 ans d'expérience), 19 pour le groupe codé 3 (de 6 à 10 ans d'expérience) et 25,63 pour le groupe codé 4 (plus de 10 ans d'expérience).

5.7 Les savoir-être émotionnels, facteurs de l'accomplissement professionnel et de l'efficacité d'enseignement

Une analyse de régression selon la méthode de bootstrapping à 1000 avec un intervalle de confiance de 95 % a été réalisée afin de déterminer si la variable des savoir-être émotionnels contribuait à expliquer l'efficacité enseignante en général et le sentiment d'efficacité en

gestion de classe en particulier. Cette analyse montre une relation significative de colinéarité entre la variable des savoir-être émotionnels et l'efficacité enseignante ($F_{1,48}=8,429$; $p=.006$; $\beta=.38$; $t[48]=2,90 >1.96$; $VIF= 1<3$) et la part de variance expliquée du construit mesuré est de $R^2=.13$.

Une seconde analyse de régression montre une relation significative de colinéarité entre la variable des savoir-être émotionnels et le sentiment d'efficacité en gestion de la classe ($F_{1,48}=15,372$; $p<0,001$; $\beta= .49$; $t[48]=3,92 >1.96$; $VIF= 1<3$) et la part de variance expliquée du construit mesuré est de $R^2=.22$.

Ces résultats permettent de considérer que les savoir-être émotionnels sont un facteur explicatif de l'efficacité enseignante ($R^2=.13$) et de l'efficacité de gestion de classe ($R^2=.22$), indépendamment du genre et de l'expérience d'enseignement. Nous avons montré précédemment que les croyances d'efficacité personnelle influencent l'état émotionnel. Avoir le sentiment d'être inefficace à contrôler des évènements jugés menaçants ou conflictuels dans la gestion de la classe et en général dans l'exercice du métier participe à la réduction de l'anxiété. Comme l'ont déjà montré plusieurs études (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008 ; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) en fonction des situations et des contextes plus un enseignant croit être en mesure de pouvoir contrôler les situations difficiles en classe, moins il s'inquiète et plus sera renforcé son bien-être perçu. Notre résultat invite à considérer que les savoir-être émotionnels y contribuent.

Nous souhaitons savoir si les savoir-être émotionnels contribuaient à la dimension de l'accomplissement professionnel des enseignants dont nous avons montré l'importance dans la perception du climat scolaire chez les enseignants au regard de la composante d'appartenance à la communauté scolaire. Une **analyse de régression selon la méthode de bootstrapping à 1000 avec un intervalle de confiance de 95 % a été réalisée et montre une relation significative de colinéarité entre les deux variables** ($F_{1,48}=5,06$; $p=.029$; $\beta=.38$; $t[48]=2,25 >1.96$; $VIF= 1<3$) **bien que la part de variance expliquée du construit mesuré ne soit que de $R^2=.07$. Les savoir-être émotionnels ont un effet sur le construit sans pour autant être un facteur explicatif important.**

Sixième partie : La formation à l'Approche Neurocognitive du stress scolaire et ses effets

L'ensemble des personnels ayant bénéficié de cette formation sur deux ans ne tarit pas d'éloges à son propos. Les enjeux éducatifs et les visées pédagogiques étaient nombreux. Les résultats attendus étaient également très ambitieux, car ils reposaient sur un « effet rebond » hypothétique à l'adresse des élèves dans leur ensemble. Les données qualitatives nous permettent de documenter la perception de ces effets par les intéressés et d'explicitier les activités menées auprès des élèves des classes pilotes. Nous rappelons les trois champs d'exploration des données d'entretien qui ont été retenus et qui justifient le choix des vignettes illustratives :

1. L'évolution de la compréhension par les élèves de leurs propres mécanismes cérébraux (gestion des émotions, régulation des comportements, capacité à apprendre) en vue d'interactions sociales porteuses d'un meilleur climat scolaire et d'une prévention du risque de décrochage scolaire ;
2. L'évolution des pratiques enseignantes au regard des activités proposées au sein des classes pilotes faisant suite à la formation reçue à l'ANC et sa contribution à leur satisfaction professionnelle et à leur mieux-être perçu.
3. L'évolution du travail entre différents acteurs de la communauté éducative (équipe de direction, équipe éducative, équipe enseignante) susceptible d'instaurer une meilleure qualité de vie au sein des établissements.

La formulation de recommandations vise à ouvrir sur de nouvelles perspectives en accordant la pleine légitimité de leur fondement aux acteurs de ce projet ambitieux et original.

6.1 Des enseignants et des personnels d'éducation, infirmiers et sociaux très satisfaits, mais une adhésion qu'il faut raisonner

Le nombre de personnels ayant participé au projet NEuroscol varie d'un établissement à l'autre en raison notamment d'un nombre de places limitées compte tenu du coût de la formation dispensée à Bruxelles, mais également au regard des motivations propres à chacun. Les personnels qui se sont engagés dans une démarche de réflexion personnelle et professionnelle et qui ont entrepris de faire évoluer leur pratique professionnelle rapidement ont été confrontés à un manque de communication de la part des équipes de direction (notamment au sein des deux collèges) en

direction des autres collègues de l'établissement provoquant un manque de visibilité du projet dans son ensemble. Au-delà des effets « d'affichage », cela aurait pu donner du crédit à leurs initiatives pédagogiques et éducatives. En effet, les échanges avec les autres personnels de l'établissement ont été limités et l'accueil réticent fait à leur démarche au sein des équipes disciplinaires enseignantes a été une source de découragement pour certains. Cela a parfois même renforcé l'isolement « de ceux qui innove » et accru certains différends interpersonnels au sein des deux collèges. Comme souligné dans d'autres recherches sur les interventions en milieu scolaire, la communication intra-équipe est essentielle dans ce type de démarche d'intervention car le risque est celui de donner le sentiment aux collègues non impliqués qu'il existe des privilégiés et cela conduit une partie des personnels à faire de la résistance, parfois très active (Rioli & Savicki, 2002 ; Blaya & Debarbieux, 2008 ; Friend & Cook, 2010).

Entretien avec EG (Enseignante)

EG : Si c'est mal managé, de toute façon ça va créer une mauvaise ambiance et c'est le cas en ce moment.

CH : Et est-ce que ça a limité la capacité des enseignants non formés à l'ANC à développer une collaboration avec ceux formés à l'ANC ? Est-ce que ça empêche cette rencontre-là ?

EG : Je pense. Euh puis il y en a certains qui ne voient pas l'intérêt en fait.

Entretien avec IT (CPE)

IT : J'en ai parlé à des collègues avec qui je m'entends bien. Bon, ils ne se sont pas sentis concernés non plus. Donc je pense que pour l'instant on n'a pas réussi à convertir les collègues sur l'intérêt de telles pratiques. Je pense que les collègues sont encore trop...

CH : Dans leurs habitudes ?

IT : La majorité oui, mais je pense qu'ils ont d'autres problématiques à régler (...)

J'apporte ma petite pierre parce que je m'entends bien avec les collègues donc il y a des choses qu'ils entendent quand même, mais ce n'est pas suffisant, moi toute seule je ne peux pas faire la révolution !

Comme le soulignent Bodin et collaborateurs (2016, p.134) « il est clair qu'au sein d'un même établissement, les conceptions pédagogiques, mais également normatives sont très différentes, voire en opposition et ne suscitent pas l'adhésion de tous ». On peut par conséquent, au vu des analyses effectuées et du ressenti d'une partie des personnels interrogés s'interroger sur la perception du bien-fondé de la démarche qui, de toute évidence, n'a pas bénéficié de l'appui nécessaire dans tous les établissements participants (dans une moindre mesure au sein du Lycée). On sait combien l'impulsion de la direction et la communication en équipe sont des éléments importants de la mise en œuvre des pratiques innovantes en établissements scolaires (Gottfredson, 2005) afin de légitimer

les efforts fournis par les personnels impliqués et de réduire autant que possible les résistances des collègues non directement impliqués.

Par ailleurs, nombreux sont les témoignages des enseignants ou des CPE qui regrettent l'improductivité de la confrontation des élèves issus d'une classe pilote au cours d'une même journée, tantôt à des enseignants emprunts de savoir-être émotionnels liés à l'ANC, tantôt à d'autres beaucoup moins enclins à comprendre la détresse émotionnelle, l'anxiété scolaire, la phase d'adolescence difficile vécue par quelques-uns. Ils regrettent finalement le manque de cohérence de la réponse éducative collective fournie par les adultes de l'établissement.

Entretien avec EG (Enseignante)

EG : Les élèves sont dans l'affectif donc quand ils vont me voir souriante et bienveillante, ça va leur donner envie de s'ouvrir et ils vont se sentir rassurer. À l'heure suivante un professeur qui va crier dès l'entrée en classe, bah on n'a pas forcément envie de dire à ce professeur qu'on n'a pas compris pour ne pas se faire gronder. Donc c'est plutôt l'image du professeur qui va changer d'un cours à l'autre et cela détruit le travail de cohérence que l'on voulait mener (...) Dans mon cours ça va bien se passer, avec moi on va pouvoir dialoguer, on va pouvoir régler le problème, mais une heure après dans l'autre cours l'élève reprend ses mauvaises habitudes parce que le professeur rentre dans le jeu, est agressif à son tour et c'est le serpent qui se mord la queue. Agressivité face à agressivité, les problèmes ne sont pas réglés. Donc c'est très compliqué lorsqu'on essaye d'établir un climat serein, bienveillant et propice à l'apprentissage, bah ça prend 55 minutes, et après c'est vrai qu'ils vont dans les autres cours et ce n'est pas forcément la ligne de conduite des collègues.

