

Bien-être, résilience, intelligence émotionnelle

Recension des écrits

Luis Radford
John Marin-Tamayo
Athanasie Simbagoye

École des sciences de l'éducation
Université Laurentienne
Mars 2018

Le présent rapport est le résultat d'une recension des écrits portant sur le bien-être, la résilience et l'intelligence émotionnelle. Le rapport est commandité par le Ministère de l'éducation de l'Ontario. En plus de la recension des écrits, il contient un dernier chapitre, qui constitue un modèle qui sert d'aide aux enseignantes et enseignants dans leur choix d'actions pédagogiques visant à créer des conditions permettant l'émergence d'une culture qui promeut le bien-être, la résilience et l'intelligence émotionnelle.

Nous voudrions remercier Mme Nathalie Clément de EDU pour sa disponibilité et ses rétroactions tout au long du projet. Nous voudrions également remercier le professeur Jean-François Mahieux de l'Université du Québec à Montréal pour sa rétroaction à des idées générées lors de la recension des écrits et aux assistantes de recherche pour l'aide apporté au projet. Les assistantes sont : Céline St-Onge, Emily Menard et Jazmine Leduc.

Appui technique : Andrew Sanderson

Révision linguistique : Rose Kana

Les opinions exprimées dans ce document sont la responsabilité des auteurs et n'engagent en rien au Ministère de l'éducation de l'Ontario.

© Les auteurs, 2018

Table des matières

Chapitre 1	4
Introduction.....	4
1.1. Le concept de bien-être comme concept relationnel.....	4
1.2. Le rapport de l'individu et la société.....	6
1.3. La dimension historico-culturelle du bien-être	6
1.4. Le bien-être comme rapport dialectique d'adéquation.....	7
1.5. Survol des chapitres suivants.....	8
Chapitre 2	12
Conceptions historiques du bien-être.....	12
2.1. Le bien-être subjectif et bien-être psychologique.....	14
2.2. Le bien-être : condition pour atteindre l'excellence	15
Chapitre 3	18
La dimension matérielle du bien-être.....	18
3.1. Conditions de vie et bien-être social	18
3.2. Quelques caractéristiques essentielles du bien-être matériel.....	20
3.3. Trois approches pour conceptualiser le bien-être des enfants.....	24
3.4. Synthèse et implications.....	25
Chapitre 4	27
Un court survol des recherches contemporaines sur le bien-être	27
4.1. Une recherche conceptuelle.....	28
4.2. Une recherche qui évalue le bien-être.....	30
4.3. Une recherche qui se penche sur la promotion du bien-être.....	32
4.4. Synthèse et implications.....	36
4.4.1. Le premier point : la question du bien-être en éducation	38
4.4.2. Le deuxième point : bien-être, un concept relationnel	39
Chapitre 5	41
Résilience.....	41
5.1. La résilience, entre trait et processus.....	41
5.2. La résilience dans la recherche actuelle	45
5.3. Les modèles d'action	50
5.4. Mesures de la résilience.....	51
5.5. Synthèse et implications.....	53
Chapitre 6	56
Intelligence émotionnelle	56
6.1. Éléments de définition.....	57
6.2. La relation entre l'intelligence émotionnelle et les capacités cognitives	59
6.3. Intelligence émotionnelle, discours émotionnel et performances professionnelles.....	60
6.4. Intelligence émotionnelle, sentiments négatifs et bien-être	62
6.5. Synthèse et implications.....	63
Chapitre 7	65
Le bien-être et la technologie	65
7.1. Résultats généraux.....	65
7.2. Le numérique à l'école.....	70
7.2.1. Ressources	73
7.2.2. Systèmes équitables.....	74

7.2.3. Enseignement excellent	74
7.2.4. Pratiques culturellement sensibles.....	74
7.3. Le bien-être et la technologie.....	75
7.4. Synthèse et implications.....	78
Chapitre 8	80
Un modèle de promotion du bien-être	80
8.1. Le bien-être	80
8.2. Résilience	84
8.3. Intelligence émotionnelle	90
8.4. Grille du modèle de promotion du bien-être, de la résilience et de l'intelligence émotionnelle en salle de classe et en virtuel	97
Bibliographie.....	100

Chapitre 1

Introduction

Plusieurs études ont montré que lorsque les expériences à l'école sont considérées comme ennuyeuses et dénuées de sens, elles diminuent le bonheur, créent des tensions et isolent les élèves des autres dans la salle de classe, ce qui, à son tour, a des effets sur le bien-être émotionnel, physique et social. (Gordon et O'Toole, 2015, p. 341)¹

1.1. Le concept de bien-être comme concept relationnel

Dans un livre récent, Ferréol (2018, p. 13) remarque que « La thématique du bien-être connaît, de nos jours, un développement sans précédent au point de devenir un enjeu majeur dans nos sociétés occidentales ». En effet, la question du bien-être a pris aujourd'hui une importance centrale dans différents domaines, comme l'éducation, la santé, la psychologie et la sociologie. Un regard, ne serait-ce que sommaire, sur la recherche contemporaine montre sans équivoque l'existence d'une grande variété d'approches sur cette question. Toutefois, le bien-être comme concept reste difficile à saisir. S'agit-il d'un processus? Ou s'agit-il plutôt d'un état, à la fois physique et psychique? Et s'il en est ainsi, comment comprendre et étudier cet état? Qu'en est-il du *contexte* ou du *milieu* où vit l'individu? *Comment* ce milieu contribue-t-il au bien-être? Pourrait-on parler du bien-être du milieu?

Dans un article intitulé *The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning*, Myers, Sweeny et Witmer (2000) mentionnent que le bien-être (wellness) n'est pas un processus ou un état. Pour ces auteurs, le bien-être est « un mode de vie orienté vers la santé et un état optimal dans lequel le corps, la pensée et l'esprit sont intégrés par l'individu pour vivre plus pleinement au sein de la communauté humaine » (cité dans Briggs, Gilligan, Staton et Barron, 2010, p. 3). Pour Gordon et O'Toole (2015), le bien-

¹ Dans ce rapport, toutes les traductions sont des traductions libres.

être est « la réalisation du potentiel unique [de l'individu] à travers le développement physique, mental, émotionnel et spirituel en relation avec soi-même, les autres et l'environnement » (p. 335).

Nous reviendrons plus loin sur les conceptions contemporaines du bien-être qui découlent de la recherche. Pour l'instant, ce que nous voulons mettre en évidence est le fait que bien que différentes, les définitions du bien-être que nous venons de mentionner nous amènent à parler d'une *forme d'être* de l'individu: dans le premier cas, un *mode de vie* ayant une certaine *orientation* et dans le deuxième cas, une *réalisation du soi*. Or, peu importe ces différences, les deux définitions mettent déjà en évidence que le bien-être n'est pas seulement être bien avec soi-même, mais qu'il comprend également un vivre « pleinement au sein de la communauté humaine » et en relation « avec les autres et l'environnement ». Il n'est donc pas étonnant que les recherches actuelles sur le bien-être vont souligner l'importance des *relations* de l'enfant avec son milieu (famille, amis, etc.); elles vont aussi mentionner les caractéristiques du milieu qui sont propices au bien-être de l'individu (p. ex., un environnement sécuritaire). Ce que cela veut dire, c'est que le concept de bien-être est un concept *relationnel* dont la structure fondamentale est celle du rapport de *X* (un individu ou un groupe d'individus) à *Y* (la société).

La nature relationnelle de l'individu à la société à la base du concept du bien-être peut être mieux comprise si nous rappelons le *syndrome de résignation* qui affecte des enfants migrants. Ce syndrome s'est manifesté pour la première fois en Suède. « L'enfant est dans un état semi-comateux, une sorte de catatonie. Il a les yeux fermés, les dents serrées, il ne bouge pas, ses muscles n'ont aucun tonus et il doit être nourri à l'aide d'une sonde gastrique » (Szacka, 2018). À la base du syndrome se trouve un «traumatisme, une situation où la vie [de l'enfant] était menacée»; par exemple, par le fait d'un mal-être découlant de la situation que vit la famille, comme la non-insertion dans la société ou la peur d'être expulsé du pays. Généralement, dit l'auteure, les symptômes commencent par un état dépressif et petit à petit, il y a une perte de conscience suivie d'un état catatonique:

Dans pratiquement tous les cas, aussitôt que les parents ont obtenu un permis de séjour, les enfants ont commencé à aller mieux. Le retour à la vie normale peut prendre jusqu'à un an, mais le sentiment de sécurité est pratiquement le seul remède. (Szacka, 2018)

Il s'agit d'un mécanisme de sauvegarde où le cerveau se dissocie du corps. Le syndrome de résignation montre un cas extrême d'un rapport néfaste individu-société.

1.2. Le rapport de l'individu et la société

Nous venons de dire qu'il y a, dans la recherche contemporaine sur le bien-être, une convergence relative dans la conception du bien-être: on ne peut pas penser le bien-être de l'individu sans prendre en compte sa *communauté* et son *environnement*. Toutefois, il reste à préciser la nature du rapport de l'un à l'autre: le rapport entre l'individu et la communauté humaine, c'est-à-dire la société. Et c'est justement ici que le problème de la conceptualisation du bien-être s'amorce et que les recherches sur ce thème commencent à diverger.

En effet, l'adjectif "bien" qui vient qualifier l'état de l'être comme "bien-être" se situe dans un contexte où se jouent des conceptions par rapport à la *nature* de l'individu et de son *rapport* à la société. Doit-on d'une part comprendre l'individu comme étant déjà muni d'un potentiel inné interne et d'autre part, comprendre le social comme cet environnement externe qui, du point de vue du bien-être, viendrait appuyer l'individu à développer pleinement ou maximale ce potentiel latent, comme semble suggérer la deuxième définition mentionnée ci-dessus? Bref, devrait-on comprendre le rapport entre le social et l'individu comme un rapport d'*extériorité* et réduire l'école à cet espace social où l'élève trouverait les stimuli nécessaires qui lui assurent son plein potentiel? Ou devrait-on comprendre le rapport individu/société d'une autre manière?

Le présent rapport va, en effet, dans une direction où le rapport entre l'individu et la communauté humaine en général, et l'élève et l'école en particulier, est conçu autrement que comme rapport d'*extériorité*. Nous allons développer une approche *systémique* où ce rapport est conçu de manière *dialectique* et qui amène à voir la salle de classe, l'école, le système éducatif et la société comme une relation continuellement dialectique avec les individus, les élèves et les enseignantes et enseignants.

1.3. La dimension historico-culturelle du bien-être

Les conceptions que les individus et les sociétés se sont faites au sujet du bien-être n'ont pas toujours été les mêmes: il s'agit des conceptions qui sont à la fois historiques et culturelles.

Ainsi, on ne conçoit pas aujourd’hui le bien-être de l’individu de la même manière qu’on l’a conçu dans la Grèce ancienne ou au Moyen-Âge. Et même aujourd’hui, la conception du bien-être en Chine, en Afrique centrale ou en Ontario n’est pas nécessairement la même. Cela veut dire qu’à la place d’être un concept universel, le bien-être est un concept local, relatif au contexte et aux idées qu’on se fait de l’individu dans le contexte en question. Dans d’autres cultures, le concept du bien-être est très relié à une conception d’un individu avec des grandes attaches à la tradition, le respect de la hiérarchie sociale et des liens effectifs avec sa communauté. Bien-être dans sa peau passe par le respect et la pratique de ces attaches. Ceci est le cas des membres de la Première Nation Batchewana de la région des Grand Lacs pour qui la participation aux cérémonies culturelles est, comme le rapporte Melissa Twance (2018) de l’Université Lakehead, une source d’estime de soi et donne aux individus “une compréhension selon laquelle ils ont quelque chose de beau à offrir et qu’ils constituent un peuple fort.” Un autre exemple d’une conception du bien-être basée, dans une grande mesure, sur les grandes attaches à la tradition et la communauté est celui de la culture chinoise. Une étude récente montre, en effet, que

pour[. . .] les hommes urbains [chinois], l’obésité ne pénalise pas le bien-être, ce qui diffère des résultats précédents en utilisant des échantillons occidentaux (Cheng, Mishra, Nielson, Smyth et Wang, 2017, p. 4).

La raison étant que pour les hommes urbains, l’obésité

Reflète l’importance accordée au banquet comme un élément central de la construction de réseaux dans le lieu de travail dans la culture chinoise (Cheng et al., 2017, p. 4).

Et alors qu’en occident l’utilisation de l’internet pourrait être vue comme une forme de socialisation et de mise en contact avec les autres et le monde, en Chine il en va autrement. En faisant référence au bien-être subjectif, c’est-à-dire à cet état d’être bien dans sa peau, Cheng et al. Disent : « L’utilisation intensive d’Internet est associée à des niveaux inférieurs de bien-être subjectif » (Cheng et al., 2017, p. 7).

1.4. Le bien-être comme rapport dialectique d’adéquation

Dire que le concept de bien-être est un concept *relationnel* dont la structure fondamentale est celle du *rapport* de X (un individu ou un groupe d’individus) à Y (la société), signifie qu’on ne peut pas étudier le bien-être sans étudier ses trois composantes:

- a) L'individu
- b) La société
- c) Le rapport "/" dans la formule *individu/société*.

Ce rapport individu/société comprend :

- a) la *qualité* des relations de l'individu aux autres individus (famille, amis, école, etc.) et
- b) la *qualité de vie* en général et ce qui signifie *bien vivre*.

Il n'est donc pas surprenant que dans la recherche contemporaine sur le bien-être on considère ce concept comme un concept multidimensionnel, qui recouvre *en même temps* des aspects de l'*individu* et de son *environnement* et que le bien-être y soit vu comme une série d'attributs qui viennent exprimer une sorte d'*adéquation* entre le sujet et son milieu. C'est ici qu'on comprend qu'on présente souvent le bien-être comme un concept qui inclut plusieurs composantes: le bien-être matériel, la santé, les relations sociales et le bien-être émotionnel et spirituel. Ces composantes feraient justement partie des composantes du rapport ("/") dans la formule *individu/société*.

Mais il y a aussi d'autres composantes qui sont soulignées dans la recherche du bien-être, comme la résilience et l'intelligence émotionnelle. Dans notre rapport, nous avons donné une place importante à celles-ci pour essayer de mieux comprendre leur contribution au bien-être des élèves. C'est ainsi que le rapport est structuré comme suit.

1.5. Survol des chapitres suivants

Le chapitre 2 porte sur les conceptions historiques du bien-être en occident et la manière dont ce concept, énoncé d'abord comme un concept anthropologique général, s'est progressivement transformé en concept important dans le monde de l'éducation. Ce chapitre fait voir que derrière cette transformation historique se trouve, d'une part, une nouvelle conception de l'enfant et, d'autre part, l'évolution du concept général de santé au XXe siècle. L'arrière-plan historique permet de distinguer deux types de bien-être qui, tout en remontant à l'antiquité, continuent à alimenter les réflexions contemporaines sur le bien-

être: le bien-être subjectif et le bien-être psychologique. Le chapitre finit avec une discussion portant sur le rôle du bien-être comme condition pour atteindre l'excellence.

Le chapitre 3 porte sur la dimension matérielle du bien-être et montre comment, dans les pays industrialisés, le bien-être des individus et des collectivités est progressivement devenu un enjeu social des États et des institutions internationales et nationales qui luttent contre la pauvreté économique des enfants et des groupes de populations vulnérables.

Le chapitre 4 présente un survol des recherches contemporaines sur le bien-être. On y voit l'influence de deux conceptions du bien-être qui remontent à l'antiquité, l'une appelée conception *hédoniste*, qui voit le bien-être *comme un état d'équilibre* paisible entre le corps, l'esprit et la pensée, l'autre appelée conception *eudémonique* du bien-être, c'est-à-dire, une conception du bien-être en tant que recherche continue du bonheur et qui comprend ce dernier comme une réalisation du soi. Le chapitre finit par une critique qui porte sur l'insuffisance des recherches contemporaines sur le bien-être et dont les limites sont à trouver dans une conception qui opère une *séparation* entre l'individu et la société et l'élève et l'école. Une telle position finit par réduire l'école à un espace dont l'enfant trouverait les stimuli qui lui manquent pour se réaliser pleinement, position qui présume que l'enfant arrive au monde muni déjà d'une sorte de programme intellectuel innée et que ce qu'il lui faut est simplement un environnement propice à son propre développement. À cette vision simpliste et mécaniste du rapport individu/société, élève/école, nous contre-posons une vision systémique dans laquelle le développement de l'enfant n'est pas vu comme un processus déjà défini à l'avance, mais comme un processus qui dépend, de manière essentielle, du contexte où l'enfant grandit. La vision systémique que nous proposons permet de comprendre le bien-être de manière plus dynamique, englobante et complète.

Le chapitre 5 porte sur la résilience. Une étude critique des recherches sur la résilience nous conduit à concevoir celle-ci comme un trait qui est à la fois social et individuel. La résilience ne devrait pas être vue comme un processus concernant seulement les élèves, ou les enseignants, ou les parents: il s'agit d'un processus concernant l'ensemble de la communauté scolaire. Il semble que la vision individualiste de la résilience devrait être

changée par une vision plus holistique dans laquelle on doit tous travailler afin de créer des environnements résilients.

Le chapitre 6 est consacré à la question de l'intelligence émotionnelle. Il montre un changement récent dans la conception des émotions. En effet, les recherches actuelles tendent à démontrer que l'émotion ne doit plus désormais être pensée comme un élément dérangent ou comme un élément perturbateur dont il faudrait se débarrasser pour accéder au succès scolaire et à la réussite de sa vie. Il ne s'agit plus de se débarrasser des émotions pour "bien" penser (Vygotski, 2003). La recherche en neuroscience montre, effectivement, que si on ne peut plus ressentir des émotions, nos prises de décisions et nos démarches de résolution de problèmes pourraient être compromises. Par exemple, dans ses recherches avec de patients qui ont souffert des lésions dans une région du cerveau humain — les cortex préfrontal ventromédian — Damasio (1994) a trouvé que le raisonnement et le domaine affectif sont perturbés au point que les individus ont de la difficulté à prendre des décisions. Damasio suggère que « La réduction des émotions peut constituer une source importante de comportement irrationnel » (1994, p. 53). Il faut plutôt envisager les émotions comme quelque chose de plus fluide, comme une série de nexus entre les individus ayant un enjeu au plan éducatif, au même titre que le développement des compétences langagières au plan scolaire.

Le chapitre 7 est dédié au problème du bien-être et de la technologie. Notre recension des écrits suggère qu'il y a un bon nombre de recherches sur la technologie et l'éducation, surtout au niveau de l'éducation supérieur. L'étude des effets éducatifs de l'utilisation des blogs et du wiki est un exemple de voie de recherche assez active. En discutant d'une recherche d'utilisation de la technologie dans des cours en ligne au niveau secondaire, nous mentionnons une étude de cas qui aboutit à la conclusion que la technologie reste souvent sous-utilisée en éducation. Une pédagogie redéfinie par la technologie reste encore à être peaufiner. Notre recension des écrits montre aussi qu'il y a très peu d'études portant sur la technologie et le bien-être.

Enfin, le chapitre 8 présente l'esquisse d'une pédagogie orientée vers la promotion du bien-être à l'école. Nous nous centrons sur trois thèmes: le bien-être, la résilience et

l'intelligence émotionnelle. Pour chacun de ces thèmes, nous dégageons trois éléments conducteurs. Pour chaque élément, nous proposons des indicateurs pédagogiques et des exemples. Le tout est résumé dans une grille. Notre intention était celle de proposer un continuum démontrant une *progression* des comportements de signes et de contextes observables chez l'élève. Malheureusement, la recherche actuelle n'est pas encore assez avancée pour dégager un tel continuum. Il faudra attendre ou bien réaliser une recherche en salles de classe permettant d'identifier objectivement les éléments du continuum.

Chapitre 2

Conceptions historiques du bien-être

Il est possible de constater historiquement, que l'étude systématique de l'enfant a débuté seulement au milieu du XIX^e siècle lorsque la psychologie devient une discipline scientifique. À partir de ce moment, l'étude de l'enfant a abouti à une série de recherches et des résultats qui ont eu des répercussions dans le monde de l'éducation. Avant cette date, les réflexions sur l'enfant ont été menées surtout par des philosophes qui s'intéressent à l'éducation. Par exemple, Platon nous apprend que « de tous les animaux l'enfant est le plus difficile à conduire, et d'autant plus rusé, plus revêche, plus disposé à regimber qu'il porte en soi un germe de raison qui n'est pas encore développé » (*Les Lois*, livre VII). D'après les idées platoniciennes, les enfants sont considérés comme des êtres plus petits, plus faibles et moins intelligents. Tel qu'indiqué par l'historien français Philippe Ariès (1960), ce n'est qu'au XVII^e siècle que l'on a commencé à voir les enfants comme des êtres qualitativement différents des adultes. Ce changement se doit, en particulier, aux idées introduites par le philosophe anglais John Locke (1735), mais surtout à celles de Jean Jacques Rousseau (1762). C'est seulement avec ce dernier que se produit un véritable changement de conception à propos de l'enfant. Dans sa vision déterministe des choses, Rousseau affirme que « *l'homme naît bon, c'est la société qui le corrompt* ». Il offre une représentation optimiste de la perfectibilité humaine et souligne les valeurs spécifiques de l'enfance. Dans *l'Émile*, il dit : « aimez l'enfance, favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct » (1762, p. 45), « l'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres » (p. 56).

Rousseau réfute l'idée de Locke selon laquelle le nouveau-né serait une « *table rasa* » sur laquelle l'environnement viendrait imprimer sa marque (Locke, 1735, p. 61). Le rôle de l'éducation selon Rousseau est de créer des conditions favorables à l'autoconstruction de la personnalité de l'enfant. En reconnaissant le rôle que l'environnement et l'expérience que

fait l'enfant du monde jouent sur le développement de celui-ci, il considère que les processus de transformation de l'enfant sont régis de l'intérieur donnant ainsi la primauté aux facteurs endogènes. À la suite des principes énoncés par Rousseau dans *L'Émile*, la vision de l'enfant a changé à jamais. Ainsi, le monde prend conscience de la réalité psychologique propre à l'enfant et lui reconnaît des manières propres d'agir et de penser.

Amorcée au XIX^e siècle, la « libération des enfants », comme l'appelle Alain Renaut (2002) se produit durant la deuxième moitié du XX^e siècle. Une des plus importantes cristallisations est l'adaptation de la *Déclaration des Droits de l'Enfant* le 20 novembre 1959 par l'Assemblée générale des Nations Unies. Dans cette déclaration, il est reconnu que l'enfant, pour l'épanouissement heureux de sa personnalité, doit grandir dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension.

Au début du troisième millénaire, la vision de l'enfant s'est radicalement transformée. Alors que les familles devenaient moins nombreuses, l'enfant est devenu le bien le plus précieux des sociétés démocratiques. Il est devenu aussi le bien le plus précieux des sociétés à économie de marché qui imposent une éducation axée presque entièrement sur le marché du travail et l'entrepreneuriat. De ce fait, l'enfant est devenu aussi le noyau autour duquel l'école tourne ; elle est devenue une institution au service de l'apprentissage et de la réussite de tous les élèves et pour cela, l'école doit reconnaître aux enfants le droit à un climat d'apprentissage lui permettant de jouir d'un sentiment de sécurité et de bien-être. En effet, l'intérêt porté au bien-être est intrinsèquement lié à l'évolution du concept général de santé, ce qui a influencé la publication de certains textes de loi touchant l'enfance comme le soulignent Maud Gorza et Flora Bolter (2012, p. 26). Par exemple, l'article 24-1 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne précise que « *les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être* ». C'est une formulation qui fait écho à la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) de 1989 qui, dès son article 3, note que « *les États parties s'engagent à assurer l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être* ». C'est ainsi que le bien-être est devenu un droit pour l'enfant du 21^e siècle. Le concept de bien-être, comme le précisent Massé et ses collègues, est devenu l'aspect positif de la santé et un droit pour l'enfant.

2.1. Le bien-être subjectif et bien-être psychologique

Du point de vue historique, on remarque que deux grandes conceptions du bien-être ont toujours coexisté : *l'eudémonique* et *l'hédonique*. La première de ces conceptions — l'eudémonique, du grec eudemonismos, « fait de prôner du bonheur » — indique que le but de toute action est le bonheur. En ce sens, Aristote considérait que le bonheur est un principe vers lequel tout être humain tend, en orientant ses actions en vue de l'atteindre. En effet, pour le philosophe grec, le bonheur est le but de la vie humaine, le bien suprême. Le bonheur est un bien qui n'est pas fourni par l'extérieur, mais qu'il faut trouver en soi-même, dans sa propre activité. « Suivant cette conception eudémoniste, le bien-être dépendra de la possibilité de s'engager dans des activités en concordance avec nos intérêts, nos valeurs, nos buts de vie, nos besoins psychologiques fondamentaux. » Pour Kraut (1979), c'est en essayant d'atteindre ce plein potentiel que l'Homme atteint *l'eudaimonia*, habituellement traduit par 'bonheur', 'bien-être' ou encore 'épanouissement' » (Machado, Desrumaux et Droogenbroeck, 2016, p. 22).

Dans un autre ordre d'idées, l'hédonisme indique que le but de toute action est la recherche de plaisir, de la satisfaction.

Le bien-être, du point de vue hédoniste, résulte de l'évaluation cognitive que l'individu fait de son vécu, appréciable par la fréquence, l'intensité des émotions plaisantes et déplaisantes, et de l'accumulation de ce bien-être en mémoire (Diener, 2000). (Machado, Desrumaux et Droogenbroeck, 2016, p. 22).

De ces deux visions, il résulte deux conceptions du bien-être. La première le définit dès la perspective du « bonheur », tandis que la deuxième le définit dès la perspective du « plaisir ». Dans les interprétations contemporaines, ces deux visions historiques ont permis de distinguer deux types de bien-être, qu'on appelle le *subjectif* et le *psychologique*. « À la perspective eudémonique, qui s'intéresse au potentiel humain, sera associé le bien-être psychologique. De même, à la perspective hédonique, un état subjectif de bonheur, sera associée le bien — être subjectif » (Machado, Desrumaux et Droogenbroeck, 2016, p. 22). Tel que le rapporte Machado et ses collègues (2016), le bien-être psychologique, tout comme le bien-être subjectif, augmente avec l'âge, l'éducation ou, encore, avec la stabilité émotionnelle (p. 22).

Bien que le bien-être subjectif et le bien-être psychologique soient considérés différents, ils apparaissent très souvent corrélés dans les études scientifiques. Pour certains chercheurs, il est souhaitable de mettre au point un modèle théorique reprenant, à la fois, le bien-être psychologique et le bien-être subjectif (Machado, Desrumaux et Droogenbroeck, 2016, p. 22).

D'après Machado et ses collègues, les recherches actuelles visent à dépasser cette dualité. Ils soulignent le cas de Massé et ses collègues qui ont défini le bien-être comme psychologique, mais « leur conception du bien-être dépasse la dichotomie psychologique/subjectif pour [arriver à] une perspective plutôt holistique du bien-être » (Machado, Desrumaux et Droogenbroeck, p. 23). Ces chercheurs ont identifié six sous-dimensions dans le bien-être psychologique pour mettre au point un instrument de mesure servant à évaluer ce type de bien-être. Ces éléments sont : l'estime de soi, l'équilibre, l'engagement social, la sociabilité, le contrôle de soi et les événements de bonheur.

2.2. Le bien-être : condition pour atteindre l'excellence

Dans sa publication du document *Esprit ouvert, esprit sain* par le ministère de la Santé et de soins de longue durée (2014), le gouvernement de l'Ontario a proposé d'un côté une démarche globale pour transformer le système de santé mentale, et de l'autre, une stratégie visant à renforcer les services, à créer un système dynamique et susciter une prise de conscience en plus de développer une expertise dans les collectivités. En ce sens, *Esprit ouvert, esprit sain*, vise cinq stratégies dont la promotion de la santé mentale et du bien-être.

La même année, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014) a publié le document *Atteindre l'excellence* dans lequel est affirmé que la promotion du bien-être chez l'enfant est l'un des quatre objectifs propres à sa vision renouvelée de l'éducation. C'est ainsi que la Province s'engage à assurer la réussite et le bien-être de chaque élève et de chaque enfant. Le but est que « Tous les enfants et tous les élèves cultiveront une santé mentale et physique optimale et acquerront une image positive d'eux-mêmes, un sentiment d'appartenance et les compétences nécessaires pour faire des choix positifs » (p. 3). Cet objectif est fondé sur le principe selon lequel :

les élèves qui ont des relations solides et une image positive d'eux-mêmes et qui comprennent et gèrent leur santé et leurs émotions sont en meilleure situation de réaliser leur plein potentiel dans l'avenir. Leur bien-être favorise leur apprentissage et les rend plus résilients et plus aptes quand vient le temps de surmonter les défis. Le système d'éducation de l'Ontario doit aider les élèves à acquérir les connaissances et les compétences qui contribuent au bien-être et à la formation de citoyens en santé, actifs et engagés (p. 14).

Selon *Atteindre l'excellence*, pour assurer le bien-être des enfants et des élèves, il faut adopter une approche holistique qui tient compte de leur bien-être cognitif, affectif, social et physique, et non seulement de leur rendement scolaire. De plus, il est indiqué qu'il faut faire du réseau scolaire un milieu sûr et invitant.

Dans le document de discussion *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire*, publié en 2016, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario répond à la question : « qu'est-ce que le bien-être? » Toutefois, c'est dans le document d'engagement collectif *Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société*, publié la même année, que le ministère a proposé une définition dite provisoire :

Le bien-être est l'image positive de soi, de l'état d'esprit et du sentiment d'appartenance que nous avons lorsque nos besoins en matière de développement cognitif, émotionnel, social et physique sont satisfaits. Il est possible de le favoriser grâce à l'équité et au respect des différentes identités et des forces de toutes et de tous (2016, p. 6).

Ainsi, pour le ministère, « soutenir le bien-être consiste à aider les enfants et les élèves à être plus résilients, pour leur permettre de faire des choix sains qui favoriseront leur apprentissage et leur rendement actuels et futurs » (2016, p. 6).

Les deux documents en question indiquent que le bien-être est constitué de quatre éléments : physique, cognitif, social et émotionnel. Ces éléments et leur configuration ont été tirés du document *D'un stade à l'autre*, publiée en juin 2012, dans lequel il est précisé que le développement des jeunes se fait autour de ces quatre dimensions. Ce modèle a été adopté également pour expliquer le concept de bien-être. Selon la *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire*, pour promouvoir le bien-être des élèves, il faut favoriser des environnements d'apprentissage qui tiennent compte des dimensions cognitive, émotionnelle, sociale et physique.

Bien que la question de l'*ancrage* du rapport individu/société ou élève/école discuté à la section précédente n'est pas explicitement abordée, nous voyons que la perspective

sous-jacente semble se situer dans le rapport d'*extériorité* qui est caractéristique de la modernité et de la postmodernité. Quoi qu'il en soit, ce qui est clair est que le Ministère de l'Éducation est à la recherche d'éléments pour mieux comprendre le bien-être et des manières de le promouvoir et l'implémenter dans le milieu scolaire, car il est un objectif fondamental d'*Atteindre l'excellence*.

Chapitre 3

La dimension matérielle du bien-être

Ce troisième chapitre porte sur trois aspects importants du bien-être qui permettent de comprendre comment le bien-être des enfants apparaît comme un impératif catégorique pour qu'une société moderne puisse faire accéder sa population au bonheur par le développement économique. Ces aspects importants du bien-être sont :

- 1) Conditions de vie et bien-être social;
- 2) Quelques caractéristiques essentielles du bien-être matériel;
- 3) Conceptualisation du bien-être des enfants.

À la fin nous présentons une synthèse des idées développées dans le chapitre et nous mentionnons quelques implications pour l'école.

3.1. Conditions de vie et bien-être social

Depuis quelques décennies, le développement économique et l'éducation sont considérés comme des composantes fondamentales du bien-être des individus et de la société. Lorsque les conditions de vie demeurent précaires, la pauvreté, le dénuement ou la privation devient un frein à l'accès des individus au bien-être. Des conditions de vie précaires entraînent une fracture au plan social que seule l'éducation des jeunes peut alors corriger. Dans les paragraphes qui suivent, le bien-être de chacun et de tous apparaît comme un projet de société qui est expliqué à partir de ces deux composantes présentées parfois comme un moteur du bien-être social. Comment les écrits scientifiques conçoivent-ils ces deux composantes du bien-être matériel des individus et de la société?

Au début du XIXe siècle, avec l'avancée vers le monde industriel en Europe, la dimension matérielle du bien-être apparaît clairement sous la forme d'une sensibilité indignée par les difficultés qui frappent les plus pauvres et, plus spécialement, les enfants (Dubreucq, 2018). Ainsi, l'enseignante et féministe belge, Zoé Gatti de Gamond (1806-1854), inspectrice des écoles maternelles, primaires et normales, en parlant des effets de l'industrialisation que vit l'Europe au XIXe siècle, affirme que :

les pauvres petits [...] meurent par milliers, faute de soins et de bonne nourriture, ou ne vivent que pour passer à leur tour par toutes les privations et toutes les douleurs de la misère (Gatti de Gamond, 1839, p. 200).

Dans son analyse, Dubreucq note que

Remédier au malheur d'une classe, d'un genre et d'un âge suppose, pour ainsi dire, de prendre le mal à sa racine : le bonheur général trouve sa condition de possibilité [...] pratique dans celui des enfants. [...]. On peut y observer la naissance de techniques et de pratiques d'épanouissement et de culture du bien-être enfantin, dans leur corrélation avec un projet politique, social et moral de révolution générale de la civilisation et d'entrée dans l'âge du bonheur de chacun et de tous. (Dubreucq, 2018, p. 39)

C'est en réponse à ce mouvement industriel de société du XIXe siècle que le bien-être de chacun et de tous apparaît comme projet de société. On rentre dans cette recherche du bonheur avec une conscience claire que le problème n'est pas seulement un problème moral de la définition de ce que c'est une bonne vie, mais qu'il s'agit bel et bien d'un problème économique qui a trait à l'accès et à la distribution de la richesse dans la société. Ceci est un point que Bourdieu, dans une analyse des sociétés contemporaines, reprend dans son article intitulé « Structures sociales et structures de perception du monde social » (Bourdieu, 1975). Dans cet article, le sociologue français présente la notion de « bien-être » en référence à un niveau économique atteint par les individus. Dans son analyse, Bourdieu montre que les classes défavorisées dans les pays pauvres sont laissées de côtés et elles ne participent pas aux productions et aux manifestations culturelles. Dans ces pays, il y a une séparation, un abîme de misère, d'ignorance et d'analphabétisme qui sépare le milieu culturel et les déshérités.

Bourdieu (1975) fait voir comment ce que nous appelons ici le bien vivre est relié à la structuration hiérarchique de la société. Les sommets les plus élevés dans cette structuration donnent l'exemple du « bien vivre ». En empruntant des outils d'explication du

« bien-être » à la théorie du changement social, il établit un lien explicite entre le « bien-être » et le « bonheur » comme phénomène idéologique. Comme le note Dubreucq,

Nulle pensée du bien-être ne peut se formuler en toute innocence, elle obéit au contraire à une problématisation qui, en général, demeure « hors discussion », elle se trouve commandée par une histoire des processus de subjectivation qui reste inaperçue. (Dubreucq, p. 37)

Selon Bourdieu (1975), la *modernité* peut se définir comme *un style de vie participant* et la civilisation moderne comme l'image du bonheur réalisé. Dans un tel paradigme de vie (et du bien vivre), le bonheur se définit souvent en fonction du niveau économique et de celui de l'éducation. Pourquoi l'éducation? Il y a deux réponses, selon qu'on voit la question du point de vue de l'individu ou du système social.

Du point de vue de l'individu, le bonheur apparaît relié à l'éducation, parce que, d'une part, on adopte l'idée de l'égalité de chances —idée fort partagée chez les Américains dans l'analyse de Bourdieu— et d'autre part, parce que c'est l'éducation qui permet le style de vie offrant aux individus la mobilité dont ils ont besoin pour se placer convenablement dans la hiérarchie sociale.

Du point de vue du système, le bonheur est relié à l'éducation, parce que celle-ci apparaît comme une condition pour le maintien et l'expansion de l'économie. Il en résulte que, dans les sociétés modernes, le niveau économique et l'éducation finissent par être deux composantes qui constituent un terreau fertile des transformations sociales liées au bien-être. L'éducation de l'enfant devient par là une affaire de société. En septembre 2000, les leaders mondiaux se sont réunis au siège des Nations Unies pour adopter les objectifs du millénaire pour l'éducation, dont font partie deux objectifs concernant l'accès universel à l'éducation primaire et l'égalité des sexes en éducation, reconnaissant ainsi le rôle crucial de l'éducation pour le développement humain (CMEC, 2015).

3.2. Quelques caractéristiques essentielles du bien-être matériel

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, certains pays industrialisés ont commencé à s'intéresser aux conditions de vie des enfants et des jeunes adolescents depuis les années 80. Ce n'est que quelques années plus tard, que certains états de l'Union Européenne, entre autres, ont mis l'accent sur le *bien-être des enfants et sur la réalisation de*

leurs droits comme un enjeu éducatif. En effet, il y a eu à cette époque une série d'études qui ont été menées sur ce sujet. La conclusion de ces études a démontré clairement que tout au long de la décennie précédant les années 1980, le bien-être économique des enfants, ne s'était pas amélioré. Quelles sont donc les caractéristiques du bien-être matériel et quels indicateurs utilise-t-on pour mesurer objectivement le bien-être économique des individus?

Le taux de pauvreté est un indicateur important. Selon cet indicateur, une personne « pauvre » est une personne vivant dans une famille dont le revenu est inférieur à la moitié du revenu national médian. Le concept « pauvreté » permet ainsi de distinguer les notions d'*extrême-pauvreté*, de *pauvreté* et la notion de *quasi-pauvreté* qui sont autant des descripteurs de niveau de bien-être chez un groupe de population donné. Par exemple, on parle de quasi-pauvreté pour désigner la catégorie de personnes qui n'en ont pas assez pour s'en sortir. Dès lors, les ressources matérielles que les familles utilisent dans la vie quotidienne ne représentent pas seulement une capacité de consommation, mais elles représentent essentiellement une capacité de participation aux activités sociales. Par ailleurs, les différences qui existent entre les familles sont fonctions des ressources monétaires dont ils disposent.

Rainwater et Smeeding (1994) ont examiné sept niveaux de bien-être économique des enfants dans 16 pays industrialisés au cours des années 80. Il y avait dans cette étude 12 pays européens (Allemagne, Belgique, Finlande, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Suisse) et quatre pays hors Europe (Australie, Canada, États-Unis, Israël). Les auteurs de l'étude considèrent que les sociétés des pays industrialisés sont socialement stratifiées et que certains individus possèdent plus de ressources que d'autres. Toutefois, seules les ressources monétaires ont été considérées dans cette recherche dont l'analyse est basée sur l'étude des revenus du Luxembourg fournissant des données allant de 1967 à 1994 (LIS Users Guide, 1994 cité par Rainwater et Smeeding, 1994).

Les deux auteurs ont déterminé le revenu médian sur l'ensemble des individus enquêtés et chaque revenu équivalent est exprimé comme un pourcentage de cette médiane. En examinant la distribution des revenus des familles avec enfants, ces auteurs ont utilisé

l'enfant et non la famille comme unité statistique dans leur analyse. Ainsi, leurs calculs sont pondérés par le nombre d'enfants dans chaque famille. C'est ainsi qu'ils ont examiné sept niveaux de bien-être des enfants allant de l'*extrême pauvreté* à la *richesse*. Les sept niveaux sont définis par les deux auteurs comme suit (Rainwater et Smeeding, 1994, p. 1439) :

- *Extrême pauvreté* : revenu équivalent inférieur au tiers du revenu équivalent médian.
- *Pauvreté*: revenu équivalent compris entre la moitié et le tiers du revenu médian.
- *Quasi pauvreté*: revenu équivalent compris entre la moitié et les deux tiers du revenu médian.
- *Équilibre*: revenu compris entre les deux tiers du revenu médian et le niveau de ce dernier.
- *Confort*: revenu compris entre le niveau médian et une fois et demi ce niveau.
- *Prosperité*: revenu compris entre une fois et demie et deux fois le revenu médian.
- *Richesse*: revenu équivalent au moins deux fois supérieur au revenu médian.

Les enfants étaient répartis en trois groupes :

- a) la totalité des enfants de l'étude,
- b) les enfants vivant dans des familles biparentales (de 80% et 90% dans les pays concernés) et
- c) les enfants issus des familles monoparentales (19% des familles, avec une *mère* comme parent seul, qu'il y ait ou non d'autres adultes). Pour les familles avec un père seul (rares), il n'y a pas de résultats, car l'échantillon était peu représentatif.

Cette étude a montré que le groupe des enfants des familles monoparentales était le plus pauvre.

Selon Rainwater et Smeeding (1994, p. 1440),

Pour étudier la pauvreté, on compare la place occupée par les revenus de bas niveau dans les différents pays. On peut aussi se demander si le groupe des enfants est réparti de la même façon que la population totale sachant que, par définition, la moitié de celle-ci se trouve en dessous du revenu médian et l'autre au-dessus. On est alors ramené à une étude de la situation relative des enfants comparée à celles des adultes.

Dans cette perspective, les auteurs ont comparé la situation des enfants et celles des personnes âgées (un autre groupe majeur de la société). À l'exception de la Suède, de la Belgique et de la Finlande, moins de la moitié des enfants (45%) dans tous les pays de l'étude

atteignait le bien-être économique médian, tandis que la majorité des adultes bénéficiait d'un bien-être économique supérieur au niveau médian. Le taux de pauvreté chez la population d'enfants variait entre 5% et 8%.