Nous recommandons de concevoir l'innovation au sein du projet global d'établissement afin d'instaurer une dynamique de travail autour d'alliances éducatives collectives et pluri-catégorielles (Gilles, Potvin & Tièche, 2012). Les échanges, le partage des pratiques et la réflexion doivent permettre à chacun de trouver sa juste place, de s'approprier le sens de la démarche, de défendre son point de vue, d'exposer ses doutes également et de concevoir la complémentarité entre équipes éducatives et équipes pédagogiques. Ces temps de concertation et de travail qui étaient inscrits dans l'emploi du temps des personnels formés à l'ANC ne se sont pas révélés suffisants (d'une à deux heures par semaine) sauf en ce qui concerne le Lycée. Il apparaît néanmoins un manque d'échange sur les pratiques qui a rallongé celui de l'appropriation des connaissances et de la conception de supports originaux « selon les talents de chacun » indépendamment du recueil des données scientifiques.

Entretien avec NK (Enseignante SEGPA)

NK : Oh bah manque de temps, manque de concertation... enfin moi je suis quand même déçue parce qu'on a une équipe qui devient compliquée, on a un public qui est de plus en plus difficile, ce n'est pas voilà... Je pensais qu'on pouvait faire plus ensemble.

CH : Vous n'avez pas travaillé ensemble en fait ?

NK : Pas beaucoup ou très peu.

Entretien avec IT (CPE)

IT : Chacun a ses talents. Donc oui le fait de travailler en équipe, ça facilite aussi la mise en pratique. On a discuté avec des collègues quand on s'est vu au mois de septembre alors c'est vrai que je leur ai piqué des idées. Mon étoile de réconfort bah maintenant quelqu'un va la récupérer aussi ! Enfin, on échange, on se parle et on montre ce qu'on fait et puis voilà, on prend ce qui nous intéresse, ce qui nous ressemble aussi.

Le projet a rencontré d'autres freins. Il s'agit des contraintes horaires imposées aux enseignants eux-mêmes (absence de décharge de service pour mener l'innovation), des modalités d'organisation des ateliers parfois en fin d'après-midi ou sur des créneaux horaires inhabituels pour les élèves et qui n'ont pas toujours permis de les fidéliser aux activités proposées. Le principe de la convocation de tous les élèves s'est même révélé totalement improductif notamment au sein des classes de lycée.

Entretien avec EA (Enseignant, lycée)

EA : on va dire que je bénéficie quand même d'un capital sympathie assez important donc ils ont fait ça pour moi. J'avais mis en place avec ma collègue SR des convocations et je leur avais dit : « à partir de janvier, on sera sur le volontariat », ce qui selon moi était le mieux. Et là t on n'a plus personne. Donc pour la période septembre-novembre ils étaient convoqués et ont joué le jeu. On a fait des entretiens et après des ateliers sur les personnalités. À partir de janvier, j'ai essayé de revendre le truc, de repenser le dispositif et résultat je n'ai plus personne.

En revanche, ce sont les activités ouvertes au volontariat ou qui proposaient un accompagnement individualisé ou en petits groupes d'élèves qui se sont révélées pérennes entre T1 et T2.

Entretien avec IT (CPE)

IT : L'année dernière j'ai fait le travail avec les cinq, six élèves de 6^{ème} avec de gros problèmes de comportement et une semaine d'après j'avais vingt élèves dans mon bureau qui voulaient venir... J'avais fait un gros travail sur six semaines avec eux, donc six séances d'une heure. Je pense qu'à partir du moment où on s'intéresse à eux, où on parle d'eux, les élèves sont volontaires. Je les ai pris en plus de leurs cours. Les professeurs étaient en crise de nerfs c'était incroyable, une classe de sixième. Moi ça me permet de changer de casquette aussi et ils me voient autrement. Là, je pense qu'il y a de la demande puisqu'ils m'ont dit « Madame on recommence quand et tout ? ». Je pense que ça sera sur la base du volontariat et on ira un petit peu plus loin sur les personnalités. Moi dix élèves ça me suffit parce qu'après il faut gérer. Du coup bon, ils ont trouvé les réponses et ça a bien marché puisque les deux autres trimestres aucun n'a eu un avertissement de comportement. Souvent, ils venaient me voir en disant « Madame je me suis enfin en préfrontal ». Enfin, c'était

marrant, c'est touchant quoi !

6.2 Une période d'incubation longue, mais nécessaire

Tous les personnels concernés par le projet NEuroscol n'étaient pas convaincus *à priori* par le contenu de la formation dispensée à Bruxelles. Ce constat est plutôt rassurant, car il permet de considérer que les témoignages que nous avons recueillis sont potentiellement critiques au-delà de la satisfaction unanimement exprimée.

Entretien avec XN (Enseignant, SEGPA)

XN : Alors j'ai eu quelques doutes, j'étais un petit peu méfiant et puis je n'ai pas regretté du tout. Parce que cette formation à Bruxelles, c'était vraiment... c'était merveilleux quoi. Je ne connaissais pas, je n'avais jamais fait de formation en sortant de France et puis se retrouver en équipe, c'était comme un séminaire donc j'ai vraiment aimé, vraiment aimé.

CH : Ça vous a vous apporté quelque chose à titre personnel et professionnel ?

XN : Ah oui, les deux, les deux.

Entretien EA (Enseignant, lycée)

EA : Voilà. C'était un réel plaisir, une belle découverte, une belle découverte humaine oui, et après même à titre personnel oui. Et moi ça je le conseille à beaucoup de collègues. Après j'ai été agréablement surpris, ça m'a beaucoup apporté, mais j'étais venu ayant des questions, beaucoup de questions. Est-ce que c'était la panacée ? Là depuis septembre je ne vais pas vous dire que ça a bouleversé ma vie pédagogique. Il ne faut pas mentir.

Entretien avec NK (Enseignante, SEGPA)

NK : De toute façon ça a été un pur bonheur cette formation. (...) J'ai passé une semaine dans une bulle à travailler pour nos élèves (...). Moi voir que ces élèves étaient sur « du grégaire, étaient dans cet état-là », enfin ça mettait des mots et de la connaissance sur... des perceptions ça c'est sûr, voilà, ça c'est sûr.

Le « temps d'incubation » des apports de la première formation en T1 est variable au niveau individuel, mais sa durée moyenne est de plus de quatre mois. Les données statistiques portent sur cette période d'où des résultats plutôt décevants au regard des tendances positives identifiées. Certains enseignants évoquent même une période comprise entre six et dix mois en fonction notamment des spécificités du public scolaire.

Entretien avec EN (Enseignante SEGPA)

EN : Pour certains événements je me rappelais des termes de l'ANC mais effectivement on n'applique pas tout de suite, il faut un certain temps, il faut le murir, il faut y penser, il faut se rappeler, essayer de réfléchir, c'est cérébral !

Entretien avec NK (Enseignante SEGPA)

NK : (...) après on a commencé des ateliers, des petites choses (...), mais on n'a pas assez de temps et on n'a pas assez de recul, c'est ce qu'on disait. Parce que d'abord il a fallu qu'on intègre, qu'on s'approprie tout ça.

CH : Cela vous a pris la première année ?

NK : Ah oui. Oui là je crois qu'on en est qu'au début nous.

CH : Donc tout ce travail ça demande du temps aussi pour les profs !

NK : Beaucoup, beaucoup de temps (...) ce n'est pas encore quelque chose qui est automatique dans nos cours et qui fonctionne. Je ne pense pas que dans l'évaluation de ce projet les collègues puissent dire déjà « ça y est, on s'est approprié les outils quel que soit le public ». Je pense que c'est beaucoup plus long que ça.

Pour d'autres, les connaissances acquises ont été telles qu'une dynamique d'autoformation a prolongé la phase de formation et a débouché rapidement sur une démarche et la création de supports originaux.

Entretien avec XN (Enseignant, SEGPA)

XN : quand je suis revenu de la formation, j'étais pressé de commencer, dans une dynamique. Et puis je me suis intéressé (...) cela m'a permis de faire des recherches sur l'estime de soi, sur comment évaluer l'image de soi, donc voilà j'ai découvert certaines choses et j'ai voulu en même temps avoir un regard différent sur les comportements des élèves. Donc à ma façon, j'ai voulu faire une photographie de chaque élève suivant son image de soi, tout ce qui pouvait le dévaloriser et suivre cela au fil des mois.

La seconde session de formation en T2 était vraiment nécessaire pour le plus grand nombre afin de finaliser l'appropriation des connaissances et d'engager réellement la conception des activités.

Entretien avec EA (Enseignant, lycée)

EA : (...) ça a été nécessaire aussi qu'on ait le stage de septembre.

CH : Pour remettre...

EA : Si l'on n'avait pas eu le stage de septembre... Ça s'écroulait parce qu'on avait tout perdu et qu'il n'y avait plus cette cohésion initiale.

CH : Donc ça veut dire qu'il faut avoir plusieurs moments pour ressouder ?

EA : Je pense, je pense. Moi ça m'a reboosté cette seconde formation. Parce qu'il faut la digérer (...), j'avais quelques notes, mais il faut deux sessions, pas forcément à Bruxelles parce que je suis sûr que financièrement c'est juste pas possible, mais il faut deux sessions, je pense.