Au début du XXI^e siècle, des plans d'actions et des objectifs visant à éradiquer la pauvreté chez des groupes vulnérables, comme les enfants, ont été mis en place dans les pays de l'Union Européenne et dans plusieurs pays industrialisés (Bradshaw, Hoelscher et Richardson, 2007). Cependant, les indicateurs de bien-être des enfants n'étaient pas largement intégrés dans les politiques de développement économique et social des États de l'UE en 2005. Un document intitulé « The European Consensus on Development: the contribution of Development Education & Awareness Raising », montre l'importance qui a ensuite été mis sur l'éradication de la pauvreté et sur la sensibilisation relative à la contribution de l'éducation au développement durable dans l'UE. Voici ce qu'on lit dans ce document :

Development Education and Awareness Raising contribute to the eradication of poverty and to the promotion of sustainable development through public awareness raising and education approaches and activities that are based on values of human rights, social responsibility, gender equality, and a sense of belonging to one world; on ideas and understandings of the disparities in human living conditions and of efforts to overcome such disparities; and on participation in democratic actions that influence social, economic, political or environmental situations that affect poverty and sustainable development.

https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-development-education-for-the-european-consensus-200806_en.pdf.

L'élargissement des pays de l'ancien bloc de l'est à l'UE a amené les responsables de l'UE, à divers niveaux, de vouloir rehausser les normes et les standards en matière de réduction de la pauvreté chez les enfants et à mettre un accent particulier sur leur bien-être (Bradshaw et coll., 2007). Au moment où les nouveaux États adhéraient à l'UE, certains pays membres mettaient de l'avant l'amélioration des conditions de vie ou celle de la surveillance du bien-être des enfants. Cependant, le Comité de la Protection sociale au sein de l'UE manquait d'indicateurs pour accroître une telle surveillance.

À l'échelle internationale, la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014, DEDD) va amener les responsables des systèmes éducatifs (les gouvernements) à intégrer les principes, les valeurs et les pratiques du développement durable dans tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage. Des

changements du curriculum axés sur le développement des compétences ont pris naissance dans ce contexte marqué par la globalisation des échanges et la lutte contre la pauvreté dans le monde.

3.3. Trois approches pour conceptualiser le bien-être des enfants

Selon Bradshaw et coll. (2007), la conceptualisation du bien-être des enfants et de sa privation peut être abordée selon diverses approches :

- 1) l'approche basée sur les droits de l'enfant des Nations Unies,
- 2) l'approche visant à créer le bien-être,
- 3) l'approche multifactorielle de l'interaction des enfants avec leur environnement considéré par les deux auteurs comme une approche "prudente".

L'approche basée sur les droits de l'enfant des Nations Unies est normative et elle met l'accent sur les groupes d'enfants défavorisés. Elle se fonde sur la non-discrimination (handicap, enfants vivant en institution ou enfants réfugiés, ou discrimination de genre, de race, d'origine géographique, de classe sociale), sur le principe du meilleur intérêt de l'enfant et sur celui du respect de son point de vue dans tous les aspects de sa vie. Cette approche axée sur les droits de l'enfant considère l'enfant comme un citoyen ayant des droits et en tant que dépendant des familles. Quant à l'approche visant à *créer le bien-être*, elle est conçue comme fonction de la situation personnelle de l'enfant, de celle de ses amis ou de ses parents, de sa situation à l'école ou à l'échelle de la société. Enfin, il y a l'approche axée sur *l'interaction des enfants avec leur environnement*. Elle a été inspirée du modèle bioécologique du développement humain de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 1998).

Dans leur approche de définition du bien-être, qu'ils appellent "prudente", basée sur une perspective multidimensionnelle, Bradshaw, Hoelscher et Richardson (2006) utilisent *huit grappes de bien-être* pour conceptualiser le bien-être des enfants. Ces huit grappes couvrent 23 domaines et 53 indicateurs et elles incluent tout ce qui intéresse les enfants en partant de leur point de vue, mais aussi à ce qui tend vers la responsabilité des adultes vis-à-vis du bien-être des enfants. Ces grappes sont les suivantes :

- *situation matérielle* (child income poverty- deprivation –workless family);

- *logement* (overcrowding - children's living condition -housing problem);
- *santé* (health at birth – immunisation- health behaviour);
- *bien-être individuel* (self-defined health – personal well-being - well-being at school);
- *éducation* (education attainment– education participation – youth labour outcomes from education);
- *relations des enfants* (family situation – quality of relations within family – peer relationships);
- *participation civique* (commitment to civic activities – political interest) *et*
- *risque et sécurité* (condition – behaviour). (Bradshaw, Hoelscher et Richardson (2006, p. 137)

Dans cette perspective, le concept de *bien-être* recouvre plusieurs dimensions qui, comme on le voit, concernent à la fois a) des comportements et risques liés à la vulnérabilité des enfants et b) leur bien-être subjectif. Les données relatives au bien-être des enfants varient en fonction de toutes ces dimensions qui comportent des aspects objectifs et subjectifs.

3.4. Synthèse et implications

En guise de synthèse et de conclusion de ce chapitre, la dimension matérielle du bien-être est un impératif catégorique pour promouvoir le bonheur de tous dans les sociétés dites modernes. Dans les pays industrialisés, le bien-être des individus et des collectivités est progressivement devenu un enjeu social des États ou des institutions internationales ou nationales qui luttent contre la pauvreté économique des enfants et des groupes de populations vulnérables. C'est ainsi que l'éducation trouve sa justification dans la poursuite du bien-être des enfants et dans la réalisation de leurs droits comme fondement du développement durable. Depuis les années 1990, la plupart des systèmes éducatifs dans le monde considèrent que l'éducation de qualité possède un grand impact sur l'amélioration des conditions de vie des gens et qu'elle est un gage de développement durable. Par exemple, la *Loi sur l'éducation* (Ontario, 2009, chap. 25, art. 1) précise que « L'éducation a pour but de donner aux élèves la possibilité de réaliser leur potentiel et de devenir des citoyens

possédant de solides compétences, connaissances et qualités humaines qui contribueront au bien-être de la société où ils vivent. » Le bien-être de la société apparaît ainsi comme une composante essentielle des finalités de l'éducation.

En Ontario, le bien-être de l'élève et celui du milieu scolaire conçu comme un espace de vie et d'épanouissement de la communauté d'apprentissage professionnel est devenu ces dernières années la pierre angulaire de la politique éducative. Au plan socio-économique, les écoles de l'Ontario pourraient davantage sensibiliser les élèves aux problèmes que pose une distribution inégale de la richesse. De plus, elles pourraient adopter des stratégies de sensibilisation des élèves au sujet des causes directes et indirectes de la distribution inégale de la richesse, ainsi que les effets que cela peut avoir sur le bien-être des individus en général et sur celui des élèves en particulier.

Chapitre 4

Un court survol des recherches contemporaines sur le bien-être

Les recherches contemporaines sur le bien-être peuvent être classées de différentes manières. Si on s'en tient au but ou à l'intention de la recherche, on peut en distinguer trois grandes catégories :

- 1) Les recherches conceptuelles
- 2) Les recherches qui évaluent le bien-être
- 3) Les recherches qui se penchent sur la promotion du bien-être

Les recherches de la première catégorie (p. ex., Dewar, 2016; Ferréol, 2018) ont comme finalité de mieux comprendre le concept du bien-être. Elles vont souvent procéder par des analyses théoriques faisant appel à des domaines comme la psychologie, la sociologie, la philosophie et l'anthropologie.

Les recherches de la deuxième catégorie (p. ex., Cress, Epstein et Synhorst, 2010; Theron, Liebenberg et Malindi, 2014; Strazdins, Clements, Korda, Broom et D'Souza, 2006; Zeidan, 2012) évaluent le bien-être par l'entremise du calcul de mesures de certaines de ses composantes —par exemple, les relations interpersonnelles, la satisfaction de l'individu avec sa vie, sa perception de son environnement (comme l'école, dans le cas du bien-être des élèves). Ces recherches procèdent en général à travers de questionnaires que les individus doivent répondre et sont souvent adaptés au public visé.

Les recherches de la troisième catégorie étudient les contextes de promotion du bien-être (p. ex., McClain, 2010; Newland, 2014). Dans cette catégorie, nous regroupons aussi les

recherches qui étudient et/ou évaluent l'effet d'un programme d'intervention donné (p. ex., Rogers, 1999; Vesely, Saklofske et Leschied, 2013).

Dans ce chapitre, nous présentons un exemple de recherche qui illustre chacune de ces catégories. À la fin, nous présentons une critique de ces approches et esquissons une approche qui ouvre la voie à ce qui pourrait, à notre avis, être une avenue intéressante pour promouvoir le bien-être à l'école et que nous reprendrons plus en détail au chapitre 8.

4.1. Une recherche conceptuelle

Le travail de Bernard Jolibert (2018) commence par une interrogation du concept du bien-être et des difficultés que la recherche éprouve à fournir une définition convenable. S'agit-il d'un état du sujet? Si oui, de quelle nature? Serait-il de nature psychique ayant des composantes sociales, intellectuelles, affectives, physiques et morales? Comment et à quels moments le bien-être se manifeste-t-il? Est-ce durant « l'apaisement qui crée le contexte favorable, la joie qui accompagne l'effort, ou la fierté qui suit la difficulté vaincue ? » (Jolibert, 2018, p. 23).

Dans l'analyse de notre auteur, la question de l'environnement est posée: l'école a un rôle important à jouer dans le bien-être de l'élève. Mais il nous prévient contre cette idée que le bien-être se trouve dans la liberté du sujet. C'est l'idée qui défend la position hédoniste du bien-être et qui rend ce concept un concept de plaisir et où l'on finit par voir l'école comme une contrainte qui s'oppose au bonheur de l'enfant. La famille et l'école sont considérées comme

des lieux où l'enfermement et l'autorité agissent négativement sur le développement et la réussite des enfants. Loin de favoriser le progrès des élèves ou leur épanouissement, école et famille seraient l'équivalent de lieux de détention à la fois sociale, affective et intellectuelle. La violence, l'absentéisme, la « baisse du niveau général », la distance générationnelle, le décrochage scolaire, phénomènes qui se sont développés progressivement en leur sein, ne seraient que des réponses à la violence qu'elles-mêmes représentent (violence directe ou institutionnelle). (Jolibert, 2018, p. 24)

Or, si les contextes éducatifs où l'enfant fait à sa guise (et dont un exemple est fourni par l'école *Summerhill* des années 1960 en Angleterre; voir Neill, 1992) ne sont pas des contextes propices au bien-être, les contextes éducatifs contemporains, centrés sur la

compétition ne le sont pas non plus: « Cette exigence omniprésente de concurrence en vue de la réussite » ne peut mener qu'à

un véritable engouement pour les stages de bien-être, les cours de relaxation, les séances de coaching associant gestion de l'anxiété, maîtrise de soi et paix intérieure. Il suffit de parcourir les rayons des bibliothèques ou des librairies pour constater objectivement cette soudaine passion pour la « zénitude » orientalisante. . . Dès l'entrée dans les pharmacies, on se trouve accueilli par une haie d'honneur à base de gélules « apaisantes », de tisanes « rassérénantes », de pilules « destressantes ». (Jolibert, 2018, p. 25)

Ce problème n'est pas inhérent à l'école. En fait, comme le souligne Jolibert,

Il est clair que ce besoin exacerbé de bien-être correspond à un sentiment d'inquiétude généralisé qui dépasse le cadre de l'école. Jamais on n'a vendu autant d'anxiolytiques, jamais la demande de bien-être n'a été aussi forte et aussi explicite. Que cette demande corresponde à une situation de malaise général semble ne faire aucun doute. (Jolibert, 2018, p. 25)

Comment l'école pourrait alors parvenir à offrir un espace où les enseignantes, les enseignants et les élèves pourraient faire l'expérience du bien-être? « Il faut d'abord, nous dit Jolibert, s'interroger sur ce que recouvre précisément ce terme » (p. 25).

Jolibert discute d'abord d'une conception du bien-être d'après laquelle il serait une sorte d'état à la fois moral et matériel.

Sous l'angle moral, il se caractérise par son côté négatif. Il est essentiellement privation ou allègement : absence de souci, atténuation de la peine ou fin de l'anxiété. Il peut se définir comme celui où on n'éprouve aucune gêne. Sous l'angle matériel, il renvoie à une satisfaction physique plus positive : santé, prospérité, aisance matérielle. Il est alors appréhendé par la satisfaction de besoins matériels essentiels . . . À la conjonction du moral et du physique, on retrouve ici l'idéal du bonheur selon la morale antique : « l'âme en repos, l'esprit tranquille et le corps apaisé ». Le mental et le physique se retrouvent dans une harmonie et un équilibre qui se traduisent par un sentiment d'apaisement et d'aise. (p. 26)

La solution que propose Jolibert n'est pas celle d'une école basée sur la liberté de l'élève, pas plus que celle d'une école qui vise simplement à offrir des environnements sécuritaires où l'on cherche, à la manière de la « zénitude » orientalisante la création d'une ambiance de détente et de chaleur apaisante. L'école devrait, selon lui, produire aussi, par l'entremise des tâches à faire, une certaine « intranquillité », car c'est dans l'intranquillité qu'on se dépasse soi-même et qu'on peut vraiment créer quelque chose de nouveau:

Le sentiment de bien-être n'invite pas celui qui s'y complaît à sortir de son état, mais à s'y complaire au contraire. Peut-être qu'un peu de doute, d'instabilité, d'incertitude vaut mieux pour progresser qu'une installation rassurante dans la quiétude et le sentiment de sécurité. (p. 32)

4.2. Une recherche qui évalue le bien-être

L'article *A Collaborative Approach to Evaluating Well-Being in the Middle School Setting* de Briggs, Gilligan, Staton et Barron (2010), que nous avons cité dans l'introduction, est paradigmatique de la deuxième catégorie identifiée plus haut. Rappelons que pour ces auteurs, le bien-être est défini comme suit:

un mode de vie orienté vers la santé et un état optimal dans lequel le corps, la pensée et l'esprit et sont intégrés par l'individu pour vivre plus pleinement au sein de la communauté humaine. (Briggs, Gilligan, Staton et Barron, 2010, p. 3)

On reconnaît dans cette définition, la tradition hédonique du bien-être, mentionnée au chapitre 2 : le bien-être comme mode de vie cherche le plaisir, pensé ici en termes d'un état d'équilibre entre le corps, l'esprit et l'environnement.

Les auteurs indiquent qu'ils ont constitué une équipe de recherche interdisciplinaire en partenariat avec une école du cycle intermédiaire de la Virginie aux États-Unis « pour investiguer le climat scolaire, la satisfaction de la vie, le bien-être et la motivation des élèves afin de promouvoir le développement positif et le bien-être général de ceux-ci. » (Briggs, Gilligan, Staton et Barron, 2010, p. 2)

Ils ont examiné, d'une part, le climat de l'école et, d'autre part, la satisfaction de vie des élèves.

Pour étudier le climat de l'école, ils ont retenu les trois composantes suivantes :

1. le contexte de l'école (c.-à-d., comment les gens à l'école se traitent les uns les autres)
2. les variables psychosociales, telles que les attentes comportementales et les perceptions des étudiants, et
3. les comportements à l'école du personnel et des élèves.

Pour étudier la satisfaction de vie des élèves, ils ont étudié une liste de variables dont : la justice (fairness), l'ordre et la discipline, l'implication des parents, les relations interpersonnelles chez les élèves, la satisfaction avec l'école.

La satisfaction de vie a été considérée comme

une évaluation cognitive et globale du contentement de l'élève avec la vie dans son ensemble et qui inclut des domaines tels que soi-même, l'école, la famille, les amis et l'environnement. (Briggs, Gilligan, Staton et Barron, 2010, p. 5)

Les chercheurs ont eu recours à des questionnaires auxquels les participants devaient répondre.

Voici quelques exemples de questions typiques posées lors de recherches sur le climat de l'école (pour des détails, voir Cornell, 2016; La Salle, McIntosh et Eliason, 2016):

Les répondants peuvent choisir parmi les options suivantes: "Jamais", "Parfois", "Souvent", "Toujours")

1. J'aime l'école.
2. J'ai l'impression de bien réussir à l'école.
3. Mon école veut bien le faire.
4. Mon école a des règles claires pour le comportement.
5. Les enseignants me traitent avec respect.
6. Un bon comportement est remarqué à mon école.
7. Je m'entends bien avec les autres élèves.
8. Je me sens en sécurité à l'école.
9. Les élèves se traitent bien.
10. Il y a un adulte à mon école qui m'aidera si j'en ai besoin.
11. Les élèves de ma classe se comportent de manière à ce que les enseignants puissent enseigner.

Des exemples de questions pour les parents sont :

1. Les règles de l'école sont justes.
2. Les élèves de cette école ne sont punis que lorsqu'ils le méritent.
3. La plupart des enseignants et autres adultes de cette école:
 - a. écoutent ce que les élèves ont à dire
 - b. traitent les élèves avec respect
4. Si mon enfant dit à un enseignant que quelque chose l'intimide, ce dernier fera quelque chose.

Les résultats de la recherche de Briggs, Gilligan, Staton et Barron (2010) suggèrent que les 159 élèves de 6e, 7e et 8e année qui ont participé à la recherche considèrent très important la dimension des relations élèves-enseignants et le climat de l'école.

Cent cinquante parents ont aussi participé à cette recherche et répondu *The Revised Parent Version of the School Climate Survey*. Leurs réponses montrent qu'ils croient

que l'institution scolaire est invitante et sécuritaire. Les parents ont donné la plus faible note à la dimension 'Implication des parents', ce qui laisse croire qu'ils croyaient que la participation des parents n'était pas nécessairement encouragée à l'école. (Briggs, Gilligan, Staton et Barron, 2010, p. 14)

4.3. Une recherche qui se penche sur la promotion du bien-être

La recherche de Vesely, Saklofske et Leschied (2013) est paradigmatique des recherches qui tentent de cerner les facteurs qui sont propices à la promotion du bien-être. Les auteurs partent de l'idée que la santé psychologique des enseignants est impérative pour la réussite des élèves, du système éducatif et de la société dans son ensemble. Ils commencent par remarquer que la profession enseignante est une profession dont les membres sont continuellement exposés à des tensions et des stress de tout type qui créent des exigences émotionnelles accrues menant à l'épuisement, à une diminution de la satisfaction au travail et à des problèmes de santé mentale. Dans plusieurs cas, ces conditions amènent les enseignantes et enseignants à quitter la profession.

Ensuite, les auteurs divisent en deux les compétences de l'enseignant expert :

(a) les compétences et caractéristiques "professionnelles" nécessaires à une efficacité optimale en classe et auprès des élèves en général et

(b) les compétences et caractéristiques "personnelles" qui amortissent les composantes et les situations défavorables de l'enseignement et contribuent au renforcement de la résilience, du bien-être psychologique et de l'efficacité de l'enseignant (2013, p. 72).

C'est dans le deuxième type de compétence qu'on peut intervenir afin d'améliorer le bien-être des enseignants et, par-là, le rendement des élèves. La porte d'entrée qu'ils proposent est l'intelligence émotionnelle:

Pour ces chercheurs, l'intelligence émotionnelle serait un moyen idéal pour atténuer les résultats négatifs potentiels des enseignants tout en favorisant le bien-être personnel et professionnel. Par intelligence émotionnelle (IE), ils entendent «un ensemble de compétences émotionnelles qui facilitent l'identification, le traitement et la régulation des émotions » (p. 72).

C'est dans ce contexte que leur recherche se penche sur la façon dont l'IE aide au développement de la cognition et de la compréhension émotionnelles en soutenant que celles-ci peuvent avoir une incidence positive sur la santé psychologique des enseignants et, en retour, sur les résultats d'apprentissage des élèves. Dans leur article, ils illustrent comment des niveaux plus élevés d'IE peuvent

- (a) médier l'escalade du stress et améliorer sa gestion;
- (b) faciliter un enseignement efficace, renforcer la résilience et contribuer à une grande partie des facteurs positifs de l'efficacité des enseignants; et
- (c) être développés par le biais d'une formation spécifique au programme d'entraînement à l'IE.

Or, quel est le lien entre une enseignante ou un enseignant qui se débrouille bien en salle de classe et l'intelligence émotionnelle? Pour Vesely, Saklofske et Leschied, la réponse se trouve dans le fait que l'intelligence émotionnelle ferait partie de ce qu'on appelle l'efficacité personnelle "self-efficacy," ce concept qui a été développé par des psychologues dont Bandura (1986). En effet, d'après Vesely, Saklofske et Leschied, une fois que des émotions négatives sont présentes en salle de classe, l'enseignante ou l'enseignant est moins capable de maintenir son niveau idéal d'efficacité.

Dans l'analyse développée dans l'article, l'efficacité de l'enseignant se voit affecté, en général, par deux types de phénomènes: des phénomènes ou déterminants « internes » et « externes ». Le premier type comprend, entre autres, les connaissances professionnelles

(les connaissances pédagogiques, les connaissances sur les matières à enseigner), les croyances de l'enseignante ou l'enseignant à son propre égard et sa motivation à faire bien son travail. Le deuxième type de déterminants est relatif aux conditions matériels qui configurent son travail, comme par exemple, le soutien des enseignantes et enseignants par l'administration de l'école, la disponibilité et l'accès des ressources et les possibilités de collaboration avec d'autres enseignantes et enseignants et la direction de l'école.

Les auteurs soutiennent que l'intelligence émotionnelle a une influence significative sur la tolérance à l'égard du stress, de sorte qu'une intelligence émotionnelle plus élevée est liée à une diminution du stress professionnel ainsi qu'à une amélioration de la santé psychologique et physique.

D'un autre côté, selon ces auteurs, l'intelligence émotionnelle et la résilience semblent se combiner pour atténuer les effets du stress, ce qui montre la nécessité de développer les capacités émotionnelles chez les enseignantes et enseignants pour améliorer leurs stratégies d'adaptation personnelle.

Ce point semble important, car, d'après les auteurs, les enseignantes et enseignants ayant une intelligence capable de s'adapter aux besoins émotionnels des autres peuvent en général interagir mieux avec les élèves et mieux gérer leurs propres réactions émotionnelles. Par ailleurs, ils font référence à une étude qui montre une relation positive significative entre l'intelligence émotionnelle et les croyances en matière d'efficacité chez des enseignantes et enseignants en formation initiale turcs, ce qui indique que ceux dont l'intelligence émotionnelle est plus élevée sont plus susceptibles d'employer un large éventail de stratégies d'enseignement productives.

Le lien entre intelligence émotionnelle de l'enseignante et de l'enseignant et sa pédagogie réapparaît dans la description d'une enseignante ou un enseignant efficace offerte souvent tant par les élèves que par les professionnels. Cette description souligne des caractéristiques humaines émotionnelles telles que l'attention, la compréhension, la chaleur, la patience, ainsi que la capacité d'établir des relations avec les élèves, de les motiver et d'améliorer la qualité de l'enseignement en général.

Mais, comme nous verrons dans le chapitre 6, l'intelligence émotionnelle se décline souvent en composantes. Quelles composantes donc retenir? Nos auteurs optent pour ce qui suit:

Leur courte liste comprend:

1. la capacité de régulation émotionnelle,
2. le travail émotionnel,
3. la compétence socio-émotionnelle et
4. les composants de la théorie du comportement rationnel-émotionnel.

La capacité de régulation émotionnelle est associée à un épuisement émotionnel plus faible, à une capacité à développer des liens personnels avec les élèves, et à un plus grand nombre d'émotions positives, y compris des sentiments d'accomplissement et de satisfaction dans l'enseignement.

Le travail émotionnel à avoir avec l'expression sociale des émotions. Il explique comment la suppression ou l'expression d'une émotion dans le but d'atteindre un but en milieu de travail (p. ex. maintenir une atmosphère positive dans la salle de classe) est un grand défi dans l'enseignement.

La compétence socio-émotionnelle consiste en la conscience de soi, la conscience sociale, la prise de décision responsable, l'autogestion et la gestion des relations. Elle est impliquée dans le développement et le maintien d'une classe prosociale, favorise l'apprentissage et diminue la probabilité d'épuisement professionnel des enseignants (Allred, 2014; Clément, 2011; Gines, 2015; Jennings et Greenberg, 2009; Vesely, Saklofske et Leschied, 2013).

Après cette longue analyse théorique, laquelle nous n'avons présenté ici que les grandes lignes, les auteurs abordent la question de ce que serait un programme d'amélioration de l'enseignement efficace. D'après ce qui vient d'être dit et de la définition qu'ils ont retenue d'une enseignante ou d'un enseignant expert, un tel programme devrait

inclure une formation à l'intelligence émotionnelle. Or, est-ce que ceci est possible? Voici la réponse des auteurs:

La question si oui ou non l'intelligence émotionnelle peut être apprise ou enseignée (...) est toujours ouverte au débat. Cependant, comme discuté ci-dessus, certaines compétences émotionnelles peuvent être apprises ou améliorées grâce à la formation. L'un des moyens d'accroître l'intelligence émotionnelle consiste à mettre en œuvre une formation sur le développement de l'intelligence émotionnelle. (Vesely, Saklofske et Leschied, 2013, p. 80)

Ils fournissent des exemples de programmes spécifiquement liés à la classe et au contexte éducatif, comme la collaboration pour l'apprentissage académique, social et émotionnel, qui fournit des programmes pour la formation des compétences sociales et émotionnelles chez les enseignants et les élèves, y compris le programme, *L'enseignant émotionnellement intelligent* qui inclut un travail autour de la perception, l'utilisation, la compréhension et la gestion des émotions. Selon les auteurs, ce programme fournit aux enseignants des stratégies pour améliorer les compétences de l'intelligence émotionnelle dans les relations personnelles et professionnelles.

Ils concluent leur article en faisant référence au fait

qu'un enseignement efficace exige des compétences au-delà de la transmission des connaissances académiques et nécessite des compétences liées aux émotions. L'intelligence émotionnelle semble avoir le potentiel d'améliorer le bien-être psychologique, de réduire le stress et d'accroître l'efficacité des enseignants, influençant ainsi les résultats des élèves et de la salle de classe. (p. 82)

4.4. Synthèse et implications

Dans ce chapitre, nous avons présenté un court survol des approches contemporaines sur le bien-être. Nous avons distingué trois types de recherche selon le but visé par les chercheurs: mieux comprendre le concept du bien-être; évaluer le bien-être et promouvoir le bien-être. Le survol nous a permis de voir les conceptions sous-jacentes au concept à l'étude.

La première recherche mentionnée (section 4.1) présente une critique à la conception *hédoniste* du bien-être (voir section 2.1) en tant qu'état d'équilibre paisible entre le corps, l'esprit et la pensée. Dans cette perspective, une salle de classe propice au bien-être ne serait pas celle qui cherche à établir des conditions de tranquillité où régneraient un calme et une zénitude totale. Une telle salle de classe, selon ce point de vue, serait une classe peu propice

à l'apprentissage, lequel demande des efforts soutenus, la rencontre des défis et ses dépassements.

La deuxième recherche mentionnée ci-dessus (section 4.2) est basée aussi sur une conception hédoniste du bien-être. La dimension hédoniste apparaît ici sous la forme de « satisfaction » —satisfaction des élèves et des parents avec l'école, satisfaction des relations inter-personnelles et contentement de vie.

La troisième recherche, par contre, est basée sur une conception *eudémonique* du bien-être, c'est-à-dire, une conception du bien-être en tant que recherche continuelle du bonheur et qui comprend celui-ci comme réalisation du soi (section 2.1). Dans cette recherche, la réalisation de l'enseignante ou de l'enseignant se voit hantée dans la pratique par toute une série de problèmes et des tensions contextuels qui produisent du stress et qui, à la limite, peuvent mener à l'abandon de la profession. Suite à une analyse théorique fine, les auteurs de cette recherche suggèrent qu'un élément important pour contrer cet obstacle à la réalisation des enseignantes et des enseignants et à leur bien-être est *la pratique de l'intelligence émotionnelle*. Ils prônent pour des programmes visant à développer des compétences reliées à l'intelligence émotionnelle, développement qui aurait comme conséquence une augmentation du bien-être des élèves eux-mêmes et de leur rendement.

Ce chapitre nous a permis aussi d'avoir une idée des approches méthodologiques suivies. En général, les approches font appel à des concepts issus de la psychologie cognitive (comme ceux de motif, contentement de vie et réalisation du soi), de la psychologie sociale (comme celui de self-efficacy et le lien avec les autres) et de la sociologie (comme celui de l'accès aux ressources matériels). On voit que l'évaluation des « facteurs » ou « axes » qui constituent le bien-être se fait très souvent par l'entremise de questionnaires. Or, la mesure du bien-être qui en découle ne va pas de soi. Ces mesures sont-elles objectives? La question est encore plus délicate quand ce qu'on essaie de mesurer peut être vu comme l'opinion de l'individu. Il y a une tension ici entre le subjectif et l'objectif. Nous avons déjà indiqué au chapitre 2 qu'on s'intéresse actuellement à ce qu'on appelle le *bien-être subjectif*, c'est-à-dire à ce que ressent et dit le sujet de son propre bien-être. Peut-on le considérer objectif?

L'article de Zeidan, *Les différentes mesures du bien-être subjectif*, est très intéressant à ce sujet. L'auteur dit:

Le recours aux appréciations subjectives répond au besoin d'avoir des mesures probantes du bien-être ressenti par les individus. Bien que les essais se soient multipliés, le bonheur demeure un état d'esprit qui ne peut être mesuré de façon objective comme on le fait pour la tension ou le poids. (Zeidan, 2012, p. 36)

Mentionnons, enfin, deux points avant de passer au chapitre suivant.

4.4.1. Le premier point : la question du bien-être en éducation

Le premier point concerne l'*intérêt* que prend aujourd'hui la question du bien-être en éducation. Zeidan explique clairement que l'intérêt pour le bien-être de l'élève ne relève pas d'une attitude bénévolante ou philanthropique. Il s'agit d'un intérêt économique dont la base est à trouver dans la prise de conscience que le maintien et le développement des économies à marché prônées par l'occident reposent en grande mesure sur le bonheur des individus. Cette perspective a donné naissance à une nouvelle branche en économie qui s'appelle l'« économie du bonheur » (voir aussi Davoine, 2009). Zeidan note que

C'est [...] dans ce cadre que l'OCDE a lancé son initiative « vivre mieux » où elle tente d'élaborer des lignes directrices à la mesure du bien-être subjectif afin d'améliorer les mesures de qualité de vie. (Zeidan, p. 36)

Bref, l'intérêt contemporain sur le bien-être — intérêt qui est très propre à notre époque historique — obéit à une nécessité économique et politique. Il n'est pas surprenant que, dans ce contexte, les conceptions sur le bien-être en éducation et les orientations priment pour le promouvoir à l'école soient très souvent vues sous un angle économique. Par leur tendance économique, ces conceptions et orientations tendent à réduire l'élève à une future main d'œuvre pour le marché du travail, c'est-à-dire qu'elles tendent à réduire l'élève au *capital humain*. Il y a lieu de repenser nos propres conceptions du bien-être et nos choix éducatifs afin d'éviter d'entrer dans un réductionnisme. S'il est vrai qu'une des missions de l'école — et cela a été vrai depuis les premières écoles dans l'ancienne Mésopotamie, où l'on a vu l'invention de l'écriture et des nombres (Lucas, 1979) — est de répondre aux besoins de la société, il est vrai aussi que la formation de nouvelles générations comprend beaucoup plus que l'acquisition et le développement des compétences techniques (aussi poussées et

novatrices soient-elles) d'insertion au marché du travail. Comment alors repenser le bien-être sans tomber dans le piège économique qui hante le concept du bien-être? Bien que cette question sera traitée avec plus de détails au chapitre 8, elle nous amène à notre deuxième point.

4.4.2. Le deuxième point : bien-être, un concept relationnel

Le deuxième point que nous voulons mentionner est en lien avec la recherche décrite à la section 4.3. Nous avons déjà fait des commentaires sur cette recherche. Ce que nous voulons ajouter ici, c'est qu'elle met de l'avant l'idée que le concept de bien-être est un concept relationnel, au sens indiqué à la section 1.1. Il s'agit, dans cette recherche, de trouver des moyens pour équiper les enseignantes et les enseignants de compétences sociales qui leur permettront de mieux naviguer dans la profession enseignante — pas seulement du point de vue d'une *efficacité* au travail (bien que ce soit le point que les auteurs essaient de faire valoir et c'est justement là qu'ils ratent leur point), mais du point de vue humain. Leur projet est louable non pas parce que, suite aux programmes de formation et ateliers qu'ils suggèrent, les enseignantes et les enseignants seront en mesure d'améliorer le rendement des élèves, mais parce que, à travers la pratique du soin de l'autre, de l'empathie, de la patience et de la solidarité, ceux-ci seront en mesure de créer des conditions d'apprentissages où les enseignantes, les enseignants et les élèves pourront s'épanouir en tant qu'êtres humains. La limite de cette recherche est, en fait, qu'elle ne pousse pas assez la dimension sociale relationnelle qui nous attache de manière *existentielle* aux autres.

Pour le dire dans les termes de l'Introduction (section 1.2) le rapport de l'individu (X) à la société (Y) (ici, le rapport de l'enseignante ou de l'enseignant aux élèves; le rapport de l'élève à l'école, etc.) reste un rapport *d'extériorité*. J'équipe mieux X pour qu'il ou elle agisse mieux dans Y. C'est encore l'approche médicale ou l'approche du fertilisant: Y met des ingrédients dans X pour que X pousse encore plus. Nous préférons voir le bien-être en général et ses diverses dimensions comme propriétés dynamiques et changeantes d'un système en mouvement. Ce système est la société, qui est composée de sous-systèmes,

comme les conseils scolaires, ses écoles, ses classes, ses directions, ses enseignantes et enseignantes, les élèves, les parents... Tous ces sous-systèmes s'emboîtent et s'affectent mutuellement. La conséquence est qu'on ne peut pas parler du bien-être de l'élève, sans parler du bien-être des enseignantes et des enseignants (ce que la recherche de Vesely, Saklofske et Leschied (2013) a le grand mérite de faire). De la même façon, on ne peut pas parler du bien-être des enseignantes et des enseignants sans parler du bien-être de l'école, etc. jusqu'à remonter au bien-être de la société. De sorte qu'être en bien-être est quelque chose qu'on peut énoncer de l'école ou du système scolaire en général: on peut parler des écoles en bien-être comme on parle des écoles en santé. Dans une grande mesure, ce sont les écoles, à travers les modes de vie qu'elles génèrent et soutiennent au quotidien qui produisent ce qu'on appelle le bien-être des élèves.

Chapitre 5

Résilience

Sans aucun doute, la résilience est un des sujets les plus significatifs lorsqu'il est question du bien-être général de l'individu. De nos jours, la résilience est un sujet qui n'est pas traité exclusivement par les philosophes, les sociologues ou les psychologues, elle concerne aussi les environmentalistes et les éducateurs. Bien que le concept de résilience soit relativement familier, il est difficile à définir dû à son caractère multidimensionnel. À cet égard, il nous semble donc important d'explorer dans un premier moment, la problématique sémantique autour de ce concept pour bien comprendre d'autres éléments que nous allons considérer tels que l'état actuel de la recherche sur la résilience, les modèles d'actions qui nous sont proposés, la mesure des indicateurs de résilience et les implications de celle-ci dans le milieu scolaire.

5.1. La résilience, entre trait et processus

La révision de la littérature scientifique sur le concept de résilience montre qu'il existe certains problèmes méthodologiques comme l'identification des antécédents ou la définition de l'adversité qui ne permettent pas d'arriver à une définition univoque du concept. Même s'il n'existe pas un consensus autour du concept, aujourd'hui la grande majorité de chercheurs s'entend pour dire que la résilience est un processus. Toutefois, d'autres soulignent qu'il s'agit d'une capacité, d'un trait ou d'une qualité de l'individu. D'autres, moins nombreux, diront qu'il s'agit d'un résultat. Les différences entre les diverses définitions du concept se croisent certes à plusieurs endroits, dont le champ disciplinaire dans lequel le concept émerge et les secteurs de mise en application.

Il est évident que dans les premières études sur la résilience, particulièrement en sciences humaines et sociales, les auteurs associent la résilience à un trait caractéristique inné chez l'individu. Tel que souligné par Gauvin-Lepage, Lefebvre et Malo (2016, p. 198), les recherches comme celles de Beardslee et Podorefsky (1988); Block et Block (1980); Garmezy (1993); Rabkin, Remien, Katoff et Williams (1993) s'inscrivent dans cette catégorie. Ainsi, les études sur la résilience visent les qualités individuelles possédées par les enfants qui semblaient résilients. Comme le soulignent Masten et Garmezy (1985), en identifiant les qualités de l'enfant résilient, la recherche propose un moyen pour favoriser une plus grande résilience chez les autres. Ainsi, la recherche tentait de trouver le profil de l'enfant résilient pour cultiver ces qualités chez les autres enfants.

Au fil des années, une évolution conceptuelle a été constatée particulièrement dans les études psychologiques. Les chercheurs préfèrent définir la résilience comme un *processus émergent* de l'interaction entre l'individu et l'environnement. D'après Gauvin-Lepage, Lefebvre et Malo (2016, p. 198), les études de Luthar et ses collègues (2000) et de Richardson (2002) représentent bien cette approche. Particulièrement, Luthar et ses collègues (2000) définissent la résilience comme « un processus dynamique et englobant d'adaptation positive aux contextes d'adversité » (p. 543). Certes, les études contemporaines à propos de la résilience examinent moins les traits propres aux personnes résilientes pour se pencher sur les processus d'adaptation mise au point par ces personnes. Des auteurs comme Masten (2001) préfèrent utiliser le terme « résultat ». Tel qu'il a été souligné par Gauvin-Lepage et ses collègues, « Cette dernière conception a permis aux chercheurs de développer de nombreux instruments de mesure basés sur des indicateurs de la résilience, tels que le sentiment d'auto-efficacité, la maîtrise de soi et l'estime de soi » (p. 198).

Selon Fergus et Zimmerman (2004), une autre problématique est soulevée par Luthar et Zelazo. Ces chercheurs soulignent que le terme résilient ne doit pas être utilisé comme un adjectif décrivant une personne, mais comme un descripteur de profils ou de trajectoires. Cette distinction assure en outre que la construction de la résilience ne soit pas considérée comme un trait individuel (p. 405). Si la résilience est vue comme un trait de la personne, cela soulève également des questions sur l'utilité des efforts de prévention, car les caractéristiques individuelles ressemblant à des traits de caractère peuvent ne pas être

susceptibles de changer. Enfin, les conceptions de traits ignorent les facteurs contextuels, alors qu'une théorie de la résilience devrait intégrer les influences sociales et environnementales (Fergus et Zimmerman, 2004, p. 405).

Il faudra noter que la résilience n'est pas seulement un processus qui se met en place lorsqu'un événement ponctuel survient. La résilience est présente tout au long du développement de l'enfant, lequel concerne de manière particulière le contexte social. Le modèle écologique du développement humain du psychologue américain Uri Bronfenbrenner permet de comprendre l'influence du contexte social dans le développement global de l'enfant. Bronfenbrenner considère que les connexions entre les processus du développement et les contextes sociaux où ces derniers prennent place sont interreliées. Dans ce modèle, l'environnement de l'enfant occupe la première place, « avec une insistance particulière sur les rapports existants entre différentes entités comme la famille, les amis, les voisins, le milieu de travail, la communauté, la culture, etc. » (Richard Cloutier, 2005, p. 17). Tel que présenté par Lee et ses collègues (2012), dans cette approche, le contexte social détermine l'interaction sujet-milieu. Ainsi, les comportements des parents des enfants habitant des quartiers défavorisés, ne sont pas les mêmes que ceux des parents habitant les quartiers favorisés. La classe sociale, les amis, la culture, etc. ont une incidence dans l'environnement qui sert de cadre au développement social de l'enfant. Ainsi compris, cultiver la résilience signifie favoriser la capacité, le processus et les stratégies d'adaptation des individus face aux changements développementaux et aux stress de la vie afin de « rebondir » sur les expériences de vie difficiles et d'obtenir des résultats positifs.

Il en résulte que la nature multidimensionnelle de la résilience ne permet pas de définir le concept de manière univoque. D'après Lee et ses collègues (2012), il est possible de définir la résilience en fonction de la capacité d'un individu, du processus qu'il traverse, de résultat obtenu et de la dynamique de construction.

En tant que *capacité*, la résilience fait référence à l'habileté de l'individu à s'adapter aux changements et aux événements stressants de manière saine et à réussir, en dépit de l'adversité.

En tant que *processus*, la résilience est considérée comme une procédure de réintégration et un retour au fonctionnement normal avec l'appui de facteurs de protection après avoir rencontré une situation adverse ou stressante.

En tant que *résultat*, la résilience est définie comme le produit positif et bénéfique résultant de la gestion réussie des événements adverses ou stressants (Lee, Cheung, Kwong, 2012, p. 20).

En tant que *construction*, la résilience est un « construit » dynamique qui émerge de l'interaction entre les forces et l'auto-efficacité des individus et les environnements sociaux dans lesquels ils vivent et travaillent.

Ainsi comprise, une définition opérationnelle de la résilience doit englober toutes les caractéristiques clés de la résilience et inclure les composantes de capacité, de processus, de construction et de résultat. Dans cette logique, et à la manière de bilan, la résilience peut être définie comme le processus de mobilisation efficace des ressources internes et externes pour s'adapter ou gérer diverses situations adverses ou traumatiques, ou gérer d'importantes sources de stress. Ce processus peut être tant individuel qu'interactionnel dans lequel l'individu prend en considération l'environnement social qui lui serve de référent et de support pour surmonter les situations adverses, stressantes ou traumatiques auxquelles il doit faire face. C'est dans cette interaction avec son environnement social que l'individu pourra épuiser les meilleures stratégies pour rebondir lorsqu'un événement traumatisant survient (Gauvin-Lepage, Lefebvre et Malo, 2016, p. 198).