Nous retrouvons dans ces témoignages les « principes de l'incubation » que Bodin et collaborateurs évoquent en ces termes (2016, p.136) :

1. Accepter/avoir la volonté de partir en formation ;
2. Se former ;
3. S'imprégner des éléments constitutifs de la formation ;

4. Mettre en œuvre les éléments acquis/transformer les pratiques ;
5. Mettre en œuvre ces éléments en concertation/coopération avec d'autres ;
6. Les mettre en œuvre avec efficacité ;
7. Mesurer les résultats de ses actions ;
8. Transmettre/échanger les savoirs acquis ;
9. Motiver les collègues ;
10. Intégrer les projets individuels dans une action collective ;
11. Agir sur le long terme ;
12. Continuer à se former ;

6.3 Des effets positifs de la formation en ce qui concerne la réalisation de soi et le développement professionnel

Être apaisé et renforcer une prise en charge adaptée des comportements déviants potentiels ou effectifs :

Entretien avec CA (CPE)

CA: Ah oui alors dans ma gestion du stress j'ai toujours plutôt bien réussi à gérer l'énerverment, la fatigue etcétera. Je crie très rarement, mais ça m'a aidé même quand je suis fatiguée à être encore plus apaisée, à prendre du recul quand je me retrouve face à un élève qui m'exaspère vraiment (...) Je sais que je ne lâche plus du tout l'éducabilité même pour un élève qui se fait exclure cinquante fois. Je vais croire jusqu'au bout au fait qu'il puisse changer donc là ça n'a fait que renforcer ça en fait.

Entretien avec EM (Enseignante, lycée)

EM : Le jour où l'on est rentré (de la formation), après les attentats du 13 novembre, moi en tant que prof principal il a fallu qu'on fasse la minute de silence avec les élèves, qu'on explique, qu'on fasse parler les élèves là-dessus s'ils avaient envie. C'était problématique dans notre établissement parce qu'il y avait des attitudes un peu particulières dans le sens « c'est pas si grave » et puis une défense communautaire aussi parfois et un manque de prise de conscience de la gravité de la situation. Et j'appréhendais en fait. Finalement, je l'ai pris avec beaucoup de recul et ça s'est très bien passé. Et voilà, et c'est la formation qui m'a aidée au final à poser les bonnes questions. Mais je sais que ce jour-là n'aurait pas été le même si je n'avais pas eu la formation.

Diversifier son registre d'intervention pour une plus grande efficacité d'accompagnement éducatif :

Entretien avec IT (CPE)

IT : Moi ça m'a apporté un plus dans mon travail aussi, ça me permet d'enclencher sur d'autres types d'activités, d'interventions et d'animation parce que je travaillais beaucoup sur la règle, la loi, la laïcité. Donc cette année j'ai fait la laïcité en début d'année et puis j'ai enclenché avec les émotions donc ça me permet de jouer sur divers tableaux quoi.

CH : Donc c'est une ressource de plus.

IT : C'est une ressource supplémentaire tout à fait.

Pouvoir s'adapter davantage et être plus patient dans sa gestion de classe :

Entretien avec EA (Enseignant, lycée)

CH : Sur quel registre ça vous a aidé ?

EA : Moi, mieux me comprendre. Mieux mesurer mon fonctionnement, corriger certains écueils quand même, ça il faut être honnête.

CH : Quel type d'écueils par exemple ?

EA : Mon manque de patience. J'étais un peu... psychorigide, j'avais une règle et c'était la loi pour tout le monde. Maintenant que j'ai découvert les personnalités, les différents profils des élèves, je me dis que pour certains c'est impossible. Vous voyez ce que je veux dire ? Je me montre un peu plus souple, je me montre plus flexible !

Prendre confiance en soi, s'affirmer professionnellement :

Entretien avec CA (CPE)

CA : En tout cas je pense que ça m'a donné de la confiance en moi, en ce que je fais. Je n'ai plus tendance à devoir me justifier ou être influencée par le regard des autres. Par exemple quand je n'étais pas d'accord avec un professeur, l'une de ses méthodes j'avais beaucoup de mal à lui dire ou j'avais du mal à dire « ça ce n'est pas à moi de le faire ». Alors oui j'ai pris confiance en moi et j'ose dire quand je ne suis pas d'accord et expliquer, travailler pour arriver à améliorer les relations.

Entretien avec CG (Enseignante)

CG : J'étais une angoissée, une très grande angoissée. L'ANC a eu beaucoup d'impact sur moi parce que j'avais, pas du tout de confiance en moi, ce qui fait que je ne pouvais pas prendre la parole face à mes pairs sans trembler. Enfin, vraiment c'était assez difficile, ce qui est un peu paradoxal pour un professeur. L'ANC ça m'a conforté dans ce que j'étais et donc j'ai appris à accepter mon côté sensible, mon côté bienveillant.

Entretien avec EG (Enseignante)

EG : Bah on attend toujours un peu de reconnaissance des élèves ou des collègues ou de l'administration et en fait l'ANC ça m'a montré que la première reconnaissance c'est la mienne finalement. Et enfin, je n'attends plus rien de personne et c'est assez plaisant.

6.4 Des effets positifs auprès de certains élèves

Apprendre aux élèves à mieux se connaître et à gérer leurs émotions pour construire une relation plus apaisée avec leurs pairs :

Entretien avec XN (Enseignant, SEGPA)

XN : (...) ils en ont besoin de mieux gérer les émotions. On a beaucoup de problèmes comportementaux avec nos élèves et quand ils peuvent déjà les identifier cela leur permet de pouvoir évacuer certaines choses. Arrêter d'être vulgaire, de s'insulter, cela a un petit effet

là-dessus.

Entretien avec EN (Enseignante, SEGPA)

CH : On peut revenir sur ces changements de comportements ?

EN : Oui bah des ambiances de classe beaucoup plus sereines, amicales. Même quand on est dans les insultes qui sont tout à fait banales pour eux c'est gentil. On n'est pas dans l'agression.

CH : Et ils étaient dans l'agression les uns vis-à-vis des autres jusqu'à présent ?

EN : Oui c'était dans le conflit, on pouvait aller à la bagarre tout de suite.

CH : Pourquoi ? Ce sont des élèves qui manquent de ressource pour faire autrement que de crier ?

EN : Manque de ressources je pense et à fleur de peau aussi, il y a les deux, mais manque de ressource oui.

CH : Donc là ils se respectent plus les uns les autres ?

EN : J'ai cette sensation. Ils sont plus calmes.

Éviter de s'inscrire dans le déni de comportements scolaires inappropriés entre pairs :

Entretien avec ED (Enseignant)

CH : Est-ce que vous voyez une autorégulation chez les élèves ?

ED : Il faut faire des rappels quand même.

CH : Mais vous voyez des effets sur le comportement ?

ED : Ça marche. Ah oui moi j'ai eu des effets, ah oui puisqu'après ils en jouent même entre eux, ils se disent « là tu fais l'autruche, tu pars en courant ». Même en caricaturant les comportements, ils arrivent à les voir à leur niveau. Une fois qu'on leur a expliqué, ils le voient à leur niveau.

CH : Ça veut dire qu'ils en font usage entre pairs ?

ED : Ils essayent, oui, ils le font, oui ça marche.

Permettre aux élèves de reprendre confiance en eux, de se rassurer face aux événements suscitant l'anxiété ou le stress scolaire tels que l'orientation en classe de 3^{ème}, les épreuves d'évaluation :

Entretien avec XN (Enseignant SEGPA)

XN : Alors je me suis basé sur le document de l'ANC que j'ai adapté aux élèves. Et donc là récemment tous les élèves qui étaient en fuite sont tous passés en lutte. Tous les élèves qui étaient en lutte sont passés en fuite.

CH : Et donnez-moi un exemple.

XN : Des élèves qui étaient très en stress de lutte, donc très conflictuels, car ils avaient aussi des échéances telles que l'orientation, ils sont maintenant en stress de fuite. Et d'autres qui étaient plus en fuite, c'est-à-dire très discrets se révèlent maintenant dans une lutte positive. Une affirmation de soi. Sur les vingt-trois élèves, il n'y en a que deux qui sont restés sur le même comportement.

Entretien avec EG (Enseignante)

EG : Quand on voit que ça fonctionne, les élèves arrivent apaisés en classe : « Madame, Madame, on a contrôle après est-ce que vous pouvez nous faire un peu d'ANC pour nous

déstresser ? ». Ils sont demandeurs certains, surtout des filles en troisième qui ont peur de l'oral, peur des contrôles, même dans la cour parfois à la récréation. Je leur rappelle deux trois trucs et ils ont juste besoin d'être...

CH : Rassurés ?

EG : D'être rassurés. Je pense qu'on ne rassure pas suffisamment les élèves (...) Donc moi je trouve que c'est très positif.

Permettre aux élèves de reprendre confiance en eux pour s'autoriser à participer davantage à l'oral :

Entretien avec XN (Enseignant SEGPA)

CH : Ce sont des élèves qui ont pris confiance en eux un peu ? Qui s'améliorent au niveau scolaire ?

XN : Certains oui, alors c'est plus flagrant même chez les filles qui étaient vraiment en inhibition et qui maintenant s'ouvrent, participent plus. Il est évident que l'on travaille sur autre chose, que la parole est ouverte, qu'on s'écoute dans les ateliers et ils sont vraiment concentrés. Bon après ils sont demandeurs et sont conscient qu'il y a des nœuds qu'il faut dénouer en eux quoi.

CH : Et donc une participation plus effective à l'oral, pas forcément de résultats sur des productions écrites ou des choses comme ça, mais plutôt à l'oral ?

XN : Oui, c'est plutôt à l'oral.

6.5 Quelques exemples d'ateliers ou d'activités particulièrement réussies qui ont été proposées aux élèves entre T1 et T2

Gestion du bien-être psychologique et physique (jeu de rôles)

Entretien avec IT (CPE)

IT : Je fais des jeux de rôles, des mises en situation pour mimer les situations de stress

CH : Ça c'est des choses que vous avez inventées vous ?

IT : Oui, voilà.

CH : Et ça concerne un petit groupe de combien d'élèves ?

IT : Ah je les prends par demi-classe à chaque fois, les garçons et les filles séparément parce que les problématiques sont différentes. Donc je prends les filles trois heures et les garçons trois heures.

CH : D'accord, vous pouvez me donner des exemples de problématiques qui ne sont pas les mêmes ?