D'après Fergus et Zimmerman (2004), un certain nombre de questions liées à la recherche sur la résilience ont créé de la confusion dans ce domaine et ont alimenté la critique de la théorie de la résilience (p. 404). Malheureusement, comme plusieurs chercheurs l'ont souligné, les diverses utilisations de la terminologie semblent avoir ralenti le développement du domaine. Fergus et Zimmerman suggèrent le développement d'un langage commun pour propulser le domaine au niveau supérieur. Certaines critiques viennent du fait que les chercheurs supposent que la résilience est un trait individuel.

5.2. La résilience dans la recherche actuelle

Les questions de recherche tirées des diverses études que nous avons examinées sur la résilience montrent que ces travaux ciblent trois groupes d'âge : les enfants, les adolescents et les adultes. Chaque étude cible un seul groupe d'âge et presque jamais deux de ces groupes en même temps. Cela semble indiquer que la résilience n'est pas comprise de la même façon par un enfant que par un adulte et, par conséquent, il ne faut pas les intégrer dans une même étude. Notons qu'il est possible de trouver tant des études transversales que longitudinales.

La recherche sur la résilience peut être divisée en plusieurs groupes. Un premier groupe porte sur la résilience en éducation. On y retrouve des études sur les élèves tant du primaire que du secondaire, sur les enseignants et sur les directions d'écoles. Un deuxième groupe d'études concerne la famille; ces études essaient de comprendre le rôle que joue le contexte familial sur le comportement et les aptitudes des jeunes enfants et des adolescents à l'école. Un troisième groupe se centre sur des aspects plus techniques, comme la mesure des divers facteurs qui déterminent ou influencent la résilience. Un quatrième groupe d'études examinent l'efficacité des modèles d'intervention, particulièrement dans le monde éducatif, ou dans l'évaluation de l'impact sur le développement de l'enfant. Un cinquième groupe d'études porte sur l'importance des contextes social, économique, historique et culturel dans l'adoption d'un comportement résilient. Finalement, on trouve un groupe d'études plus conceptuelles visant à comprendre le concept de résilience ainsi que les facteurs qui la déterminent.

L'ensemble de ces études mettent en évidence un certain nombre de résultats que nous présentons ici en cinq groupes : Les enfants/élèves, les enseignants, la famille, les programmes et les facteurs.

Les enfants/élèves

Selon certaines recherches, le point de départ est de croire à la résilience comme capacité de l'individu, car de nombreuses forces personnelles (cognitives, sociales, émotionnelles, morales, spirituelles) sont associées à la résilience (Truebridge, 2016, p. 24). Ces forces se

manifestent également comme des résultats de résilience. Les atouts internes qui peuvent être particulièrement importants à développer comprennent les aptitudes sociales pour entrer en relation avec les pairs, l'auto-efficacité pour adopter de comportements favorisant la santé, les compétences scolaires et la participation aux activités extrascolaires et communautaires. De plus, pour que les enfants soient émotionnellement en bonne santé, socialement adaptés et capables d'atteindre la réussite scolaire, ils doivent avoir la capacité à gérer leurs émotions et à établir et à maintenir des relations saines. Toutefois, il faut noter que l'accent mis sur la résilience en tant que caractéristique individuelle n'explique pas plus qu'une petite proportion de la variance dans le développement comportemental. Pour vraiment apprécier les effets de la résilience chez l'enfant, il faudra se pencher sur la vaste constellation de facteurs de risque sociaux qui interpellent les individus et leurs familles.

Selon les études examinées, la résilience répond à plusieurs besoins de l'individu : au besoin de se sentir normal et accepté, aux besoins pratiques (adaptation aux changements dans l'école, loisirs) et au besoin de relation sociale, entre autres (Houston, 2011, p. 119). En partant de ces besoins, la résilience peut être cultivée en se concentrant sur quatre domaines du développement : le spirituel, le bien-être mental, le bien-être émotionnel et le bien-être physique. La dimension spirituelle ou religieuse est bien présente, car il a été prouvé que la religion aide à réduire les problèmes d'extériorisation en inculquant des valeurs morales et des attitudes favorables à des comportements positifs et en fournissant un sens et un but dans la vie. De plus, la recherche a démontré les avantages de la spiritualité et de la religiosité chez les adolescents liés aux problèmes de santé mentale, au bien-être psychologique et à l'apprentissage scolaire (Kim et Esquivel, 2011).

Les enseignants

Les travaux examinés sont arrivés à des conclusions significatives concernant les enseignantes et enseignants. En ce sens, il est possible d'affirmer que les enseignantes et enseignants jouent un rôle capital en soutenant le processus de la résilience chez les élèves. Ils se positionnent comme des adultes significatifs dans la vie des enfants en se concentrant sur leur développement pour devenir des modèles pour les enfants. Les relations entre

enseignants et élèves jouent un rôle important dans le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et dans leurs résultats scolaires et socioaffectifs (Brown et Jones, 2010). Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante doit connaître chaque élève afin de développer des situations d'enseignement-apprentissage efficaces qui soutiennent les jeunes enfants et assurent la réussite scolaire. Par exemple, lorsqu'un enseignant ou enseignante doit enseigner un concept difficile, il doit être ouvert aux questions des élèves et les soutenir pour la persévérance et la détermination dans leurs tentatives de compréhension ; il doit éviter les pratiques qui peuvent inhiber ou embarrasser les élèves qui posent des questions pendant une leçon. Tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, les enseignantes et enseignants doivent fournir des conseils et un soutien pour que les élèves développent les attitudes nécessaires pour accomplir quelque chose de nouveau, travailler en classe, avoir confiance en eux et être responsables de leur propre apprentissage. Les éducateurs qui démontrent des attentes élevées et un programme centré sur l'apprenant sont décrits comme des éducateurs contribuant à la résilience éducative (Parker, 2013).

Il est également démontré que la résilience commence avec les croyances, car les croyances influencent nos propres concepts et nos actions (Truebridge, 2016, p. 24). Si l'enseignant ne croit pas en la capacité de tous les élèves à avoir de la résilience, il court le risque de les abandonner en cours de route. Par contre, les enseignantes et enseignants qui réussissent ont un ensemble particulier d'attitudes et de valeurs au sujet de leur travail et de leur profession.

Par ailleurs, la recherche a permis de découvrir que le perfectionnement professionnel mène à une plus grande résilience et à la rétention des enseignants (Yonezawa, Jones et Singer, 2011). L'importance de réduire le décrochage des enseignants et de renforcer la résilience devient de plus en plus claire. Les études démontrent aussi qu'il faut travailler activement pour changer la façon dont les éducateurs, les décideurs et les administrateurs pensent au développement professionnel.

Les enseignantes et enseignants sont aussi encouragés par les résultats des recherches à travailler sur les compétences sociales des élèves. Le modèle théorique de la classe prosociale souligne l'importance de la compétence sociale et émotionnelle et du bien-

être des enseignants dans le développement et le maintien de relations enseignants-élèves favorables, la gestion efficace de la classe et l'efficacité du programme d'apprentissage social et émotif (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia and Greenberg, 2013).

Les programmes

Certains des travaux examinés portent sur la mise sur pied d'un programme ou sur son évaluation. Ces études montrent clairement que tous les programmes mis en place ont eu des répercussions positives et assez significatives sur les élèves. Par exemple, les écoles qui ont mis en place avec succès une éducation spirituelle montrent des influences positives sur les élèves. Par ailleurs, le programme d'éducation du caractère conçu pour enseigner des valeurs et des vertus communes, tel que le respect, la compassion, la responsabilité, la maîtrise de soi et l'honnêteté a favorisé la mise en place des valeurs partagées comme un moyen de montrer le respect envers la diversité religieuse et spirituelle (Kim et Esquivel, 2012). De son côté, les programmes scolaires axés sur l'apprentissage socioémotionnel ont amélioré la résolution de problèmes et les compétences relationnelles, ainsi que l'adoption d'attitudes positives envers la collaboration, la participation à la justice sociale, les activités de service social et la sensibilité interpersonnelle. D'autres programmes comme le projet PATHS ne se rapportent pas seulement à la résilience, mais ils établissent aussi de lien avec les cinq compétences individuelles de base : les compétences cognitives, émotionnelles, sociales, morales et comportementales (Lee, Cheung, Kwong, 2012, p. 6). Les résultats montrent aussi que lorsqu'un programme thérapeutique est mis en place dans les écoles pour travailler avec les enfants anxieux, des diminutions significatives du comportement problématique sont mises en évidence. De son côté, le programme PAR aide l'adolescent et le parent à développer de nouvelles compétences pour communiquer plus efficacement en général et entre eux (Fergus et Zimmerman, 2004, p. 412).

Il faut noter que malgré les bienfaits de ces programmes d'intervention, les résultats ont révélé que, dans certains cas, ces résultats ne sont pas entièrement significatifs

Les familles

Concernant les familles, les résultats des recherches indiquent que les facteurs parentaux tels que le soutien, la surveillance et la communication sont des ressources cruciales pour les jeunes. La famille s'avère un lieu de support pour les enfants et les adolescents qui entreprennent une démarche de résilience.

Les facteurs

Les études recensées parlent fondamentalement de cinq grands facteurs reliés à la résilience (Fergus et Zimmerman, 2004) :

- les facteurs contextuels qui se rapportent au contexte social, économique, culturel et historique ;
- les facteurs visant la promotion de la résilience ;
- les facteurs parentaux qui semblent particulièrement vitaux pour aider les jeunes à être résilients ;
- les facteurs de risque qui soulignent les risques et les défis à surmonter et
- les facteurs de protection qui cherchent à aider les jeunes à éviter les effets négatifs des risques.

Selon Luthar (cité par Parker, 2013, p. 6), dans le cas des facteurs de protection, les résultats de recherche indiquent qu'ils présentent des avantages pour la réussite scolaire des élèves et l'accès à des relations de soutien avec les enseignants. Par l'effet de ces facteurs, la classe peut être transformée afin que les élèves se sentent confiants et persévèrent dans leur cheminement vers la réussite scolaire.

Il a été également démontré que les facteurs contextuels associés à la résilience influencent plus que les facteurs individuels ou relationnels. Ainsi, les facteurs contextuels associés à la résilience affectent davantage l'engagement scolaire que les facteurs individuels ou relationnels. Ces facteurs de résilience contextuels ont montré un modèle d'impact différentiel, avec la plus grande influence sur la vie des jeunes issus des minorités visibles (Ungar et Liebenberg, 2013, p. 522). En partant des résultats de certaines études, il est clair

que la résilience est fortement influencée par la culture et le contexte. Par exemple, les relations développées dans les milieux scolaires peuvent influencer la capacité des enfants à prospérer dans des situations défavorables; le soutien par les pairs peut aussi amortir les risques et les adversités.

5.3. Les modèles d'action

Selon Fergus et Zimmerman, les chercheurs ont identifié trois modèles d'action au service de la résilience. Ils expliquent comment les facteurs de promotion agissent pour modifier la trajectoire de l'exposition au risque ou à un résultat négatif. Ces modèles sont :

- le modèle de compensation;
- le modèle de protection; et
- le modèle de défi (Fergus et Zimmerman, 2004, p. 401).

Le modèle compensatoire est caractérisé par le fait qu'un facteur de promotion contrecarre ou opère dans la direction opposée à celle du facteur de risque. Il souligne que les facteurs compensatoires influencent les résultats. Il est important de noter que cet effet est indépendant de l'effet produit par le facteur de risque. Voici un exemple apporté par les chercheurs. Les jeunes vivant dans la pauvreté sont plus susceptibles de commettre des actes violents que les jeunes qui ne vivent pas dans la pauvreté, mais la surveillance des comportements par les adultes peut aider à compenser les effets négatifs de la pauvreté sur le comportement des jeunes.

Le modèle de protection considère que les ressources ou les facteurs de promotion modèrent ou réduisent les effets d'un risque sur un résultat négatif. Un modèle de protection existe si, par exemple, la relation entre la pauvreté et le comportement violent est réduite chez les jeunes ayant un niveau élevé de soutien parental. Selon les auteurs, dans cet exemple, le soutien parental fonctionne comme un facteur de protection, car il atténue les effets de la pauvreté sur les comportements violents.

Dans le modèle de défi, l'association entre un facteur de risque et un résultat est curviligne. Ceci suggère que l'exposition à de faibles niveaux et à des niveaux élevés d'un

facteur de risque est associée à des résultats négatifs, mais des niveaux modérés du risque sont liés à des résultats moins négatifs (ou positifs). Au dire de Fergus et Zimmerman (2004), le modèle de défi peut être considéré aussi comme un modèle d'*inoculation*. Ce modèle suggère que l'exposition continue ou répétée à de faibles niveaux de facteurs de risque aide à « vacciner » les individus afin qu'ils soient prêts à surmonter des risques plus importants à l'avenir. Le modèle d'*inoculation* est similaire au modèle de défi, car un facteur peut être considéré comme risqué lorsqu'il conduit à des résultats négatifs ou à la promotion lorsqu'il apprend aux individus à mieux gérer les facteurs responsables du stress. Fergus et Zimmerman soutiennent que de faibles niveaux d'exposition au risque peuvent être bénéfiques parce qu'ils donnent aux jeunes une chance d'exercer des compétences ou d'employer des ressources. Toutefois, l'exposition au risque doit être suffisamment difficile pour susciter une réaction d'adaptation afin que l'adolescent puisse apprendre le processus pour surmonter le risque. Toujours selon Fergus et Zimmerman, trop peu de conflits familiaux, par exemple, ne préparent peut-être pas les jeunes à apprendre comment gérer ou résoudre les conflits interpersonnels à l'extérieur de la maison. Inversement, trop de conflits peuvent être débilissants et conduire les jeunes à se sentir débordés dans la gestion des facteurs de stress à l'avenir.

Fergus et Zimmerman (2004) soulignent que Yates et ses collègues ont décrit ce modèle de résilience comme étant un processus de développement continu, dans lequel l'enfant apprend à mobiliser des ressources lorsqu'il est exposé à l'adversité. À mesure que les jeunes réussissent à surmonter de faibles niveaux de risque, ils sont mieux préparés à faire face à un risque croissant. À mesure que les gens vieillissent et mûrissent et continuent d'être exposés à l'adversité, leur capacité de prospérer malgré les risques augmente.

5.4. Mesures de la résilience

La mesure des aspects concernant les sentiments, les aptitudes et les comportements est une tendance relativement récente issue de la recherche positiviste qui veut tout mesurer. Toutefois, dans le cas de la résilience les choses ne sont pas simples. La difficulté à mesurer la résilience dérive en premier lieu du fait que ce concept est multidimensionnel.

Selon Goldstein et Brooks (2013), Naglieri, LeBuffe et Ross estiment que le paradigme de la recherche sur la résilience consiste d'abord à énumérer ou à mesurer les risques et les sources d'adversité dans la vie des individus. Dans ce sens, deux approches ont été utilisées pour déterminer et mesurer ces risques. La première cherche à mesurer les événements majeurs de la vie et se concentre sur des événements épisodiques et hautement traumatisants, tels que la mort ou le divorce d'un parent. Jugée incomplète, cette approche a permis la mise sur pied d'autres approches cherchant à mesurer la résilience à partir des soucis et des ennuis quotidiens, car ils dénotent des sources de risque qui ont une acuité plus faible, mais une plus grande chronicité par rapport aux événements majeurs de la vie (p. 242).

Quoi qu'il en soit, la mesure de ces variables n'est pas simple, car généralement la résilience est évaluée en examinant les facteurs de risque et d'adaptation positive par inférence et non pas de façon directe (Luthar et Zelazo, 2003). Plutôt que de mesurer la résilience en soi, les évaluations se sont plutôt concentrées sur la mesure de ces facteurs de protection qui prédisent la résilience.

Toujours selon Goldstein et Brooks (2013), l'évaluation des facteurs liés à la résilience dans la pratique clinique n'en est qu'à ses débuts, bien que les tests et procédures informels non normalisés soient utiles en tant qu'approche initiale de l'évaluation. Pour aider les professionnels de l'éducation et de la clinique qui souhaitent intégrer l'évaluation de la résilience dans leur pratique professionnelle, les auteurs présentent une revue des outils actuellement disponibles. Parmi les outils présentés par Goldstein et Brooks (2013), on y retrouve l'échelle d'évaluation comportementale et affective qui mesure les forces comportementales et émotionnelles chez les enfants âgés de 5 à 19 ans, l'évaluation de Devereux pour la petite enfance conçue pour être utilisée par les intervenants auprès des enfants d'âge préscolaire et par les éducateurs spécialisés afin d'évaluer les facteurs de protection liés à la résilience chez les enfants de 2 à 5 ans. On y trouve aussi l'évaluation des forces de l'élève de Devereux qui évalue les compétences socioémotionnelles qui servent de facteurs de protection pour les enfants de la maternelle à la cinquième année, l'échelle de jeu interactif qui vise à démontrer que les interactions entre les enfants sont très révélatrices de leur santé sociale et émotionnelle et finalement les échelles de résilience pour les enfants et

les adolescents visant à identifier et à mesurer les qualités personnelles et la vulnérabilité liée à la résilience chez les jeunes âgés de 9 à 18 ans.

Nancy R. Ahern, Ermalynn M. Kiehl, Mary Lou Sole et Jacqueline Byers de l'Université Centrale de la Floride ont réalisé en 2009 une revue des instruments visant à mesurer la résilience. Le but de leur étude était d'évaluer les propriétés psychométriques et la pertinence des instruments pour l'étude de la résilience chez les adolescents (Ahern, Kiehl, Sole et Byers, 2006, p. 103). À l'aide de critères d'inclusion et d'exclusion, six études psychométriques d'instruments ont été sélectionnées pour un examen complet. Les chercheurs sont arrivés à la conclusion que l'instrument connu sous le nom de *Resilience Scale* (RS) est le meilleur instrument pour étudier la résilience chez les adolescents en raison des propriétés psychométriques de l'instrument et des applications à divers groupes ethniques et d'âge, y compris l'adolescence (Ahern, Kiehl, Sole et Byers, 2006, p. 121).

De leur côté, Friberg, Barloug, Martinussen, Rosenvinge et Hjemdal (2005) affirment que les échelles validées mesurant les facteurs de résilience chez les adultes sont rares. Selon leur étude, la mesure des facteurs de protection pour prédire un ajustement positif, malgré les risques et les facteurs de stress, est une étape importante dans l'opérationnalisation plus directe des échelles de mesure de la résilience. La mesure des facteurs protecteurs à différents niveaux permet également de mieux comprendre comment les différents niveaux de facteurs de protection interagissent avec les facteurs de risque et de stress (Fribourg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge et Hjemdal, 2005, p. 40).

5.5. Synthèse et implications

Dans l'analyse faite par Parker (2013), pour Wang, Haertel et Walberg, (1994, p. 46), la résilience en éducation est habituellement associée à la réussite des élèves et au fait qu'elle peut être encouragée ou cultivée par les enseignants (Parker, 2013, p. 6). Comme le souligne Parker, Luthar a montré qu'une façon dont les étudiants peuvent devenir plus résilients consiste à renforcer les facteurs de protection associés à la résilience comme l'accès à des relations de soutien de la part des enseignants pour favoriser la réussite scolaire des élèves, les possibilités de participation significative des élèves dans leurs écoles et leurs communautés ainsi que les attentes des élèves, des parents et des enseignants en ce qui

concerne le rendement des élèves et la réussite scolaire (Parker, 2013, p. 6). Dans ce sens, les conditions d'enseignement indésirables dans les écoles comme les classes surchargées, les manuels dépassés ou l'intimidation posent de défis à la capacité des enseignants à réussir avec leurs élèves. De plus, le contexte social difficile des quartiers pauvres peut contribuer à la mise en place d'un contexte professionnel difficile dans lequel la réussite scolaire est plus difficile que dans les écoles situées dans des quartiers favorisés.

Lorsque les enseignantes et enseignants abordent ces défis communs et trouvent les moyens de les combattre, il est possible de parler de résilience scolaire et plus encore de l'enseignant ou l'enseignante résilient. Celui-ci est la clé pour instiguer les processus de résilience chez les élèves, lesquels visent la réussite malgré l'adversité inhérente aux contextes socioéconomique et historique. En ce sens, l'enseignant ou l'enseignante devient le tuteur de la résilience et par conséquent le promoteur de la santé des élèves, une sorte de gardien qui offre de l'aide aux élèves et fait de la résilience un processus parallèle dans lequel l'enseignant pour aider doit s'aider lui-même (Truebridge 2016, p. 26). Pour faire une contribution significative, l'enseignant ou l'enseignante doit connaître chaque élève de sa classe afin de développer des plans de cours efficaces pour les soutenir dans leurs apprentissages et ainsi assurer leur réussite (Parker, 2013, p. 3). Par ailleurs, il doit fournir des conseils et un soutien accru afin que les élèves soient capables de développer les attitudes nécessaires pour réaliser quelque chose de nouveau, travailler sur les tâches en classe, avoir confiance en eux et être responsables de leur propre apprentissage (Parker, 2013, p. 8). Les éducateurs qui démontrent des attentes élevées et un programme pensé pour l'élève sont décrits comme des enseignants contribuant à la résilience scolaire (Parker, 2013, p. 21). Selon Yonezawa, Jones et Singer (2011), pour Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart et Semees (2007), ceux qui étudient les enseignants résilients soutiennent que la résilience professionnelle est souvent liée à un mélange de caractéristiques individuelles et de supports environnementaux (p. 916).

En conclusion, la résilience n'est pas un processus concernant seulement les élèves, ou les enseignants, ou les parents, il s'agit d'un processus concernant l'ensemble de la communauté scolaire. Il n'est pas possible de penser et travailler sur la résilience chez les élèves sans inclure les enseignantes, les parents et les partenaires en éducation. La vision

individualiste de la résilience doit être changée par une vision plus holistique dans laquelle s'impose la création des environnements résilients. En d'autres mots, il faut penser aux écoles résilientes comme on pense aux écoles sécuritaires. La résilience ne doit pas être un programme de plus de l'école, mais plutôt un trait identitaire de l'école. Mais au-delà de l'école, il faudra travailler pour que la société elle-même devienne résiliente.

Chapitre 6

Intelligence émotionnelle

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 4, l'intelligence émotionnelle est intimement liée au bien-être de l'individu, à son développement professionnel et à sa capacité de résilience. De l'avis de Vesely, Saklofske et Leschied (2013) l'intelligence émotionnelle permet d'atténuer les résultats négatifs potentiels des enseignantes et enseignants tout en favorisant le bien-être personnel et professionnel. De ce point de vue, en développant l'intelligence émotionnelle par la formation, on arrive à améliorer la capacité d'adaptation personnelle chez les enseignantes et enseignants et ainsi, à favoriser la réussite scolaire des élèves.

Dans ce sixième chapitre, nous reviendrons sur cet aspect qu'on nomme parfois intelligence émotionnelle ou encore, compétence émotionnelle chez les professionnels de l'enseignement. Avant d'y arriver, quelques définitions de l'intelligence émotionnelle sont données pour ressortir les aspects de l'intelligence émotionnelle tels que le travail émotionnel, la régulation des émotions, la compétence sociale et la compétence émotionnelle. Dans un deuxième temps, nous montrons le lien qu'on établit entre l'intelligence émotionnelle et les capacités cognitives déployées au plan développemental (chez les jeunes) et lors des interactions sociales pendant le « travail émotionnel » en salle de classe chez les professionnels. Ce lien nous permet ensuite de voir comment le développement de la compétence émotionnelle accroît le bien-être et les capacités d'adaptation personnelles chez les professionnels en éducation. Avant de clore le chapitre par des implications au plan scolaire, nous traitons un dernier point qui porte sur la relation qui existe entre l'intelligence émotionnelle et les sentiments négatifs associés au stress professionnel.

6.1. Éléments de définition

L'intelligence émotionnelle est une notion très complexe qui se décline de diverses façons dans la littérature scientifique. Dans cette recension d'écrits, cette notion se dit de différentes façons. De plus, il existe plusieurs définitions comme l'attestent les recherches qui ont été menées autant en psychologie que dans le domaine de l'éducation ou de la psychoéducation.

D'un point de vue lexical, le vocable « intelligence émotionnelle » est composé de deux termes que sont « émotion » et « intelligence ». Au pluriel, le terme anglais « emotions » est défini par Weimer, Sallquist et Bolnick (2012) comme suit: *“Internal feelings attributable to some cause and recognizable to others through emotional behaviors, primarily facial expressions”*. Dans leur étude, ces auteurs ont montré que les enfants âgés d'environ un an reconnaissent les émotions à travers les expressions du visage. Quand parle-t-on alors d'intelligence émotionnelle? Dans quelles circonstances l'intelligence émotionnelle se manifeste-t-elle? Quels sont les attributs essentiels de l'intelligence émotionnelle?

Dans son étude intitulé « The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence », Hongbiao Yin (2015) utilise les termes « travail émotionnel » (*Emotional Labour*) et « intelligence émotionnelle » (*Emotional intelligence*). Le travail émotionnel permet la gestion du sentiment pour créer une image faciale et corporelle publiquement observable. S'agissant de l'intelligence émotionnelle, Yin qui cite Mayer and Salovey (1997), indique qu'elle fait référence à la capacité de percevoir avec précision les émotions, d'accéder et de générer des émotions afin d'aider les pensées, de comprendre les émotions et les connaissances émotionnelles, et de réguler de façon réfléchie les émotions afin de promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle. Voici ce qu'il écrit à ce sujet:

emotional intelligence refers to 'the ability to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thoughts, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth. (Yin, 2015, p. 792).

Cette définition peut être complétée par celle que donne Walker (2015) dans sa recension d'écrits portant sur l'intelligence émotionnelle. Voici ce que cette auteure écrit à la suite de Goleman (1995) et de Mayer, Caruso et Salovey (1999):

Emotional intelligence refers to a set of skills that centre on person's ability to recognize emotions in oneself and others, attach meaning to these emotional states and use this awareness to interact successfully with others. (Walker, 2015, p.1)

Pour Mavroveli, Petrides, Sangareau et Furnham (2009), l'intelligence émotionnelle fait référence à la connaissance de soi et à des dispositions comportementales liées à l'émotion, liées à la perception, au traitement et à l'utilisation de l'information émotionnelle. Selon ces auteurs, l'importance des émotions dans la formation de la personnalité, le fonctionnement social adaptatif et la communication interpersonnelle a été bien documentée, même chez les très jeunes enfants. Mayer et Salovey définissent l'intelligence émotionnelle de la manière suivante :

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Mayer et Salovey, 1997, p. 10)

Quant à Vesely, Saklofske et Leschied (2013), l'intelligence émotionnelle est « un ensemble de compétences émotionnelles qui facilitent l'identification, le traitement et la régulation des émotions » (p. 72). Des définitions précédentes, on voit que l'intelligence émotionnelle est toujours contextuellement située, puisque l'exercice d'une compétence est de nature situationnelle. Comme l'écrit Allred (2014), il y a quatre phases successives à travers lesquelles se manifeste l'intelligence émotionnelle :

- la *perception émotionnelle* : les émotions sont perçues et exprimées et elles commencent à influencer sur la cognition;
- l'*intégration émotionnelle* : les émotions sont reconnues et elles entrent dans le système cognitif et elles commencent à modifier la cognition;
- la *compréhension émotionnelle* : les émotions et leurs implications interactives et temporelles sont comprises;

- la *gestion émotionnelle* : les émotions sont pleinement comprises, et on est capable de faire face aux états d'instabilité de l'humeur.

Dans le contexte de l'enseignement, le travail émotionnel est principalement considéré comme le processus par lequel les enseignants tentent d'inhiber, de générer et de gérer leurs sentiments et expressions d'émotions selon les croyances normatives ou les règles d'affichage affectif concernant la profession enseignante.

La relation entre l'intelligence émotionnelle et les capacités cognitives a fait l'objet de plusieurs études dans des contextes sociaux différents (Mavroveli, Petrides, Sangareau et Furnham, 2009; Thomas, 2010 ; Weimer et *al.*, 2012). Caruso et Salovey (2004), par exemple, ont identifié quatre habiletés autour desquelles s'organisent, ce qu'ils appellent, The Emotionally Intelligent Manager : l'identification des émotions, l'utilisation des émotions, la compréhension des émotions et la gestion des émotions.

6.2. La relation entre l'intelligence émotionnelle et les capacités cognitives

La plupart des études ont révélé une corrélation nulle entre les mesures de l'intelligence émotionnelle des traits et les tests de QI (Mavroveli et *al.*, 2009). Dans le domaine de l'éducation, plusieurs recherches se sont intéressées au travail émotionnel au plan développemental et à celui des interactions sociales pendant le « travail émotionnel » en salle de classe.

Au plan développemental, Weimer et al. (2012) montre qu'entre deux et quatre ans, les enfants développent la capacité d'étiqueter avec précision les émotions de base et les expressions faciales des autres à travers des dessins ou illustrations et à travers les images photographiques. Déjà à l'âge de trois ans, les enfants peuvent différencier les émotions au-delà de « se sentir bien » et de « se sentir mal ». Dans cette recherche, les enfants comprenant mieux comment les situations pouvaient amener une personne à éprouver diverses émotions étaient les plus aptes à comprendre les pensées et les croyances des autres. Ainsi, au fur et à mesure que les enfants comprennent qu'une situation présente peut rappeler à une personne ses émotions passées, cette situation améliore également leur capacité à

considérer les états mentaux généraux des individus. Qu'en est-il au niveau des interactions enseignants-enfants d'âge préscolaire ?

Thomas (2010) a étudié la nature des interactions enseignants-enfants d'âge préscolaire pendant un discours émotionnel à partir de trois questions suivantes: comment les enfants d'âge préscolaire expriment-ils leurs émotions lors d'interactions avec leur enseignant? Quels sont les modèles de communication dans les interactions enseignant-enfant pendant le discours émotionnel dans les salles de classe (à Head Start)? Quels sont les points de vue du personnel de Head Start (enseignants et administrateurs) sur le rôle que joue le discours émotionnel dans la salle de classe?

L'étude a démontré que la lecture de livres a fait émerger beaucoup de mots d'émotion tels que furieux, heureux, triste, fâché et grincheux. Par ailleurs, Thomas (2010) a constaté que les enseignants utilisent non seulement diverses méthodes pédagogiques et stratégies de lecture à l'heure du récit, mais ils organisent aussi l'activité et l'environnement de diverses manières. Il existerait donc un lien entre le discours émotionnel, l'intelligence émotionnelle et l'impact positif sur le rendement des élèves.

6.3. Intelligence émotionnelle, discours émotionnel et performances professionnelles

La littérature scientifique montre que l'intelligence émotionnelle chez les professionnels de l'éducation a une influence sur le travail émotionnel et sur le rendement des élèves (Jennings et Greenberg, 2009; Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso et Salovey, 2012 ; Yin, 2015). À la base, l'intelligence émotionnelle est notre capacité à reconnaître et à gérer les émotions de manière à nous permettre de communiquer efficacement, de mieux communiquer avec les gens et d'être plus productifs (Gines, 2015).

La gestion des relations est une dimension fondamentale de la compétence sociale et émotionnelle qui joue un rôle important dans la capacité des enseignants à développer et à maintenir des solides et profondes relations avec leurs élèves (Jennings et Greenberg, 2009). Pour Rivers et al., (2012), l'intelligence émotionnelle va au-delà des compétences techniques et logistiques chez les professionnels de la planification. Elle renvoie à la capacité de la raison portant à la fois sur les émotions et sur l'utilisation de l'émotion pour améliorer la réflexion

et la résolution de problèmes. Comme l'affirment Rivers et al. (2012) et Gines (2015), l'intelligence émotionnelle comporte cinq aspects suivants : la *connaissance de soi*, l'*autorégulation*, l'*empathie*, la *motivation* et les *compétences sociales*. Ces aspects ont été documentés par des travaux en neuroscience. Par exemple, Damasio (1994) soutient que le manque de contrôle de ses émotions peut mener à des comportements irrationnels. Voici ce qu'il écrit à ce sujet :

Reduction in emotion may constitute an equally important source of irrational behavior. The counterintuitive connection between absent emotion and warped behavior may tell us something about the biological machinery of reason. (Damasio, 1994, p.53)

Il y a quelques années, Allred (2014) s'est posé les deux questions suivantes: peut-on déterminer la relation corrélacionnelle entre l'intelligence émotionnelle des directeurs et les perceptions que les enseignants ont du climat d'une école ? Quelles sont les caractéristiques et les capacités spécifiques de l'intelligence émotionnelle qui peuvent conduire à un climat positif et à la réussite dans les écoles — des environnements riches qui motivent les enseignants et propulsent les élèves vers le succès? Pour lui, les personnes ayant une intelligence émotionnelle élevée ont un impact positif quant à leur leadership. Ainsi, l'intelligence émotionnelle des directeurs d'école a une relation de corrélation avec les perceptions de l'enseignant au niveau du climat de l'école.

Yin (2015) a, quant à lui, analysé le travail émotionnel au plan scolaire. La recherche de Yin (2015) répond à la question suivante : le travail émotionnel des enseignants influence-t-il leurs compétences pédagogiques et leurs élèves? Les résultats de cette étude montrent que la perception qu'ont les enseignants des exigences émotives du travail influence de manière significative leur utilisation des stratégies du travail émotionnel, y compris l'action en surface, l'action en profondeur et l'expression des émotions qui sont naturellement ressenties. Auparavant, d'autres études avaient abordé ce thème pour voir s'il y a une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la performance chez des professionnels scolaires (p.ex., directeurs d'écoles, enseignants, etc.).

La littérature scientifique a démontré que de nombreux enseignants affrontent des situations émotionnelles très stressantes qui compromettent leur capacité à développer et entretenir des relations saines avec leurs élèves, à gérer efficacement leur salle de classe et

à soutenir l'apprentissage des élèves. Les enseignants qui sont submergés par une émotion négative expriment un manque d'enthousiasme pour cultiver des relations positives avec leurs élèves et déclarent être moins impliqués, moins tolérants et moins attentionnés (Jennings et Greenberg, 2009). À long terme, une émotion négative d'un enseignant a des effets négatifs sur ses élèves. La compétence et le bien-être social et émotionnel des enseignants sont importants: a) dans le développement et le maintien de bonnes relations entre les enseignants et leurs élèves, b) dans la gestion efficace de la classe et c) dans la mise en œuvre réussie du programme d'apprentissage social et émotionnel (Jennings et Greenberg, 2009).

6.4. Intelligence émotionnelle, sentiments négatifs et bien-être

En général, l'intelligence émotionnelle a une relation de corrélation avec des sentiments négatifs ou positifs. Par exemple, le syndrome de l'épuisement professionnel est une sorte de réponse au stress chronique qui frappe surtout des personnes qui exercent des emplois où l'on travaille avec des gens. De fait, le stress, la dépression et l'anxiété sont corrélés avec l'épuisement professionnel (Karakus, 2013).

Karakus (2013) soutient que le syndrome de l'épuisement professionnel (« burnout ») est un sentiment que ressentent les enseignants. Il a développé un modèle spécifique au genre en étudiant l'effet de l'intelligence émotionnelle sur les sentiments négatifs (stress, anxiété, épuisement professionnel, dépression, etc.) et ce, dans un modèle spécifique au genre.

Les résultats de la recherche de Karakus (2013) révèlent qu'il y avait des corrélations positives significatives entre la dépression, le stress, l'anxiété et l'épuisement professionnel autant chez les hommes que chez les femmes. Toutefois, l'intelligence émotionnelle était négativement corrélée à la dépression et à l'épuisement professionnel. De plus, l'intelligence émotionnelle n'était corrélée négativement au stress et à l'anxiété que chez les hommes. Alors que l'âge était positivement corrélé avec l'intelligence émotionnelle, il était négativement corrélé avec le syndrome d'épuisement professionnel. Finalement, l'âge était

corrélé négativement au stress et à l'anxiété seulement chez les femmes. Voici le tableau qui résume l'analyse statistique des données de cette recherche (p. 72).

Table 1. Male and female correlations for the variables in the study.

	Age	EI	Depression	Stress	Anxiety	Burnout
Age		.201**	-.108	-.088	-.043	-.140*
EI	.133		-.281**	-.216**	-.141*	-.262**
Depression	-.181	-.287**		.446**	.430**	.484**
Stress	-.230*	-.091	.403**		.483**	.601**
Anxiety	-.386**	-.143	.386**	.346**		.407**
Burnout	-.192	-.225*	.388**	.499**	.256*	-

Notes: Correlations below the diagonal are for females ($n=99$). Correlations above the diagonal are for males ($n=326$). EI: emotional intelligence. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

6.5. Synthèse et implications

En guise de conclusion, l'intelligence émotionnelle et son développement sont des sujets récents dans le domaine de la recherche en éducation. Cependant, la plupart des écrits scientifiques tendent à confirmer l'importance prépondérante de l'intelligence émotionnelle et de la compétence émotionnelle dans la réussite de sa vie. Notre recension d'écrits scientifiques portant sur ce sujet suggère que les personnes ayant une grande intelligence émotionnelle démontrent un grand sens du bien-être, ils vivent longtemps, ils atteignent un haut niveau d'éducation et ils ont du succès dans leur vie professionnelle. Pour Walker (2015, p.1), une capacité accrue de l'intelligence émotionnelle diminue l'anxiété, le stress et la dépression qui sont des symptômes liés à la mauvaise santé mentale chez les élèves, d'où l'idée selon laquelle le renforcement de l'intelligence émotionnelle chez des élèves diminue les risques d'avoir ou de manifester des comportements antisociaux.

Nous avons constaté que les recherches actuelles tendent à démontrer que l'émotion ne doit plus désormais être pensée comme un élément dérangeant ou comme un élément perturbateur dont il faudrait se débarrasser pour accéder au succès scolaire et à la réussite de sa vie. Il faut plutôt envisager les émotions personnelles comme un enjeu au plan éducatif, au même titre que le développement des compétences langagières au plan scolaire. À titre d'exemple, Clément (2011) établit un lien entre les émotions et l'habileté à lire. Cette auteure

soutient que les frustrations constantes chez des élèves en fin de cycle du primaire (3e année) qui éprouvent des difficultés en lecture conduisent à un manque d'estime d'eux-mêmes (p.13). Une situation pareille impose alors un déploiement de stratégies visant la création d'un climat positif dans la salle de classe et permettant de mieux accompagner le développement des compétences affectives chez les élèves.

Le contexte actuel de mondialisation des échanges et de diversités culturelles invite les responsables des systèmes éducatifs actuels à repenser la façon dont la culture scolaire conçoit la manifestation des émotions personnelles à l'école, en public et surtout dans la vie professionnelle des enseignants. Des études menées depuis les années 90 suggèrent que contrairement aux années 70 et 80, les élèves sont de plus en plus exposés aux problèmes sociaux et au décrochage scolaire; ils sont plus susceptibles de devenir anxieux et/ou déprimés; ils ont des problèmes de réflexion; ils sont portés à être délinquants et à manifester des comportements d'agressivité (Goleman, 1995 cité par Walker, 2015). Enseigner comment mobiliser sa compétence émotionnelle est ainsi devenu un enjeu en éducation. Comme nous l'avons vu précédemment, le sentiment d'efficacité et le succès dans la vie chez un individu loge en grande partie sous le parapluie de l'intelligence émotionnelle.

De nos jours, les ressources pour enseigner et pour nourrir l'intelligence émotionnelle des élèves et celle des divers intervenants en milieu scolaire existent réellement dans les écoles de l'Ontario. Toutefois, la façon de les mobiliser en synergie est encore peu recensée comme pratique pédagogique. Il faudrait, par conséquent, que des chercheurs œuvrant au sein des conseils scolaires ou dans les institutions de recherche entreprennent des études y relatives.

Chapitre 7

Le bien-être et la technologie

Dans ce chapitre, notre discussion porte sur le bien-être et la technologie. En parcourant les diverses bases des données que nous avons explorées, notre intention était de voir ce que la recherche dit au sujet du bien-être dans des environnements virtuels. Le résultat est à la fois intéressant et décevant. Intéressant, car nous avons pu avoir un sens des questions courantes touchant la technologie en éducation. Décevante, car, en fait, il n’y a presque rien qui aborde directement la question du bien-être dans les environnements qui nous intéressent. En effet, alors que, comme les chapitres précédents l’ont montré, il y a une quantité importante d’articles (articles scientifiques, professionnels, thèses de doctorat, magazines, communications et livres) qui portent sur le bien-être, la question du bien-être et la technologie reste un domaine de recherche vierge. Tout est à bâtir.

Le chapitre est divisé en trois sections. Dans la première section, nous donnons un aperçu général de nos trouvailles. Dans la deuxième section, notre emphase est mise sur la technologie à l’école. Dans la troisième section, nous mentionnons une des rares recherches sur le bien-être dans un contexte numérique. Le chapitre finit avec une synthèse et quelques suggestions pratiques.

7.1. Résultats généraux

En harmonie avec le processus historique d’introduction de la technologie en éducation, la plupart d’articles trouvés correspondent à l’éducation supérieur (p. ex., Avci et Askar, 2012; Barak, Hussein-Farraaj et Dori, 2016; Boitshwarelo, Reedy, Billany, 2017; Dreher, Reiners,

Dreher, 2009; Durkee et al., 2009; Fried, 2013; Goh, Quek et Lee, 2010; Novakovich et Long, 2013; Santoveña, 2011). Les questions qui y sont abordées sont variées. Par exemple, dans un article récent, Barak, Hussein-Farraï et Dori (2016) se posent la question de l'auto-régulation dans l'apprentissage (ce qui inclut la cognition, la métacognition et la motivation) et du transfert d'habiletés cognitives chez des étudiantes et étudiants universitaires qui suivent des cours en ligne.

L'étude comprenait deux groupes d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle qui ont suivi le même cours (un cours de psychologie éducationnelle), mais dans des modalités différentes: en ligne et sur le campus. Ils ont recueilli des données par l'entremise d'un sondage en ligne et d'entrevues semi-structurées. Les résultats de ces entrevues indiquent que les stratégies cognitives et la régulation sont importantes pour la réussite de l'apprentissage en ligne.