IT : Par exemple les filles c'est surtout le look, l'apparence, l'image. Elles sont très attachées à tout ce qui est moqueries par rapport à leur poids, leur couleur de cheveux, c'est prégnant. Alors qu'un garçon, ça va être plus sur « je suis nul, je suis stupide, je n'y arrive pas ». Donc, on travaille de la même façon sur les émotions, mais les réponses sont un petit peu différentes.

Émotions primaires et image de soi (arts plastiques)

Entretien avec XN (Enseignant, SEGPA)

XN : On travaillait vraiment sur les émotions primaires à travers le dessin. Donc ils devaient représenter les émotions. J'étais parti sur une base, une silhouette de visage, de

plusieurs visages, avec bien sûr une préparation sur comment l'on représente certaines émotions. On avait détaillé quand même comment faire une tête, comment faire les yeux, la symétrie et ce qui peut ressortir de certaines émotions et ils ont vraiment joué le jeu. C'était à eux de faire les personnages et après on est passé à la sculpture et là j'ai été vraiment étonné des résultats. Les émotions, le dessin c'était au mois de mai et l'on a recommencé dès septembre sur les émotions primaires. J'ai appris beaucoup de choses auprès des élèves, sur des choses peut-être qu'ils cachent, qui sont enfouies en eux. Eux qui sont généralement discrets quand même sur leur vie privée familiale, là ils se lâchaient, ils avaient besoin peut-être de le dire.

Gestion du stress (théâtre)

Entretien avec EG (Enseignante)

EG : Moi je fais un atelier à 13 heures le vendredi. Bon c'est du bénévolat, je le fais. En fait je voulais que les élèves puissent venir quand ils voulaient. On travaille beaucoup le théâtre en fait, l'oralisation, j'essaye de les faire basculer en préfrontal avec des petits exercices de mise en scène, des petits exercices de réflexion et à la fin on fait toujours un peu d'improvisation, toujours sur un thème : « qu'est-ce qui peut stresser ? Comment est-ce qu'on réagit dans telle situation ? Comment on pourrait réagir différemment ? ». Et ça leur plaît énormément.

CH : Et là on a un effectif d'élèves qui est constant, un peu fidélisés ?

EG : Alors c'est dur parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui veulent venir, mais moi j'estime que dix c'est le grand maximum.

CH : Mais l'atelier fait le plein ?

EG : Ah oui. Ah oui, oui, oui.

6.6 L'angoisse de l'après-projet : quelles suites y donner ?

Parmi les personnels qui se sont formés, certains se sont beaucoup investis et souhaitent prolonger la dynamique engagée. Ils manifestent désormais de l'inquiétude quant aux conditions matérielles et organisationnelles requises pour leur permettre de « suivre leurs élèves », de les accompagner dans « leur propre cheminement » une fois les financements terminés. Une autre inquiétude porte sur le turn-over des équipes et le départ de certains (mutation, retraite). Cela fragilise en effet la reconduction d'activités menées en petite équipe voire en binômes depuis deux ans. Le soutien de l'équipe de direction est attendu, mais comment le rendre effectif lorsque le contrat de confiance et la communication sont altérés dans le contexte d'un climat scolaire perçu comme dégradé au sein des deux collèges impliqués dans le projet ?

Dans l'éventualité d'une suite à donner à ce projet, les personnels enseignants et d'éducation ont formulé quelques remarques voire des recommandations que nous rapportons.

L'évaluation des effets de l'efficacité enseignante sur les apprentissages des élèves ne peut se faire qu'en suivant « le travail scolaire, psychosocial ou neurocomportemental » engagé auprès d'élèves tout au long d'un cycle.

Cela peut être le cas par exemple au niveau des classes de 6^{ème} jusqu'à celles de 3^{ème} compte tenu du fait que l'indice global du climat scolaire, du bien-être et du SEP scolaire décroît au cours de cette période. Certains enseignants, notamment en SEGPA, en sont tellement convaincus qu'ils sont prêts « à se battre » pour obtenir « gain de cause » et nous donnent rendez-vous dans quatre ans :

Entretien avec NK (Enseignante, SEGPA)

CH : C'est un truc qu'il faudrait faire de la 6ème à la 3ème pour avoir le temps de construire des choses avec eux ?

NK : Oh bah oui, c'est un minimum, c'est un minimum. Ah oui. Je me battrais l'année prochaine pour récupérer des 6ème - 5ème

Entretien avec EN (Enseignante, SEGPA)

EN : J'aimerais bien qu'on se revoit dans quatre ans et qu'on en reparle alors ce ne sera pas une évaluation, mais là on pourra dire vraiment « oui effectivement ça a changé quelque chose ».

Pour d'autres personnels, il serait intéressant de travailler la transition école/collège au regard des problèmes d'anxiété perçue par les élèves des classes de 6^{ème} d'une part et des orientations de la réforme du collège d'autre part :

Entretien avec EG (Enseignante)

CH : Il y a des individus qui sont réactifs...

EG : Des individus et des moments aussi plus propices à cet apprentissage-là, mais il faut le sentir. Je pense que ce serait bien dès la 6^{ème} même peut-être avant dès la maternelle ! Je pense que réfléchir sur soi, faire de la relaxation, apprendre à être bien à l'école ça devient indispensable quand on rentre au collège.

Entretien avec PJ (Direction)

PJ : Oui, oui c'est une idée qui pourrait être intéressante. Mais oui le niveau 6^{ème} ça pourrait en effet peut-être résoudre certaines difficultés des élèves éventuellement.

CH : Vous confortez l'idée que des élèves de 6^{ème} découvrent un univers qui les déstabilise plus que d'autres ?

PJ : Naturellement, oui c'est un changement très important pour eux (.) C'est un des objectifs de la réforme d'ailleurs, ce fut un objectif majeur la création du cycle 3 CM1-CM2-6ème c'est quand même un signal très fort.

Au niveau du lycée, les entretiens réalisés tendent à montrer que c'est la continuité entre les classes de 2^{nde} et de terminale qui serait à privilégier :

Entretien avec EA (Enseignant)

CH : Parce que vous avez l'impression qu'avec les 2nde vous allez pouvoir construire sur la durée c'est ça ?

EA : Exactement et je me dis qu'en 2^{nde} ils sont quand même plus curieux, plus ouverts. Je

ne veux pas dire que c'est rédhibitoire pour des terminales, mais...

CH : Il y a une chance pour que ça puisse faire effet sur les trois ans plus que sur la classe de Terminale ?

EA : Largement, là c'est trop court.

D'une façon générale, les enseignants et les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux s'accordent sur le fait que cet accompagnement ne peut pas être efficace en classe entière. Ce sont des petits groupes de dix élèves qui sont à privilégier voire un suivi individualisé à mettre en œuvre en fonction des demandes. La plupart du temps, une présentation générale des thématiques d'atelier a été faite en classe entière puis progressivement seuls les élèves donnant du sens aux activités proposées et ayant construit une relation de confiance avec l'enseignant ou le personnel d'éducation se sont impliqués durablement. Au regard des recommandations formulées par les acteurs de terrain, il apparaît que la démarche engagée suite à la formation dispensée à Bruxelles se rapproche d'autres programmes ayant prouvé leur efficacité dans la lutte contre le décrochage scolaire tels que le *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE, Jennings et collaborateurs, 2013).

Synthèse et discussion :

Les résultats de cette étude permettent de définir le profil psychosocial des personnels susceptibles de tirer le plus de bénéfices à la fois personnels et professionnels d'une formation à l'ANC et précisent quels en sont les effets.

Le projet NEuroscol ambitionnait des transformations au niveau des pratiques pédagogiques d'enseignement et d'accompagnement par les personnels infirmiers et sociaux. Les témoignages recueillis permettent de considérer que les activités proposées pendant les deux années du projet ont été inégales (durée, contenus, nombre d'élèves concernés). En effet, pour la plupart, elles se sont limitées à l'application des connaissances théoriques et des supports mis à la disposition des enseignants lors des sessions de formation à Bruxelles. Néanmoins, quelques enseignants dont nous avons rapporté le récit d'ateliers ou d'animations conçues de façon adaptée au public des classes pilotes et aux difficultés rencontrées spécifiquement par certains élèves ont effectivement engagé de nouvelles modalités pédagogiques autour d'objets thématiques (stress scolaire, personnalités, image de soi, etc.). Cela leur a permis d'instaurer une confiance bienveillante entre eux et les élèves sans pour autant que l'on puisse évoquer une transformation de leur enseignement (au sens didactique et disciplinaire). On ne peut pas non plus parler d'une amélioration de la qualité du travail des enseignants dans la mesure où une meilleure communication interpersonnelle (étayage, écoute, encouragement) n'a eu d'effet que sur le « SEP scolaire de certains élèves » (tel que par exemple les filles des classes de 3^e SEGPA) et sur la modération de l'anxiété scolaire. Les enseignants eux-

mêmes n'évoquent pas d'amélioration « quantifiable » des apprentissages. Il est en revanche avéré que l'ANC facilite l'acquisition d'une posture plus assertive dans la relation aux élèves et une meilleure identification de certains freins aux apprentissages vérifiés par nos résultats. Les enseignants et autres personnels sont unanimes sur le fait d'avoir changé de regard sur les élèves et sur les bénéfices personnels apportés par la formation (mieux se connaître, se rassurer sur ses compétences, sur sa personnalité, etc.). Ainsi, les enseignants et les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux gèrent plus facilement les comportements déviants et l'impulsivité des élèves à risque de désengagement scolaire (notamment les garçons). Sans pour autant évoquer un effet sur l'autorité enseignante, il est possible de considérer, tant au regard des données statistiques que des entretiens, que les savoir-être émotionnels renforcent la dimension de réalisation de soi et de développement professionnel qui compose la satisfaction professionnelle des enseignants chevronnés du groupe pilote.