Barak, Hussein-Farraï et Dori (2016) ont observé que les étudiantes et étudiants en ligne ont précisé l'importance de la planification et du contrôle de leur apprentissage en vue d'obtenir des résultats significatifs. Les étudiants sur le campus ont affirmé que le manque d'autodiscipline et des compétences limitées en matière de communication constituaient des obstacles à l'apprentissage à distance.

Les auteurs suggèrent que la prise en compte et la compréhension de l'apprentissage autorégulé dans l'apprentissage en ligne est importante pour les instructeurs et les étudiants, car cela peut influencer positivement les résultats d'apprentissage et le développement cognitif. En même temps, ils ont trouvé que, pour certains étudiants, les cours en ligne posent un défi à ceux et celles qui préfèrent avoir un contact direct avec l'enseignante ou l'enseignant. Par exemple, un étudiant dit: « Je n'ai pas choisi d'apprendre à distance parce que les interactions directes avec l'instructeur sont très importantes pour moi ».

Dans un autre article, Avci et Askar (2012) abordent la question de ce que les étudiantes et étudiants pensent de l'utilisation des blogs ou du Wiki dans leurs cours. Comme on le sait, les blogs sont des pages Web personnelles qui donnent la possibilité au propriétaire de présenter des informations et d'interagir avec d'autres d'une manière

simple. Dans les blogs, les étudiants peuvent suivre leur propre processus d'apprentissage et s'engager dans des débats et des discussions. Le Wiki, par contre, est une plateforme permettant à des groupes individuels de travailler ensemble de manière synchrone sur une idée. Les Wikis font référence aux sites Web collaboratifs qui permettent aux utilisateurs d'interagir en ajoutant, supprimant ou modifiant le contenu du site. Sur le blog, les visiteurs peuvent envoyer leurs commentaires au message de l'auteur, mais ils n'ont pas le droit de modifier le contenu existant. La question pour nos auteurs était donc la suivante:

Étudier l'utilisation des blogs et des wikis comme des outils constructifs dans les cours d'informatique des futurs enseignants et les comparer en fonction de l'utilité perçue, de la facilité d'utilisation perçue, de l'intention, de l'anxiété et de l'efficacité personnelle. (Avci et Askar, 2012, p. 194)

C'est dans l'intérêt des chercheurs pour les questions d'anxiété et d'auto-efficacité que leur recherche rentre, ne serait-ce que tangentiellement, dans le cadre de notre intérêt pour le bien-être.

Les résultats montrent que les 92 étudiantes et étudiants d'éducation qui ont participé à cette recherche étaient, en général, positifs à l'utilisation du blog et du wiki dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, ces étudiantes et étudiants ont trouvé le wiki plus utile. Les résultats de l'étude ont révélé que lorsque le blog et le wiki étaient comparés en termes d'utilité perçue et d'anxiété, des différences significatives étaient trouvées en faveur du wiki. Cependant, des différences significatives n'ont pas été trouvées lorsque le blog et le wiki ont été comparés en termes de facilité d'utilisation perçue, d'intention et d'auto-efficacité.

Les auteurs expliquent ces résultats comme suit:

Les résultats sur le wiki sont plus positifs probablement parce que wiki est la plate-forme collaborative flexible qui peut être utilisée continuellement. Les élèves peuvent modifier le contenu, corriger leurs erreurs, créer leurs propres ressources et produire le matériel ensemble. En outre, Mindel et Verma (2006) ont découvert que l'utilisation des wikis dans un cadre éducatif suit la croyance en une construction sociale (basée sur l'apprenant) des connaissances, où les apprenants collaborent et partagent le processus d'apprentissage. (Avci et Askar, 2012, p. 202)

Pour continuer avec le thème du blog, mentionnons, enfin, l'article de Novakovich et Long (2013), *Digital Performance Learning: Utilizing a Course Weblog for Mediating Communication*. Cet article s'inscrit, en effet, dans la lignée de recherches qui étudient l'effet

du blog dans la production d'écrits par des étudiantes et étudiants (pour une autre recherche sur l'effet du blog, voir Huang, Jeng et Huang, 2009).

Novakovich et Long ont recruté les participantes et participants parmi ceux et celles qui étaient inscrits dans deux sections d'écriture technique enseignées par le département d'anglais à l'Université de l'état de la Pennsylvanie aux États-Unis. Le cours était conçu pour les étudiants inscrits dans les sciences appliquées et les domaines scientifiques et servait à aider les étudiantes et étudiants à se préparer à écrire professionnellement plutôt qu'à se préparer à écrire à des fins scientifiques. Le but de l'étude était de mesurer et d'évaluer l'efficacité de ce cours, qui utilise des pratiques d'écriture médiatisées par le Web en conjonction avec la publication numérique, par rapport aux pratiques d'un cours d'écriture traditionnelle, qui utilise des versions papier.

Les auteurs ont constitué deux groupes: un groupe témoin et un groupe expérimental. Le groupe témoin et le groupe expérimental ont eu l'opportunité d'écrire un projet de cours. C'est le processus d'écriture qui était différent. Le groupe expérimental a eu recours au blog du cours et à la préparation et à la réception de rétroactions par les pairs durant le processus d'écriture et durant la phase de publication numérique en ligne. Le groupe témoin a suivi les processus traditionnels d'écriture assistée par ordinateur, en soumettant tous les travaux sur papier. Les étudiantes et étudiants des deux groupes ont soumis le projet, qui a été évalué par une personne externe (un "éditeur"). Les chercheurs ont comparé le taux d'acceptation des projets dans les deux groupes.

Durant le cours, un atelier a permis de générer des commentaires de la part des étudiants, de l'instructeur et de l'éditeur. L'examen par les pairs, ainsi que les révisions et corrections par l'éditeur ont également été traités par les moyens du groupe correspondant, l'un se déroulant en ligne sous la forme de commentaires ajoutés aux pages brouillon et l'autre se déroulant par l'écriture imprimée sur papier et par le travail de groupe. Le groupe de contrôle n'a pas eu accès au blog du cours.

Les résultats montrent que le taux de réussite des projets basés sur le blog sont significativement plus élevés que ceux basés sur la technologie traditionnelle. Les résultats suggèrent que pour le groupe des blogueurs, la production du projet est devenue une tâche

authentique dans la mesure où la publication en ligne a augmenté l'importance de l'auditoire. Les étudiantes et étudiants ont, en effet, trouvé de vrais lecteurs en dehors de la classe qui étaient motivés à lire leur travail. Durant le processus d'écriture, l'accent a été mis sur le processus d'écriture et l'engagement social, ce que, pour les chercheurs, reflète le processus d'écriture sur les sites médias comme Tumblr et Facebook. Les chercheurs notent que l'écriture dans le groupe des blogueurs a été vécue à travers une perception imaginée ou réelle des réactions d'un public plutôt que de l'optique personnelle du monde de l'auteur. Le blog semble ainsi créer des possibilités pour la mise en place d'une communauté d'apprentissage.

Les chercheurs concluent en notant que, « dans l'ensemble, l'étude a révélé que la communauté d'apprentissage qui prend la forme d'un cours peut avoir un impact significatif sur les résultats » (p. 239).

L'article dont nous venons de discuter, celui de Novakovich et Long (2013), montre bien que la dimension numérique fait en sorte qu'il y a un décloisonnement de l'école. Les murs s'évanouissent et l'on rentre dans un monde sans frontières. Il y a une déterritorialisation de la salle de classe. L'article de Wang et Braman (2009), qui porte sur ce qu'on appelle *Second Life* — un monde virtuel tridimensionnel basé sur l'internet, créé par la société Linden Labs, basée à San Francisco — reprend ce thème.

En effet, *Second Life* est un environnement digital tridimensionnel (3D) où les individus peuvent socialiser, tenir des réunions virtuelles ou effectuer des transactions économiques. D'après les chercheurs, *Second Life* est censée fournir aux éducateurs un nouveau moyen d'enseignement et de diffusion de l'information qui dépasse les limites normales associées aux interactions traditionnelles en ligne et en face à face. Cette plateforme unique offre aux éducateurs non seulement des conventions traditionnelles d'enseignement en ligne, mais aussi des interactions sociales simulées, qui sont essentielles aux relations élèves-enseignant dans la salle de classe.

Suite à une analyse expérimentale, les auteurs concluent que

Lors de la réalisation de projets dans *Second Life*, les étudiants ont reçu une rétroaction instantanée du système sur leurs actions pour les guider tout au long du processus. Pendant

ce temps, l'instructeur a également maintenu le contact avec les étudiants pendant les séances de laboratoire et en dehors des heures de classe [...] La nature immersive de *Second Life* ne donne pas seulement aux étudiants un sens de l'expérience du monde réel, mais leur permet également de poursuivre activement la compréhension du matériel plutôt que de simplement écouter les conférences ou regarder des vidéos. Mais le côté novateur de *Second Life* peut parfois devenir une distraction dans une classe. (Wang et Braman, 2009, pp. 243-244)

7.2. Le numérique à l'école

L'introduction du numérique à l'école ne semble pas avoir passé par le long processus de résistance qu'ont connu d'autres technologies précédentes, comme celle de la plume à encre, quand on a passé de la petite tablette noire au cahier, l'introduction de la télévision en salle de classe, celle de la calculatrice (dont le débat de ses bienfaits n'est pas encore clos), puis l'ordinateur.

Howard et Mozejko (2015) nous rappellent le long cheminement emprunté afin d'introduire le film vers 1910, la radio dans les années 1920, puis la télévision dans les années 1950, où chacune de ces technologies était censée révolutionner l'éducation. En faisant référence à la télévision, ils remarquent que

Si l'on prend l'exemple de la télévision, Cuban (1986) a constaté qu'environ 2 % seulement des enseignants [des années 1950] utilisaient la télévision dans leurs cours. De plus, cette utilisation se faisait généralement l'après-midi comme une forme de pause par rapport aux activités normales de la classe et n'était donc pas utilisée de façon significative pour l'apprentissage ou intégrée dans le programme d'études. Cuban souligne qu'il n'y avait aucune preuve que l'apprentissage avec un téléviseur était significativement meilleur que d'autres méthodes d'enseignement. (Howard et Mozejko, 2015, p. 4)

L'introduction contemporaine du numérique à l'école semble avoir été préparée par les autres technologies qui l'ont précédées, au point que, dans le contexte de l'orientation technologique de la société d'aujourd'hui et la grande diffusion de téléphones cellulaires, de tablettes, etc., elle semble être ressentie comme un pas relativement normal voire nécessaire.

Bien qu'au niveau social, la question de la technologie reste un point litigieux (voir, par exemple, Feenberg, 1999; Jandrić, 2017; Jandrić et Boras, 2015; Zerzan et Carnes, 1991),

les bienfaits du numérique à l'école ont été exprimés depuis un certain temps par un grand nombre de recherches. Limitons-nous ici à en mentionner quelques études.

Dans un article destiné aux enseignantes et enseignants, Hunter et Jordan (2009) font une liste de plusieurs options qui s'offrent aujourd'hui à la pédagogie, dont l'utilisation de la vidéo en direct (*video streaming*) et le tableau blanc, les discussions synchroniques et non-synchroniques sur internet, les productions audiovisuelles et les salles de classe virtuelles. Après avoir analysé ces options digitales, les auteures nous rappellent qu'à travers l'utilisation du digital, on n'obtient non seulement un meilleur rendement chez les élèves, mais aussi des meilleures attitudes. Elles disent:

Au-delà de l'amélioration du rendement des élèves, les élèves ont aussi des attitudes plus positives, sont motivés à apprendre, se comportent bien, sont plus coopératifs et sont plus capables d'appliquer ces compétences au monde du travail.

L'enseignement assisté par ordinateur, les jeux informatiques, l'utilisation de la vidéo, de l'audio, des médias, des PowerPoint et des tableaux blancs jusqu'aux iPods/MP3 et les webcams permettent d'optimiser l'apprentissage et le comportement dans nos salles de classes. (Hunter et Jordan, 2009, p. 24)

O'Brien, Aguinaga, Hines et Hartshorne (2011), dans leur article *Using Contemporary Technology Tools to Improve the Effectiveness of Teachers Educators in Special Education*, soulignent le fait que nous commençons à enseigner le "digital natives" dans nos salles de classe. Cela fait que les formateurs d'enseignantes et enseignants sont confrontés à des progrès technologiques qui mettent à l'épreuve leur capacité à suivre le rythme technologique tout en travaillant simultanément avec une nouvelle génération d'apprenants. Ainsi, ces dernières années, les formateurs et formatrices d'enseignantes et enseignants ont été témoins de l'impact croissant de l'informatique et de la technologie internet sous ses diverses formes sur les méthodes d'enseignement de la maternelle à la 12e année et à l'université. Leur article est l'occasion de passer en revue, un peu comme le font Hunter et Jordan (2009), quelques technologies digitales, comme le blog et le wiki, pour montrer comment en tirer parti. Le numérique sert ici aux enseignantes et enseignants à améliorer leurs cours, mais aussi à interagir entre eux. Par exemple, les auteurs notent que

En utilisant un site comme *Edublogs*, les éducateurs peuvent créer des sites Web pour héberger des blogs et d'autres pages Web. Selon le site, les *Edublogs* peuvent être utilisés pour partager des plans de cours, incorporer du multimédia, créer un site Web entièrement fonctionnel, accueillir des discussions en ligne, et plus encore. Un exemple d'application

pourrait être la création d'un blog sur un sujet d'actualité dans le domaine de l'éducation (O'Brien, Aguinaga, Hines et Hartshorne, 2011, p. 39)

Mentionnons, pour conclure cette section, une recherche menée aux États-Unis. Il s'agit de la thèse de doctorat de Figueiredo-Brown (2013), *How Online Schools Serve and Fail to Serve At-Risk Students*. L'auteure nous rappelle que, à l'origine, les écoles en ligne ont été conçues pour donner accès à divers cours aux élèves avancés et aux élèves scolarisés à domicile. Toutefois, aujourd'hui, de nombreuses écoles en ligne commercialisent leurs programmes spécifiquement aux élèves dont les besoins les placent à risque dans les écoles traditionnelles. Figueiredo-Brown note que l'apprentissage en ligne peut avoir commencé comme un moyen d'élargir le curriculum et l'accès aux opportunités éducatives pour les élèves plus avancés, mais il est de plus en plus utilisé comme un outil pour la réforme éducative.

Figueiredo-Brown s'intéresse en particulier aux élèves mal desservis. Qu'est-ce qu'un élève mal desservi? « La position la plus répandue est communément appelée la pensée déficiente, qui conclut que le mauvais rendement des élèves est une conséquence directe des antécédents personnels des élèves rendant certains antécédents culturels, ethniques et raciaux implicitement dévalorisés » (pp. 163-64).

L'auteure a procédé à un recensement des inscriptions d'élèves dans les écoles virtuelles dans la plupart des États ayant donné l'autorisation de participation à la recherche. Ensuite, elle a effectué une analyse d'études de cas de quatre écoles de différentes régions des États-Unis, y compris des entrevues approfondies avec des administrateurs, des enseignants, du personnel de soutien et des étudiants. Elle a fait des observations des cours en ligne et en face-à-face et des sites d'apprentissage. Les écoles ont été sélectionnées parmi les États offrant des options en ligne à temps plein et sur la base de leur inscription d'étudiants mal desservis.

Dans son étude, qui a couvert quatre régions de ce pays, elle trouve quatre éléments généraux dont les élèves mal desservis ont besoin:

1. des ressources adéquates,
2. des systèmes équitables,

3. un excellent enseignement et
4. des pratiques culturellement sensibles.

Or, chacun de ces quatre éléments est limitée par la manière dont l'apprentissage en ligne peut les aborder spécifiquement.

7.2.1. Ressources

En ce qui concerne les ressources, Figueiredo-Brown note que

les partisans de l'apprentissage en ligne et de l'intégration de la technologie font référence à la capacité de la technologie à éliminer les obstacles à la pleine participation en offrant un accès à des *expériences* de qualité. C'est-à-dire que l'accès au contenu seul est insuffisant. Résoudre le problème de l'accès au curriculum de base est un problème technique qui a été relativement simple à résoudre. Cependant, fournir des *expériences* qui améliorent les possibilités d'éducation pour les étudiants les moins susceptibles de les acquérir par eux-mêmes est un problème que ces écoles ont été incapables de résoudre [...] Les écoles en ligne doivent regarder au-delà de l'accès au contenu 24 heures sur 24 et se concentrer sur la conception systématique de programmes qui offrent des expériences aux élèves marginalisés qui seraient équivalentes au genre d'expériences auxquelles participent régulièrement leurs pairs plus aisés, tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école. (p. 166; c'est nous qui soulignons)

Son point est, comme on le voit, que le contenu des cours en ligne devrait prendre en compte la diversité culturelle des apprenants afin d'offrir des expériences culturellement significatives aux élèves mal desservis. Ce qu'il faut, d'après l'auteure, est de créer des cours dont le contenu est basé sur des tâches authentiques et complexes qui mettent les élèves au défi et les aident à réfléchir de manière critique, tout en présentant simultanément aux élèves le contenu et les méthodes d'apprentissage qui peuvent les influencer.

Cependant, les écoles étudiées dans le cadre de son étude ne faisaient qu'un usage irrégulier et peu fréquent de ces possibilités. La plupart du contenu était prescriptif et axé sur le rappel et réduit aux manuels scolaires numériques.

On ne peut pas s'attendre à ce que les élèves qui ont été déconnectés de l'école et qui ne s'identifient pas à la fois aux comportements normatifs et au programme d'études qui prévalent dans les écoles, vont le faire maintenant, en ligne, simplement parce que ce même contenu est maintenant disponible en ligne. (Figueiredo-Brown, 2013, p. 167)

7.2.2. Systèmes équitables

Figueiredo-Brown (2013) soutient que l'apprentissage en ligne peut influencer le développement de sentiment et d'appartenance à une communauté apprenante et assurer des espaces de réflexion sécuritaires, ainsi que les stratégies pédagogiques d'échafaudage (scaffolding). Elle remarque que toutes les écoles d'enseignement en face à face consacrent beaucoup de temps et d'attention au développement d'une communauté d'apprentissage, "mais peu de choses sont faites en ligne pour développer ce même type de communauté." (p. 170).

7.2.3. Enseignement excellent

Par *enseignement excellent*, notre auteure entend l'enseignement qui, aidé par la technologie, réduit l'ennui dans l'apprentissage; facilite l'acquisition des connaissances en collaboration; promeut des problèmes complexes et développe des attentes visant l'acquisition de nouvelles compétences numériques. Or, si le contenu créé par les concepteurs recrée simplement les manuels scolaires, même avec quelques ajouts interactifs, le potentiel technologique et l'enseignement excellent ne peuvent pas être atteints. Elle remarque que,

dans certaines écoles, les enseignants n'ont pas fait d'effort pour inclure certains aspects des composantes susmentionnées (c-à-d. réduire l'ennui dans l'apprentissage; faciliter l'acquisition des connaissances en collaboration, etc.) (...). Comme avec d'autres exemples tout au long de l'étude, même lorsque la technologie est parfaitement adaptée pour transformer l'apprentissage de quelque chose d'essentiellement passif en un processus intéressant, collaboratif et stimulant, les écoles n'atteignent pas ce potentiel. (Figueiredo-Brown, 2013, p. 171)

7.2.4. Pratiques culturellement sensibles

Les pratiques culturellement sensibles (culturally responsive practices) font référence aux pédagogies sensibles aux croyances culturelles des élèves, car « les croyances se traduisent dans la pratique » et dans la manière dont on apprend (Figueiredo-Brown, 2013, p. 160).

Les enseignantes et enseignants qui promeuvent des pratiques culturellement sensibles dans leur classe sont concernés par les atouts de leurs élèves; ils cherchent à comprendre les contributions des personnes minoritaires et sont disposés à examiner honnêtement les politiques scolaires et leur propre rôle dans ces politiques afin d'aider à façonner ce qui est enseigné. Ceci est vrai pour les éducateurs en ligne comme pour les enseignants des écoles traditionnelles.

Le défi est de traduire en ligne ces pratiques culturellement sensibles.

En résumant ses trouvailles, Figueiredo-Brown dit:

Le thème récurrent observé dans 3 des 4 écoles étudiées est cependant que le potentiel de la technologie se reflète à peine dans les écoles en ligne. Les praticiens utilisent encore la technologie en ligne pour fournir un système d'éducation fermement enraciné dans les pratiques scolaires traditionnelles, laissant le potentiel de la technologie en ligne encore inexploité. Cependant, une école - Blended Virtual High School - s'efforce constamment d'exploiter pleinement le potentiel de la technologie par des moyens novateurs et substantiels, et son personnel est prêt à pousser ses élèves au-delà d'eux-mêmes. (p. v)

Comme on le voit, on se retrouve un peu dans la même situation que celle que Cuban (1986) décrit quand on a introduit la télévision dans la salle de classe dans les années 1950. Même si l'on est en présence d'une technologie beaucoup plus sophistiquée, la technologie en ligne reste encore inexploitée dans la plupart des écoles observées dans cette étude.