Nos résultats statistiques mettent en évidence le fait que la dimension de l'accomplissement professionnel de la satisfaction des enseignants est un prédicteur des deux dimensions les plus significatives du climat scolaire perçu. Autrement dit, si l'on souhaite améliorer pour partie le climat scolaire perçu et le bien être des enseignants les plus vulnérables de notre échantillon, il faudrait renforcer leur satisfaction professionnelle notamment au travers de la reconnaissance institutionnelle de leur travail, un soutien apporté à leurs efforts, à leurs initiatives et donc plus de considération pour leurs compétences. Par rapport aux études menées sur la qualité de vie au travail d'enseignants à l'aide de mesures auto-rapportées, nos résultats montrent que l'atteinte faite à leur satisfaction professionnelle et donc à leur bien-être, est moins liée aux comportements des élèves qu'aux tensions interpersonnelles associées à des modalités de travail inefficaces au sein de la communauté scolaire, aux problèmes de management des équipes de direction dans les collèges impliqués dans le projet et plus largement à un manque de reconnaissance institutionnelle. Le mieux-vivre ensemble ne se décrète pas lors des discours de la pré-rentrée qui offrent l'occasion aux personnels de direction de rappeler notamment les orientations académiques des politiques éducatives : il se construit quotidiennement et nos résultats invitent à considérer que l'école bienveillante pour tous reste donc largement à entreprendre. Les problèmes identifiés dans cette étude relèvent des domaines psychosociaux et organisationnels et il est impossible de confirmer la contribution de l'ANC à leur résolution dans la mesure où le climat scolaire au sein des trois établissements impliqués dans le projet s'est soit maintenu, soit dégradé.

Les résultats statistiques mettent en évidence des tendances qui, bien qu'éclairantes, ne sont pas significatives en T1. Cela s'explique par la distinction à introduire entre le temps de formation à proprement parler, le temps d'incubation et le temps de transformation des pratiques suite à une

formation dispensée (Bodin, Javerlhac & Jarthon, 2016). Si après quatre mois aucun effet statistique apparaît probant, c'est qu'au-delà des tests classiques de satisfaction « à chaud » utilisés généralement comme indicateur d'efficacité des dispositifs de formation continue (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 1994), d'autres outils d'appréciation sont à introduire dans une perspective longitudinale avant de procéder à une démarche de dissémination de l'innovation.

En effet, les entretiens menés auprès des personnels en T2 permettent de comprendre le temps indispensable d'appropriation des ressources de la formation puis les difficultés à les « didactiser » pour les enseignants en fonction des disciplines ou des niveaux de classe. Ce sont les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux qui semblent avoir rencontrés le moins de difficultés sur ce point. Toutefois, le potentiel transformatif d'une démarche de formation des personnels en deux temps avec une période intermédiaire de mise en œuvre en situation de classe comme ce fut le cas, est probant. Les entretiens permettent aussi de mettre en lumière les conditions de mise en œuvre de la démarche et ainsi d'identifier quelques faiblesses et les leviers de progression de l'innovation.

CONCLUSIONS SYNTHETIQUES DU RAPPORT

1. État des lieux au début de l'expérimentation

La perception du climat scolaire par les élèves

Deux dimensions composant le climat scolaire ont été mises en évidence : la relation entre pairs élèves et la relation pédagogique avec les enseignants qui expliquent 92 % de la variance ($R^2=.92$). Nos résultats mettent en évidence une nette différence en matière de sentiment de bien-être à l'école entre les élèves de collège et lycée d'une part et ceux de SEGPA d'autre part. Ces derniers ne sont qu'un sur trois (33 %) à dire être « tout à fait bien » dans leur établissement. Il apparaît également un moindre sentiment de bien-être en classe. Ceci s'explique certainement par le parcours chaotique de ces élèves, mais aussi au regard des effets de discrimination et d'aliénation tels que décrits par la littérature scientifique (Blaya, 2010) voire encore par des relations entre pairs moins bonnes au sein du collège ou en SEGPA. Toutefois, ce sont les élèves de lycée et notamment ceux de 1^{ère} qui se sentent « le moins bien » de tous les répondants à l'enquête. Ainsi, l'indice moyen du climat scolaire en fonction des niveaux de classe se dégrade sensiblement, mais progressivement, de la classe de 5^{ème} à celle de 1^{ère}.

Bien-être, engagement et anxiété scolaire des élèves

La dimension du bien-être pédagogique ($R^2=.13,76$) apparaît comme secondaire par rapport au bien-être psychologique ($R^2=.32,73$) puis relationnel ($R^2=.15,69$). Chacune de ces dimensions du bien-être de l'élève est un prédicteur des composantes du climat scolaire perçu. Notre travail met en évidence un bien-être global moyen chez les élèves interrogés avec des résultats tout aussi moyens pour les aspects psychologiques et pédagogiques notamment pour ceux des classes de SEGPA et de 1^{ère} professionnelle. Le bien-être relationnel est affirmé, avec une moyenne de 3.2 sur une échelle en quatre points. L'ennui est néanmoins un point marquant des résultats, car mentionné par un répondant sur deux (48 %) au niveau collège et 57 % en classe de 2^{nde} professionnelle. Ce sont les élèves de SEGPA qui ont le plus fort sentiment de « perdre leur temps à l'école ». La littérature scientifique montre que l'ennui influence la perception de bien-être ainsi que l'attachement des élèves à l'établissement scolaire. Tout comme pour l'enquête PISA (OCDE, 2013) sur le climat scolaire, la qualité des relations avec les enseignants est influée par la perception que ces derniers s'intéressent au bien-être de leurs élèves. Ceci est un des rares points pour lesquels les élèves de SEGPA ont une meilleure perception que les autres. Ces derniers sont 43 % à penser que les enseignants « ne se préoccupent pas de leur bien-être » contre 55.6 % pour les autres élèves de

l'échantillon. Pour l'ensemble de ces facteurs d'atteinte du climat scolaire, nous montrons une différence de genre, les garçons étant plus concernés que les filles par cette perception négative.

Deux composantes de l'engagement scolaire ont été identifiées : la première est le SEP scolaire ou dimension comportementale et de participation ($R^2 = .43,32$) et la seconde est la composante cognitive de l'engagement ($R^2 = .17,38$). En termes d'engagement scolaire, celui-ci est corrélé avec l'importance accordée à l'école ($R^2 = .44$) qui est un facteur explicatif du bien-être global ($R^2 = .19$). En revanche, la dimension de l'intérêt accordé à la réussite scolaire n'est pas un prédicteur du bien-être scolaire. On notera que l'engagement scolaire ne joue pas non plus un rôle médiateur entre bien-être scolaire et climat scolaire. De fait, il est important de réussir à l'école pour la majorité des élèves, notamment pour les élèves de 2nde professionnelle et de SEGPA, soit les élèves les plus en difficulté. Globalement, les élèves s'investissent dans leur scolarité (p.96).

Un autre résultat de l'étude est que le SEP scolaire est un facteur explicatif de l'engagement scolaire ($R^2 = .19$). Les filles ont un SEP scolaire significativement plus important que les garçons sans pour autant que l'engagement scolaire en soit affecté. L'âge par contre a un effet statistiquement significatif, l'engagement diminuant avec les années sauf pour les élèves de 1^{ère} professionnelle chez qui celui-ci remonte. Il se dégage de nos résultats le fait que ce sont les garçons qui cumulent une baisse des deux composantes de l'engagement scolaire entre 14 ans et 17 ans et qui sont le plus à risque de décrochage scolaire au cours de cette période s'ils sont affectés par l'anxiété scolaire.

La composante cognitive de l'anxiété en milieu scolaire relève d'une forme d'inquiétude par rapport à son auto-évaluation et aux standards de réussite élevés. Elle a un impact négatif sur l'apprentissage et est un prédicteur de l'engagement/désengagement scolaire au travers de la dimension d'intérêt pour la réussite scolaire ($R^2 = .11$). Les moyennes d'anxiété sont plus particulièrement élevées pour les élèves de 5^{ème} et de 2nde professionnelle. On note en revanche une baisse de l'anxiété entre 12 et 16 ans. Par ailleurs, il existe une différence entre les sexes, les garçons affichant de plus forts taux d'anxiété que les filles et notamment en 1^{ère} professionnelle.

La perception de la dimension sécuritaire du point de vue des personnels de direction

L'absentéisme des élèves au sein des établissements est dans la moyenne nationale en ce qui concerne le lycée, car il est évalué dans une fourchette de 5 % à 10 % par les personnels de

direction. En ce qui concerne les collèges, ce pourcentage est considéré comme faible, c'est-à-dire inférieur à 5 %, par la majorité des participants à l'enquête (60 %).

La gestion de crise est considérée comme moyenne en collège par 60 % des répondants. Au lycée, les opinions sont plus partagées avec un sentiment plus élevé en ce qui concerne la capacité à gérer les crises. Cela s'explique sans doute par une plus grande habitude de la gestion des publics difficiles qui a amené aussi les enseignants et les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux à mettre en place des stratégies d'anticipation des crises en équipe. D'ailleurs, les enseignants de lycée déclarent moins de violence et affirment qu'ils se sentent plus en sécurité que ceux du collège en général. Toutefois, en ce qui concerne le climat scolaire général perçu au sein de l'établissement, l'opinion des personnels d'éducation, infirmiers et sociaux ainsi que de direction est plus partagée, notamment au sein des deux collèges.

La perception du climat scolaire du point de vue des personnels enseignants, d'éducation, infirmiers et sociaux

Dans son ensemble le ressenti des enseignants quant au climat scolaire est assez bon et la tendance est similaire à celle des élèves. Quatre composantes du climat scolaire ont été identifiées : la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire ($R^2=.44,47$), la dimension de la sécurité et du respect ($R^2=.11,13$), la dimension de la relation pédagogique ($R^2=.10,44$) et celle des règles du vivre ensemble ($R^2=.8,64$). Nous notons que la dimension de la relation pédagogique n'occupe pas du tout la même importance dans la perception du climat scolaire entre enseignants et élèves pour lesquels elle est première.

Les personnels de SEGPA ont une perception plus négative que ceux de collège ou de lycée. Ceci se traduit par des arrêts maladie plus importants ainsi que par le sentiment de ne pas être suffisamment soutenu-e(s) par la hiérarchie et un manque de solidarité intra-équipe (p. 60). Ce dernier point a une importance moindre chez les enseignants de lycée qui ont une plus grande habitude de la collaboration. Au niveau contextuel, nos résultats mettent en évidence en revanche une dégradation de la perception du climat scolaire perçu et un indice de la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire parmi les plus faibles au sein des deux collèges. Ceci souligne une fois de plus l'importance du rôle du chef d'établissement et de son style de gouvernance ou de management. Toutefois, les personnels se sentent respectés par leurs collègues et en sécurité dans leur établissement. Les enseignants trouvent en revanche que les relations entre élèves se sont dégradées, et sont parfois marquées de violence. Contrairement à ce qu'ils ressentent pour eux-mêmes, ils estiment que les relations élèves/direction et élèves/équipe de vie scolaire sont plutôt bonnes, mais avec des résultats nettement moins positifs en collège. Ceci peut s'expliquer par

le stade développemental des élèves, l'absence de sens accordé à la formation alors qu'en lycée, notamment en lycée professionnel, les projets sont en général précisés, surtout pour les classes de 1ères et de terminales.

Le bien-être scolaire des enseignants et des personnels sous le prisme de la satisfaction professionnelle

D'une façon générale, les personnels interrogés ont une satisfaction professionnelle assez moyenne avec un indice global de 2,75/4. La satisfaction professionnelle a été mesurée à l'aide de deux composantes. La dimension d'accomplissement professionnel ($R^2 = .46,23$) et la dimension de réalisation de soi et développement professionnel ($R^2 = .10,25$).

La satisfaction procurée par le travail diffère selon les établissements et ainsi 25 % des enseignants du collège André Léotard et 40 % des enseignants de la SEGPA du collège Villeneuve ne sont « *pas du tout ou pas* » satisfaits professionnellement. Cette insatisfaction est fortement corrélée avec le sentiment de ne pas être considéré par la communauté éducative et cela pour un enseignant sur deux en collège et 60 % de ceux travaillant en SEGPA. En revanche, ce n'est pas du tout le cas en lycée professionnel pour 72,4 % des répondants confirmant un fort sentiment d'appartenance à la communauté éducative fortement perçu. En ce qui concerne la reconnaissance des efforts des personnels et de leur mérite au travail, ils sont 53,2 % à se sentir déconsidérés et plus particulièrement 62,5 % de ceux travaillant au collège André Léotard et 100 % de ceux travaillant en SEGPA.

Nos résultats montrent une augmentation de la dimension d'accomplissement professionnel continue des personnels entre 25 ans et 60 ans alors même que la dimension de réalisation de soi et de développement professionnel ne cesse de décroître et notamment à partir de 45 ans et jusqu'à la fin de la carrière. Par rapport à cela, les attentes vis-à-vis de la formation tout au long de la vie sont importantes. La dimension de réalisation de soi est suffisamment affectée pour qu'un personnel sur deux envisage de quitter le collège Villeneuve s'il en avait la possibilité et 60 % de ceux travaillant en SEGPA au sein de ce même établissement en feraient autant.

Nous montrons par ailleurs que le nombre d'années d'expérience est une variable prédictive de la satisfaction professionnelle des personnels qui reste faible en début de carrière. Ce construit diffère selon le sexe et les personnels potentiellement les plus insatisfaits professionnellement et dont le bien-être peut être affecté sont des hommes âgés de 45 ans et plus, ayant moins de 10 ans d'expérience du métier et travaillant au sein des deux collèges participants à cette étude. Enfin, nos résultats mettent en évidence que la dimension de l'accomplissement professionnel est un

prédicteur du climat scolaire perçu ($R^2=.44$) et plus particulièrement de la dimension de cohésion et d'appartenance à une communauté scolaire ($R^2=.35$) et de la dimension de sécurité et de respect ($R^2=.34$). Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, la cohésion et l'appartenance à une communauté scolaire renvoient au soutien de la direction, au mode de gouvernance et au travail avec l'équipe éducative. Le sentiment de sécurité et de respect correspond à la civilité/incivilité des élèves ou des parents, à la justice/injustice institutionnelle ou organisationnelle, et à une relation apaisée ou conflictuelle avec les pairs enseignants. Autrement dit, l'amélioration pour partie du climat scolaire perçu et du bien-être des personnels passe par le renforcement de leur satisfaction professionnelle notamment au travers de la reconnaissance institutionnelle de leur travail, du soutien apporté à leurs efforts, à leurs initiatives et donc à une considération de leurs compétences ce qui en appelle à une plus grande bienveillance institutionnelle et à une dynamique forte de formation continue. Nos résultats invitent à considérer que l'école bienveillante pour tous reste donc largement à entreprendre.

2. Entre le temps de la formation des personnels, le temps de l'incubation et le temps de la transformation des pratiques

Nos résultats statistiques montrent l'absence de différences significatives entre les personnels formés à l'ANC et les autres. Ce constat invite à distinguer le temps de formation, le temps d'incubation et le temps de transformation des pratiques professionnelles (Bodin, Javerliac & Jarthon, 2016). Quatre mois après la formation dispensée à Bruxelles en T1, les personnels ont vu évoluer leurs connaissances relatives aux compétences émotionnelles ou leurs capacités émotionnelles, mais cela n'a toutefois pas encore transformé leurs traits pratiques ou savoir-être émotionnels notamment en classe. Cela invite à considérer qu'au-delà des tests classiques de satisfaction « à chaud » utilisés généralement comme indicateur d'efficacité des dispositifs de formation continue (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 1994), d'autres outils d'appréciation sont à introduire dans une perspective longitudinale avant de procéder à une démarche de généralisation de l'innovation. Par ailleurs, ces résultats permettent d'apprécier le potentiel transformatif d'une démarche de formation en deux temps avec une période intermédiaire de mise en œuvre en situation de classe ou de travail comme cela a été fait dans le cadre du projet NEuroscol. Tout comme pour le climat scolaire, la lecture des résultats nécessite de se faire au niveau des établissements davantage qu'au niveau d'une comparaison entre le groupe pilote et le groupe contrôle. Seule l'analyse qualitative des entretiens menés en fin d'expérimentation documente le temps de transformation des

pratiques et permet de comprendre les apports individuels et collectifs de la formation à l'ANC ainsi que ses écueils.

Profil psychosocial des enseignants et leviers cognitifs liés à la formation à l'ANC

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité dans les stratégies d'enseignement ($R^2 = .45,11$) les enseignants se sentent capables de gérer les comportements déviants des élèves ce qui est corrélé avec le fait de disposer de plusieurs stratégies d'enseignement et d'évaluation et de pouvoir les alterner en fonction des caractéristiques des classes. Le sentiment d'avoir la capacité d'adapter sa gestion de classe aux spécificités des élèves est corrélé avec la capacité d'aider ces derniers à accorder de la valeur aux apprentissages et de les convaincre qu'ils peuvent progresser. Les enseignants de notre échantillon ne semblent pas impuissants ou dépourvus de ressources pour faire face aux événements jugés menaçants ou ponctuellement stressants et se rapportant directement à la relation pédagogique avec les élèves. Ceux qui ont déjà essayé des pistes alternatives et ont une capacité « élevée » à « très élevée » pour y recourir sont d'abord les enseignants de SEGPA (60 %) puis ceux du collège André Léotard (56,3 %) sans doute au regard des caractéristiques des élèves, de leurs difficultés scolaires et du climat scolaire de l'établissement. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité dans la gestion de classe ($R^2 = .21,28$) c'est au sein du collège Villeneuve et du lycée professionnel qu'il y a le moins d'enseignants en capacité de remettre en question leurs stratégies d'enseignement actuelles au bénéfice des élèves. Il n'y a pas d'effets significatifs du sexe ou des années d'expérience sur le sentiment global d'efficacité enseignante.

Nos résultats mettent en évidence le fait que la formation à l'ANC n'influence pas en premier lieu le profil psychosocial « *d'enseignants démunis ou débutants* » ou encore « *anxieux ou stressés* » dans leur relation pédagogique avec les élèves, mais davantage des personnels chevronnés soucieux de renforcer leur accomplissement professionnel par de nouvelles pratiques et souhaitant dépasser leurs seules « *croyances d'efficacité* » éprouvées par ailleurs au regard des performances scolaires des élèves et de leurs rapports au travail scolaire.

Nos résultats portant sur les compétences émotionnelles des enseignants mettent en évidence la contribution des savoir-être émotionnels ($R^2 = .50,15$) au domaine de l'analyse cognitive des situations, à celui des connaissances de ses émotions et du comportement d'autrui et de l'adaptation de l'action pour y répondre. À l'issue de la formation à l'ANC, les enseignants expriment le fait d'être moins démunis face aux comportements impulsifs ou agressifs ($M=2,89$; $EC=0,75$) que les autres enseignants ($M=2,84$; $ET=0,79$) et d'avoir plus de moyens pour aborder les personnes et les situations qu'auparavant ($M=3,28$; $EC= 0,46$) par rapport au groupe contrôle ($M=3,14$; $ET= 0,60$).

Il s'agit de tendances liées au « *temps d'incubation* » au sens de Bodin et collaborateurs (2016). Les savoir-être émotionnels sont un facteur explicatif de l'efficacité enseignante en général ($R^2=.13$) et du sentiment d'efficacité en gestion de la classe ($R^2=.22$) en particulier indépendamment du genre sexe et de l'expérience d'enseignement. Les savoir-être émotionnels contribuent également à la dimension de l'accomplissement professionnel des enseignants dont nous avons montré l'importance dans la perception du climat scolaire au regard de la composante d'appartenance à la communauté scolaire. Au regard de ces résultats, il semble judicieux d'affirmer que la formation dispensée contribue au développement des compétences émotionnelles nécessaires à des relations interpersonnelles bienveillantes entre les groupes sociaux qui vivent et travaillent au sein de l'école.

3. Conclusions concernant les élèves à l'issue de l'expérimentation

Évaluation de la différence de perception du climat scolaire entre le T1 et le T2 pour les classes pilotes de collège et lycée

Pour le collège général, nos données mettent en évidence une détérioration de la perception du climat scolaire pour l'ensemble des niveaux de classe, des relations entre les élèves et les enseignants, des élèves entre eux, sans pour autant que les différences constatées entre le T1 et le T2 ne soient significatives au plan statistique. Par contre, nous montrons que la perception de la qualité des relations avec les autres adultes de l'établissement diminue de façon significative. Le collège André Léotard affiche effectivement une détérioration significative de la qualité des relations élèves/enseignants.

Au niveau des classes de SEGPA, c'est une tendance inverse qui apparaît : l'ensemble des items du climat scolaire affiche une progression positive, mais sans pour autant qu'elle ne soit statistiquement significative.

En ce qui concerne le lycée, la perception du climat scolaire s'est améliorée pour toutes les dimensions entre les deux temps de mesure, bien que de façon non significative. Ainsi, pouvons-nous parler d'une tendance vers une amélioration en T2 pour les élèves de 1^{ère} passés en Terminale, sans pour autant affirmer une progression franche.

Évolution de la différence du bien-être perçu par les élèves entre le T1 et le T2 pour les classes pilotes de collège et lycée

Notre étude met en évidence une dégradation du bien-être psychologique des élèves de collège, ce qui est dans la lignée des résultats obtenus pour le climat scolaire. En ce qui concerne les élèves de 4^{ème} passés en 3^{ème} au sein du collège André Léotard, nos résultats confirment une baisse du bien-être psychologique associée à une dégradation de la relation aux adultes au sein de

l'établissement et entre élèves. La tendance est inversée pour les élèves de SEGPA chez qui l'on constate une légère augmentation du bien-être global et de chacune de ses dimensions. Toutefois, ces résultats sont des tendances et doivent être considérés avec prudence, car pas ou peu significatifs.

Au niveau des élèves de lycée, l'ensemble des dimensions du bien-être affiche une baisse entre le T1 et le T2, ce qui peut s'expliquer éventuellement par le fait que les élèves soient en classe de Terminale pour le T2 et que par conséquent l'échéance du bac et de l'entrée dans la vie active soient des facteurs importants d'anxiété scolaire.

Évolution des composantes de l'engagement en lien avec la dimension de l'importance accordée à l'école pour les élèves entre T1 et T2

On ne note aucune différence significative chez les élèves de collège ou de lycée concernant les dimensions de l'engagement dans la scolarité. Par contre, il apparaît chez les élèves de SEGPA une augmentation des scores moyens de la dimension du SEP scolaire, comportement et participation. Au niveau du renforcement de l'engagement scolaire, ce sont les élèves âgés d'au moins 18 ans (9,4 %) qui sont les moins bénéficiaires des apports de l'ANC au sein des classes de 1^{ère} professionnelle montrant que l'efficacité des apports pédagogiques dépend surtout des caractéristiques individuelles des élèves. Notre étude permet d'affirmer que la contribution de l'ANC ne porte pas directement sur l'anxiété scolaire, le bien-être ou encore le climat scolaire, mais davantage sur les composantes et dimensions de l'engagement scolaire qui sont des prédicteurs d'un mieux-être scolaire.

Évolution de l'anxiété scolaire et de son rapport à l'engagement scolaire des élèves entre T1 et T2

Nous constatons une hausse non significative de l'anxiété chez les élèves de SEGPA. Pour les collégiens, les scores restent stables avec une plus grande hétérogénéité des résultats. Ce sont les élèves les plus « jeunes » au sein de ces classes de 3^{ème} autrement dit, dont l'âge est de 14 ans et moins (46,1 %) qui demeurent les moins bénéficiaires d'éventuels apports de l'ANC. En revanche, les plus âgés, ceux ayant au moins 15 ans (soit 53,9 %) ont des moyennes du SEP scolaire et de la dimension cognitive de l'engagement en légère hausse.

En ce qui concerne le lycée, on note une hausse importante de l'anxiété cognitive entre 16 et 18 ans. Néanmoins, la moyenne de la dimension de l'anxiété scolaire baisse chez les filles (2) alors que leur SEP scolaire se maintient tout comme la dimension cognitive de l'engagement. En ce qui concerne les garçons, leur moyenne d'anxiété scolaire augmente légèrement pour le plus grand

nombre. Pour y faire face, ils disposent d'un SEP scolaire plus élevé en T2 qu'en T1 même si la baisse de la moyenne de la dimension cognitive de l'engagement pourrait indiquer un relâchement de leurs efforts dans le travail scolaire. Les apports de l'ANC sont donc à considérer encore une fois dans le cadre d'un accompagnement individualisé des élèves. Enfin, les tendances les plus probantes d'un « effet rebond » concernant les apports des pratiques pédagogiques introduites dans les classes pilotes du projet NEuroscol concernent les élèves des classes de 1^{ère} professionnelle dont l'âge est compris entre 16 et 18 ans soit 90,7 % d'entre eux.

En conclusion de ce rapport, nous pouvons affirmer que l'ANC contribue au développement des compétences émotionnelles nécessaires à des relations interpersonnelles bienveillantes entre les groupes sociaux qui vivent et travaillent au sein de l'école notamment entre les élèves et les élèves avec les enseignants ainsi que les personnels d'éducation, infirmiers et sociaux. Nous avons montré de quelle manière la démarche de formation à l'ANC a pu agir sur les savoir-être émotionnels des personnels formés qui, au travers de leur mise en œuvre dans les activités proposées aux élèves, a eu un effet modérateur de l'anxiété scolaire chez certains. Elle a également contribué potentiellement au renforcement de l'accomplissement professionnel des enseignants et donc à leur mieux-être (Gallagher & VellaBrodrick, 2008 ; Schutte et collaborateurs, 2002) dans un contexte de dégradation du climat scolaire.

Bibliographie :

- Amato, P. (2005). L'impact du changement de formation familiale sur le bien-être cognitif, social et émotionnel de la prochaine génération. *L'avenir des enfants*, 15 (2), 75-96.
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology* 4(3A), 349-355.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de Doctorat en psychologie. Université de Montréal
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). [Self-efficacy mechanism in human agency](#). *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G.H. Bower & N.M. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp.37-61). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Bar-on, R. (2005). The impact of emotional-social intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 2(23), 41–61.
- Beckett, L. (2000). Education, health and welfare : issues for social justice. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 131-142.
- Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York : Oxford University Press.
- Bennacer, H. (1994). Évaluation des attitudes des élèves envers l'école : élaboration d'un instrument et étude des mesures comme variables dépendantes et indépendantes. *Psychologie et Psychométrie*, 15, 44-64.
- Bennacer, H. (2003). Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(1), 50.
- Blaya, C. (2001). *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France*. University of Portsmouth, Portsmouth.
- Blaya, C. (2003). School Violence and the Professional Socialisation of Teachers : the Lessons of Comparatism. *Journal of Educational Administration*, 41(6).
- Blaya, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. & Cohen, J. (2016). L'amélioration du climat scolaire en Europe et en Amérique du Nord : la mobilisation de tous pour la réussite. In E. Debarbieux. *L'école face à la Violence - Décrire, expliquer, agir*. Paris : Dunod, pp. 183-196.
- Blaya, C., Farrington, D. P., Petrosino, A. & Weisburd, D. L. (2007). Revues systématiques dans le champ criminologique et le groupe Crime et Justice de la collaboration Campbell. *International Journal on Violence and Schools*, 1, 72-80.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2008). *Expel Violence ! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, violence, sexual violence and bullying in schools*. London : Plan International. [En ligne] www.Learnwithoutfear.com
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C., Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(1). DOI : 10.4000/osp.2988
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout in men and women in teaching. An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 261-273. DOI : [10.1177/001872678904200304](https://doi.org/10.1177/001872678904200304)

- Brasseur, S. (2013). *Etude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel*. Thèse de Doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Louvain.
- Bodin, D., Javerlhiac, S., Jarthon, J-M (2016). Garder les yeux ouverts : Méta-évaluation d'une expérimentation de formation des 110 personnels des établissements scolaires en France. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2, 109-153.
- Canivet, C. (2009). *Rapport d'évaluation du projet Savoir-être à l'école. Année scolaire 2008-2009*. Namur : Département Éducation et Technologie, Université de Namur.
- Canivet, C., & Brasseur, S. (2015). *Analyse des effets du projet « Savoir-être à l'école » sur les enseignants, sur leurs pratiques et sur leurs élèves*. Namur : Département Éducation et Technologie, Université de Namur.
- Cavanagh, S-E. (2008). Histoire de la structure familiale et adaptation des adolescents. *Journal of Family Issues*, 29 (7), 944-80.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P.S. (2006). Teachers' selfefficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., Fege, A., Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J., McCabe, E.-M., Michelli, N.-M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 11(1), 180-213.
- Cooper Carey, E., McLanahan, S., Meadows, S-O., Brooks-Gunn, J. (2009). Transitions de structure familiale et stress maternel maternel. *Journal du mariage et de la famille*, 71 (3), 558-74.
- De Fraine, B., Van Landeghem, G., Van Damme, J. et Onghena, P. (2005). Une analyse du bien-être à l'école secondaire avec des modèles de courbe de croissance à plusieurs niveaux et des modèles multivariés à plusieurs niveaux. *Qualité et quantité* 39(3), 297-316.
- Damasio A. (1994) *Descartes' Error : Emotion, reason, and the human brain*. New York : G.P. Putman's sons.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : État des lieux*. Paris : PUF.
- Debarbieux, E. (2006). *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2007). *Évolution et mesure de la violence à l'école en France : 1966-2006*. Rapport annuel de l'Observatoire national de la délinquance, Paris : INHES (pp. 111-122).
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements de la lutte contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque... : résultats de l'enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Paris : Observatoire international de la violence à l'école – Unicef.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formation*, 88-89, 11-27.
- Debarbieux, E., Moignard, B., & Hamchaoui, K. (2013). Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de second degré. Paris : FAS, Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire : Ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

- Debarbieux, E., Fotinos, G. (2010). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France-Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux, 2.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. et Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 751–766.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 137–143.
- Sicot, F. (1997). « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in Charlot, B. et Emin J. C., *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin (pp.151-168).
- Durlak, J.-A., Weissberg R.-P., Dymnicki, A.-B., Taylor, R.-D., Schellinger, K.-B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF, Coll. Éducation et Formation.
- Evers, W.-J.-G., Tomic, W., Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers : Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148.
- Felouzis, G. (2012). Le système éducatif français dans l'OCDE : Quelles performances ? *Cahiers Français*, 368, 9-15. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:24774>.
- Fotinos, G., Horenstein, J. M. (2011). La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants (Collection MGEN^e éd.). Paris.
- Fradin, J. (2008). *L'intelligence du stress*. Paris : Eyrolles.
- Fradin, J., Le Moullec, F. (2006). *Manager selon les personnalités. Les neurosciences au secours de la motivation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Fabien, G., F. Vercambre-Jacquot, M.-N. (2016). Violence à l'école, violence au travail. *Éducation et Formations* « les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail, 92, 117-137.
- Florin, A., (2011). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? *Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, 54-55.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Friend, M., Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 6ième édition, New-Jersey: Pearson Education Inc.
- Gallagher, E.-N., Vella-Brodrick, D.-A (2008) Social support and emotional intelligence as predictors of subjective wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551–1561.
- Galand, B., Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, 5 (Hors série), 91-116. DOI 10.3917/savo.hs01.0091
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., Frenette, E. (2012) Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(1), 82-101.
- Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Communication orale symposium, Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts ? Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg.
- Gilles, J.-L., Potvin, P., & Tièche Christinat, C. (Ed.) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne, Peter Lang.

- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., Thanh-Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations* (88-89), 163–184
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. (2016). BE-Scol2 : Évaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire. Rapport intermédiaire de recherche pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).
- Godeau, E., Arnaud, C., Navarro, F. (2012). *La santé des adolescents à la loupe. Données françaises de l'enquête internationale HBSC 2010*. Paris : INPES.
- Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : Laffont.
- Goudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'Éducation*, 35(1), 82-101.
- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective*.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et de 5^e. MEN-DEP, *Dossiers Educations et Formations*, n°32.
- HBSC (2016). *Growing up unequal : gender and socioeconomic differences in young peoples' health and well-being*. Health Behaviour in School-aged Children study, International report from the 2013/2014 survey. World Health Organization.
- Hardre, P. L., Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Holfve-Sabel, M.-A. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being : differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research*, 119, 1535–1555.
- Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation et Formations*, N°88/89, 80-101
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Janot-Bergugnat, L., Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Janosz, M., Georges P., Parent S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia M., Greenberg, M. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (care) : Results of a randomized controlled trial. *Social Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390.
- Joronen, K., Astedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, 125–133.
- Kirkpatrick, D.L., Kirkpatrick, J.D. (1994). *Evaluating Training Programs*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., Mikolajczak, M. (2011) Emotional plasticity: Conditions of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827–839.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. DOI : 10.1348/000709905x90344
- Krueger, N-J, Dickson, P-R. (1994). How believing in ourselves increases risk, taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25(3), 385-400.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en

- redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(18), 49-56. DOI : 10.3917/pp.018.0049
- Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF.
- Langton, C.E, Berger, L.M (2011). Structure familiale et santé physique des adolescents, comportement et bien-être émotionnel. *Examen des services sociaux* , 85 (3), 323-357.
- Laugaa, D., Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4). DOI : 10.4000/osp.428
- Laugaa, D., Rasclé, N., Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251. DOI : 10.1016/j.erap.2008.09.007
- Lenoir, M. & Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire. *Santé Publique*, 5(19), 373-381.
- Lenoir, M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège : représentations des professeurs et des élèves*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation. Université Lyon 2.
- Leyens, J.P., Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale*. Liège : Mardaga.
- Lison, C, De Ketele, J-M (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*, 331, 179–207. DOI : 10.7202/016194ar
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles/Paris : De Boeck/Larcier.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*, New York, Harper and Row.
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, (04), 374-392.
- Mayer, J.D, Salovey, P. (1997) "What is emotional intelligence?" In Salovey P, Sluyter D (eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3–31).
- Marcotte, D., Lévesque, N., Fortin, L. (2006). Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 211-215.
- Meuret, D., Marivain, T. (1997). *Inégalités de bien-être au collège*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective. *Les dossiers de la revue Education et Formations*, N°89.
- Mikolajczak, M., Menil, C., Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labor processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107–1117.
- Mikolajczak, M. (2009) Moving beyond the ability trait debate: A three level model of emotional intelligence. *European Journal of Applied Psychology*, 5; 25–32.
- Moè, A., Pazzaglia, F., Ronconi, L., (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Murdock, T.B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 9, 62-75.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. (2011) Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical WellBeing, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11, 354–366
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*.
- OCDE (2009 b). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris, OCDE.

- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : indicateurs de l'OCDE*. Paris, OCDE.
- OCDE (2013). Talis 2013 : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Technical report, OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>.
- Ortega, R., Del Rey, R., Sanchez, V. (2011). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar. Ciberconducta y relaciones en la red : Ciberconvivencia*. Ministerio de Educacion. Laboratorio de estudios sobre convivencia y prevencion de la violencia.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (4th ed.). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Payne, A., Gottfredson, D. et Gottfredson, G. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7(2), 225-237.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York : Macmillan.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm, (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley.
- Petrides K.V, Furnham, A. (2003) Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Marcotte, D., & Leclerc, D. (2004). Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. Le DEMS. Québec, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Preacher, K.J., Hayes, A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36, 717-731.
- Rasclé, N., Cosnefroy, O., Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle « Job Strain » de Karasek : Une adaptation française du Leiden Quality of work questionnaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(4), 334-353.
- Rasclé, N., Janot, N., Hue, S. (2011). « Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants ». In Lafortune, L ; Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Lafranchise, N., *La santé des enseignants et des enseignantes*. P. U. du Québec.
- Rasclé, N., Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H., Keung, A. (2010). *Understanding Children's Well-being: A national survey of young people's well-being*. London : The Children's Society.
- Reezigt, G. J., Creemers, B. P., De Jong, R. (2003). Teacher evaluation in the Netherlands and its relationship to educational effectiveness. *Research Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 67-81.
- Rickwood, D., Boyle, R., Spears, B., Scott, C. (2002). The expanding school agenda. *Directions in Education*.
- Rioli, L., & Savicki, V. (2002). Optimism and coping as moderators of the relationship between chronic stress and burnout. *Psychological reporting*, 92, 1215-1226.
- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging- the impact on individual and community well-being. *Educational and Child Psychology*, 1(30), 38–49.

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing : Two sides of the same coin ? *The British Psychological Society*, 29(4). Disponible en ligne : <http://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf>
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in research on teaching*, 7, 49-73.
- Ryan, A. M., Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal* 38, 437-460.
- Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels. *Recherche et formation*, 64, 141-156.
- Sauneron, S. (2013, Janvier). *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*. Centre d'analyse stratégique (313). La note d'analyse.
- Schutte, N-S., Malouff, J-M., Simunek, M., Hollander, S., McKenley, J. (2002) Characteristic emotional intelligence and emotional wellbeing. *Cognition and Emotion*, 16, 769–785.
- Sneyers, E. (2014). *Évaluation d'une formation à l'Approche Neurocognitive et Comportementale pour les professionnels flamands de l'enseignement primaire*. Universiteit Antwerpen.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J (2008). Looking beyond psychopathology : The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52–68.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23, 56–69. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>.
- Thapa, A., & Cohen, J. (2017). School Climate Improvement : What Do U.S. Educators Believe, Need, and Want ? *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2(1), 90-116.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tsouloupas, C., Carson, R. Matthews, R., Grawitch, M., Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion : the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology* (30), 173–189.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341.
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 22, 375–398. DOI : 10.7202/1018209ar

Les auteurs de ce rapport :

Solange CIAVALDINI-CARTAUT est Maître de Conférences à l'École Supérieure d'Éducation et du Professorat de l'académie de Nice en Sciences de l'éducation (France). Elle est responsable de la Mention « Pratiques et ingénierie de la formation » et de diplômes universitaires en lien avec la formation d'adultes et des enseignants. Membre titulaire du LAPCOS E.A 7278 de l'Université de Nice Sophia-Antipolis, elle est également membre associée au LAMHSS EA 6312 et à EduteR UP « Développement professionnel et formation » d'AGROSUP Dijon. **Contact** : cartaut@unice.fr

Catherine BLAYA est Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, membre associée du Laboratoire URMIS de l'Université de Nice Sophia-Antipolis (UMR CNRS 8245 - IMR IRD 20) et directrice du LASALE. Elle occupe un poste à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne – UER Pédagogie spécialisée depuis septembre 2017 (Suisse). Enfin, elle préside l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole (<http://www.ijvs.org> - <https://www.facebook.com/ijvsfrance/?fref=ts>)
Contact : catherine.blaya@hepl.ch