7.3. Le bien-être et la technologie

Dans cette section, nous discutons de l'article *Hermeneutics as a methodological resource for understanding empathy in on-line learning environments*, de Walshawa et Duncan (2015). Cet article porte sur un sujet qui est important en éducation en général et qui joue un rôle très spécifique dans le domaine du bien-être. En effet, maintes recherches vont essayer de mettre le doigt sur le type de *relations* interpersonnelles qu'on peut favoriser dans un contexte de promotion du bien-être. Ces recherches vont souvent retenir la question de l'empathie (voir, p. ex., Chase-Lansdale, Wakschlag, et Brooks-Gunn, 1995; Gordon et O'Toole, 2015; Thompson, 2004). L'empathie serait ainsi une de ces composantes du rapport individu-société, élève-environnement scolaire à la base d'un bien-être durable. L'empathie forme

une partie de la dimension interprétative de l'expérience humaine et constitue une base pour la production du sens et de la compréhension de l'autre et de soi-même (Radford, 2018).

À l'école, l'empathie permet à l'enseignant et aux élèves d'interpréter les autres pendant l'engagement dialogique. Walshaw et Duncan (2015) remarquent que des indices subtils, tels que le langage corporel et les mouvements corporels, fournis visuellement, offrent aux élèves des pistes d'action — par exemple, savoir quand « intervenir » et quand « sortir » dans le rituel de la conversation. Dans l'interaction face à face, ces questions sont souvent axées sur le sens de l'ouïe (comme, par exemple, une pause dans la conversation ou une inflexion dans la voix). Comment, alors, assurer la démarche empathique dans un environnement virtuel? D'où l'intérêt de la recherche de Walshawa et Duncan.

Ces chercheurs commencent par remarquer que l'empathie apparaît comme une des conditions nous permettant d'habiter le monde spatial commun et intersubjectif. L'empathie offre un point de vue dont le centre d'orientation est relatif, de sorte que l'empathie peut être vue comme une capacité nécessaire à la gestion des relations interpersonnelles et des dynamiques sociales complexes nécessaires à la cohésion sociale. Ils font référence à Jolliffe et Farrington (2004) et à Mehrabian (2009) qui ont décrit l'empathie chez les enseignantes et enseignants comme la possibilité de se sentir dans la peau d'un autre et de penser comme un autre.

Walshaw et Duncan (2015) notent qu'à l'heure actuelle, comme résultat de la puissance des technologies de l'information et de la communication (TIC), il existe des outils variés de collaboration dans des environnements d'apprentissage en ligne. Il existe, en particulier, ceux connus sous le nom d'*outils de conférence multimédia synchrone* (CMS ou *synchronous multimedia conferencing (SMC) tools*), lesquels ont créé des options de conférence flexibles et interactives. Ces outils technologiques offrent, en effet, une gamme de capacités de partage de voix, de vidéo, de texte et d'applications en temps réel.

Walshaw et Duncan (2015) ont étudié deux classes d'élèves qui suivaient des cours en ligne; dans leur recherche, chaque classe a donné lieu à une étude de cas. Les participants étaient inscrits dans des écoles secondaires supérieures situées dans toute la Nouvelle-Zélande. Ils étaient inscrits à des cours en ligne par un bureau centralisé du ministère de

l'Éducation, car leurs écoles n'étaient pas en mesure d'offrir aux étudiants le programme d'études de leur choix. Les participants à l'étude de cas 1 étudiaient l'histoire de la Nouvelle-Zélande et comprenaient 6 étudiants et l'enseignant (total: sept participants). Les participants à l'étude de cas 2 étudiaient l'histoire de l'art et comprenaient sept étudiants et l'enseignant (total: huit participants). Ces classes utilisaient des applications d'Adobe.

Les chercheurs décrivent la routine pédagogique dans les termes suivants :

La routine des leçons en ligne était similaire pour les deux classes : le début de la classe était habituellement suivi d'une salutation au moment où chaque participant entrait dans la classe virtuelle en ligne. La phase de la leçon initiale était souvent prolongée afin de résoudre les difficultés techniques liées à la connexion des participants. En règle générale, l'objectif de la journée était ensuite identifié et cela était suivi par des questions de l'enseignant afin d'établir les progrès des élèves. Le contenu de la leçon était presque toujours soutenu par une discussion et une interaction appuyée par des présentations PowerPoint, des cartes, du texte imprimé, des peintures ou des photographies. Le partage de sites Web en ligne a également été utilisé. Les étudiants pouvaient faire de l'édition du matériel; ils pouvaient ainsi annoter des tableaux et des diagrammes; ils pouvaient aussi envoyer des messages sous forme de texte au groupe, à l'enseignant ou à d'autres participants en privé. Comme il y avait une capacité limitée dans les deux classes pour l'utilisation de la webcam, il n'y a eu presque aucune interaction vidéo dans chacun des groupes. (p. 309)

La question de recherche était la suivante: de quelle manière les participants à la conférence multimédia synchrone de la fin du secondaire faisaient l'expérience de l'empathie?

Pour répondre à leur question de recherche, les chercheurs ont procédé à des entrevues (un à un, puis "focus groups") par l'entremise du même logiciel que les classes utilisaient dans leurs cours, à savoir, le *Adobe Connect Conferencing Software*.

En utilisant leur point de vue particulier, les chercheurs ont commencé les entrevues avec un certain nombre de questions de repères. Ces facteurs comprenaient: « l'encouragement », « le comportement d'aide », « la compassion », « la propagation spontanée des émotions », « les problèmes techniques », « le stress et la charge de travail », « l'environnement favorable », « les liens de renforcement », « une capacité à prédire le comportement ou l'attitude des autres », « un sentiment d'appartenance », et « des indices qui aident à la modulation du langage » (p. 312).

Deux des questions qui apparaissent dans les entrevues sont (1) celle de la participation et (2) du type de participation, selon le genre. Les élèves, en effet, remarquent des différences de participation.

Rita: De temps en temps, vous aurez un gars qui va dire quelque chose, mais souvent les gars ne le font pas autant que les filles.

Jimmy : . . . les filles semblent être un peu plus « perky », tandis que les garçons sont assis en arrière et restent silencieux sur ce qu'ils pensent. Il y a votre type normal de groupes sociaux dans une classe en ligne.

Harold: Les filles semblent être plus interactives, alors que les garçons, si on leur demande, ils vont y répondre, mais sinon, ils aimeront simplement s'asseoir et attendre que la réponse soit donnée, c'est comme ça qu'ils comprennent.

Joshua: Je pense que tu te sens un peu plus distant dans la classe en ligne (p. 314)

De l'analyse des entrevues découlent un certain nombre de résultats qui méritent une réflexion plus approfondie. Les chercheurs ont détecté, en effet, un certain nombre de thèmes mentionnés par les élèves au sujet de leur expérience de l'empathie dans un cours en ligne. Ces thèmes comprennent l'encouragement, l'habileté à prédire le comportement ou l'attitude des autres, les liens qui s'établissent entre les participants, des indices utilisés dans la modulation du langage, l'utilisation d'expressions non-verbales, l'utilisation des gestes et l'expérience des émotions. Il faudra, toutefois, mieux comprendre comment les enseignantes et enseignants peuvent faire pour que ces thèmes émergent et deviennent des parties stables des relations humaines en ligne.

7.4. Synthèse et implications

Dans ce chapitre, nous avons discuté du bien-être et de la technologie. Nous avons commencé par mentionner que le problème du bien-être et de la technologie est presque inexploré. Pratiquement tout reste à faire. C'est un nouveau domaine de recherche.

Par contre, notre révision de la littérature suggère qu'il y a un bon nombre de recherches sur la technologie et l'éducation, surtout au niveau de l'éducation supérieure. Un champ très actif de recherche dans ce domaine est celui des effets éducatifs de l'utilisation des blogs et du wiki, que nous avons mentionnés à la section 7.1. La section 7.2 a été dédiée

à la question du numérique à l'école. Nous avons fait allusion à la résistance qu'a connue l'introduction de la technologie à la salle de classe depuis l'ère de la télévision. La recherche de Figueiredo-Brown (2013) nous a donné l'occasion de prendre conscience que, dans une large mesure, la situation n'a pas changé substantiellement. Dans les écoles qu'elle a étudiées, plusieurs cours en ligne sont des reproductions de manuels scolaires en papier. Le travail de Figueiredo-Brown (2013) a le mérite de souligner quelques problèmes que doit affronter une pédagogie redéfinie par la technologie du 21^e siècle, dont faire preuve d'être une pédagogie culturellement sensible, équitable et de mettre à la disposition des élèves des ressources adéquates, c'est-à-dire des ressources qui ont un sens non seulement pour les classes socialement privilégiées, mais aussi pour les élèves minoritaires et sous-représentés, sans quoi la promotion du bien-être serait compromise.

La question du bien-être et la technologie a réapparu dans la section 7.3, où nous avons discuté d'une recherche menée en Nouvelle-Zélande et dont le but était d'explorer l'expérience que font les élèves de l'empathie dans un cours en ligne. Les résultats sont encore loin d'être traduits en termes d'action pédagogique. Voilà une limite de cette recherche (et de la recherche sur le bien-être et la technologie, en général). Mais cette recherche nous donne des points à réfléchir. Nous avons vu, par exemple, que, comme dit un élève, il va y avoir des "groupes" dans une classe en ligne (ici des "gars" et des "filles"), comme il y en a dans une classe face à face. Le problème n'est pas l'existence de groupes, mais d'agir pédagogiquement pour que les "gars" ne restent pas seulement à l'écoute. L'empathie n'est pas une attitude passive; l'empathie est une forme d'action —d'action sociale. Comme telle, elle demande de sortir des clichés et de se rapprocher de l'autre, de l'écouter, de lui parler.

Il semble que, pour faire avancer la recherche sur le bien-être et la technologie, il nous faut repenser toute la pédagogie —et avec ceci tout notre rapport au savoir et aux autres.

Chapitre 8

Un modèle de promotion du bien-être

Dans ce chapitre, nous présentons un modèle pédagogique de promotion du bien-être. Tel que mentionné au chapitre 1 et au chapitre 4, dans une grande mesure, ce sont les écoles, à travers les modes de vie qu'elles génèrent et qu'elles soutiennent au quotidien qui produisent ce qu'on appelle le bien-être des élèves.

Le modèle que nous proposons ici part de l'idée que le bien-être est un concept relationnel, dynamique, toujours à construire et à reconstruire chaque jour avec la participation de tous les élèves, les enseignantes et enseignants, les directions d'école, les conseils scolaires, les parents et la société.

Le modèle se veut une aide aux enseignantes et enseignants dans leur choix d'actions pédagogiques. Il est divisé en trois dimensions qui s'entrecroisent :

1. Le bien-être
2. La résilience
3. L'intelligence émotionnelle

8.1. Le bien-être

La vaste révision de littérature que nous avons effectuée révèle une multitude d'éléments en jeu dans le concept du bien-être. Le modèle que nous proposons en retient un petit nombre. Les éléments choisis nous semblent refléter le mieux ces aspects que nous considérons

propices et fondamentaux à la création des conditions menant à une classe et à une école en bien-être. Les éléments sont les suivants:

1. Responsabilité
2. Solidarité
3. Soins de l'autre

RESPONSABILITÉ

La *responsabilité* telle que nous la concevons ici constitue la base fondamentale de l'intersubjectivité. Elle est la relation fondamentale de l'altérité, c'est-à-dire de notre rapport à l'autre (Lévinas, 1982). Il ne s'agit pas d'une relation d'extériorité, mais d'une relation inter-sociale à partir de laquelle nous tous allons au-delà de notre structure biologique et nous co-produisons au quotidien en tant qu'humains.

Être responsable veut dire *vivre et agir avec et pour l'autre*. C'est en agissant ainsi que nous arrivons à être reconnus dans les particularités individuelles qui nous constituent. Juzwik (2004) affirme que la responsabilité fournit un moyen pour comprendre les élèves en tant qu'agents qui se montrent moraux à travers la manière dont ils répondent et se rendent responsables dans les salles de classe. La responsabilité (*answerability*) met en évidence ce trait unique qui caractérise les réponses de l'individu aux autres dans les interactions quotidiennes, que ce soit face à face, virtuellement ou sans destinataire précis, comme, par exemple, quand quelqu'un ramasse un objet sur le trottoir pour éviter que quelqu'un (une personne non nécessairement connue) tombe et se fasse mal.

Comment la responsabilité peut être promue en salle de classe?

Voici trois indicateurs :

1. *S'engager*
2. *Écouter*
3. *Répondre*

S'engager signifie plus qu'une attitude: c'est l'action durable et persistante que l'on effectue afin de participer à la vie de la classe et de l'école. Être engagé, c'est être là, prendre une place à la vie commune scolaire. Pour y arriver, il faut souvent vaincre la peur de s'exprimer.

Écouter signifie une ouverture à l'autre, à ce que l'autre a à dire et à essayer de le comprendre, même (et surtout) si on n'est pas d'accord. Écouter est un acte d'accueil.

Répondre est l'acte à travers lequel je me montre à l'autre suite à ce qu'il ou elle dit, même si ce dit n'est pas exprimé en mots.

Exemples :

- a) La responsabilité que j'assume à l'égard de mon équipe de travail: je peux faire face à des difficultés, mais je m'engage et me montre responsable en restant concentré sur la tâche que mon équipe (ou toute la classe) est en train d'effectuer, et à l'écoute des idées des autres.
- b) J'essaie de voir une situation, une idée... du point de vue d'une autre personne.
- c) J'accorde une importance aux efforts des autres et à mon propre effort pour progresser dans une tâche (p. ex., une résolution de problèmes).

SOLIDARITÉ

À travers la solidarité, on fait ressentir à quelqu'un son appartenance à un groupe. La solidarité exprime un lien humain d'accompagnement et d'appui mutuel.

Indicateurs :

1. *Appuyer l'autre*
2. *Reconnaître les efforts réalisés*

Le terme **appui** vient du verbe appuyer, qui lui, vient du latin médiéval appodiare, qui veut dire « soutenir » ou épauler quelqu'un.

La reconnaissance des efforts faits permet de tisser des liens de confiance et d'appartenance; c'est là son rapport à la solidarité.

Exemples:

- a) J'offre de l'aide à quelqu'un; le soutiens dans ses démarches.
- b) Lors de la solution d'un problème, je peux reconnaître les efforts des autres personnes, même si un tel effort n'a pas abouti au résultat escompté.
- c) Je suis capable de discuter de ce que le groupe a accompli et de qui reste à faire.

SOIN DE L'AUTRE

Le soin de l'autre est un des aspects centraux de notre relation à autrui; cela implique un souci envers nos proches. Puisque le soin de l'autre apparaît souvent comme une relation de fraternité, il est d'habitude vu proche de la solidarité.

Trois indicateurs du soin de l'autre sont :

1. *Faire preuve d'empathie*
2. *Respecter l'autre*
3. *Comprendre l'autre*

Notons que par **empathie** nous désignons ici ce qui évoque le terme grec qui lui donne origine: *pátheia*, c'est-à-dire, la reconnaissance de la souffrance de l'autre. Mais plutôt que d'être une attitude condescendante, elle est porteuse du sentiment de fragilité qui fait partie d'être humain. Empathie signifie reconnaître la fragilité de l'autre en reconnaissant par-là, notre propre fragilité. Pour Cloutier et Renaud (1990), l'empathie est la capacité à se mettre intuitivement à la place d'autrui pour comprendre ses émotions et ses pensées. Bouchard va un peu plus loin en disant que l'empathie est « l'aptitude à ressentir les émotions des autres et à y réagir conséquemment » (Bouchar, 2008, p. 346).

Le **respect** est un sentiment qu'on exprime à l'égard de quelqu'un et qui porte à lui accorder une considération, « en raison de la valeur qu'on lui reconnaît » (Le Grand Robert de la langue française, 2017).

La **compréhension**, en général, fait allusion à l'acte de donner un sens à quelque chose, mais nous la considérons ici aussi comme un acte qui n'est pas nécessairement conceptuel —un acte préconceptuel par lequel on établit une relation à l'autre.

Exemples :

- a) Je demande à ceux qui ne parlent pas beaucoup de s'exprimer pour leur laisser la parole et leur donner confiance, etc.
- b) Je démontre du respect pour ce que les autres personnes font.
- c) Je tente de comprendre une idée ou une action menée par quelqu'un d'autre.
- d) Je demande à quelqu'un s'il ou elle a compris ce qui vient d'être dit.

8.2. Résilience

En suivant les résultats de la révision de la littérature à propos de la résilience, nous avons conclu qu'à l'école il faut travailler fondamentalement sur la création de relations bienveillantes, le dépassement de nos limites et l'établissement d'une culture de résilience. Le travail sur ces aspects crée des environnements favorables qui nourrissent, promeuvent et soutiennent la résilience des élèves, en plus de favoriser leur santé, leur bien-être et leur apprentissage.

1. Relations bienveillantes
2. Dépassement de nos limites
3. Établissement d'une culture de résilience

RELATIONS BIENVEILLANTES

Les relations bienveillantes se caractérisent par le fait qu'elles procurent un sentiment de solidarité par lequel le personnel enseignant et d'autres intervenants scolaires démontrent qu'ils « sont là » pour les élèves, qu'ils sont empathiques et compatissants. Dans ce même ordre d'idées, les élèves qui cultivent des relations bienveillantes « sont là » pour ses camarades de classe.

Voici trois indicateurs de base servant à promouvoir les relations bienveillantes à l'école.

1. *Être présent*
2. *S'orienter vers l'acceptation*
3. *Témoigner de la compassion*

La **présence** est comprise comme le fait *d'être là* pour l'autre. Le personnel enseignant comprend qu'il est absolument nécessaire *d'être là* pour l'ensemble des élèves, mais particulièrement pour ceux qui, en raison de leur condition, ont besoin d'une présence rassurante. Cette même dynamique va s'appliquer aux élèves, car ils *seront là* les uns pour les autres.

Exemples :

- a) Je me sens à l'aise de demander de l'aide ou discuter avec mon enseignant, ma direction d'école ou un autre membre du personnel de l'école si je ressens le besoin.
- b) Je m'intègre activement à un club d'amis afin de maintenir des relations saines et de développer une plus grande ouverture à l'autre.
- c) J'entretiens des conversations avec plusieurs élèves et adultes dans la salle de classe, dans la cour d'école et à distance afin de prendre conscience des expériences, du vécu et des particularités de chacun.

L'**acceptation** est un sentiment d'ouverture à l'être et à l'expérience de l'autre sans exigence de changement, ce qui constitue la première condition à l'établissement d'une relation d'aide. Dans ce type de relation, l'enseignante ou l'enseignant accepte les élèves tels qu'ils sont

avec les qualités et leurs défauts, avec leur bagage culturel et leur vécu, avec leurs problèmes et leurs espoirs.

Exemples :

- a) Je prends plaisir à connaître les élèves de l'école et ceux avec qui je collabore à distance.
- b) J'adopte une ouverture d'esprit sans porter de jugement à l'égard des autres pour mieux les connaître, indépendamment de leur culture, leur caractère et leur conduite.
- c) Je fais un effort pour établir un contact avec les autres (visuel, sourire, message écrit...) et démontrer un intérêt pour les propos exprimés par les autres.
- d) J'évite toute attitude de supériorité envers les autres de sorte à les respecter et à établir des liens de confiance pour collaborer ensemble.

De son côté, la **compassion** implique un sentiment de bienveillance, avec la volonté d'aider la personne qui souffre. D'après, Klimecki (2014), il faut de la compassion pour se protéger des émotions négatives générées par l'empathie. En augmentant la prosocialité, à savoir la capacité à agir au bénéfice d'autrui, il est possible de développer davantage la compassion.

Exemples :

- a) J'éprouve et j'exprime de la compassion pour les autres.
- b) Je reconnais les symptômes d'une personne qui a vécu ou qui vit une expérience stressante ou traumatisante, puis démontre de la compassion pour elle.

DÉPASSEMENT DE NOS LIMITES

Le dépassement de nos limites met l'accent sur le fait que la résilience demande le dépassement continu des limites de chaque élève et de toute la classe. Il se nourrit des

forces que mettent les élèves ensemble dans la poursuite des buts d'apprentissage, sur l'établissement des routines rassurantes et sur l'envoi de messages de soutien positifs qui confirment la croyance en la personne et le groupe qui font face aux défis.

Voici trois critères de base servant à promouvoir le dépassement de nos limites à l'école :

1. *Soutenir*
2. *Donner des rétroactions positives*
3. *Avoir une attitude critique*

Le **soutien** vise à donner un support accru à la personne afin de l'aider à maintenir et à consolider ses acquis et ses stratégies d'adaptation en faisant ressortir ses forces et ses ressources personnelles.

Exemples :

- a) Je comprends les rétroactions constructives que je reçois et connais les stratégies à appliquer pour m'améliorer.
- b) J'ai une relation positive avec mon enseignant, ce qui me permet d'adopter une attitude positive face à différentes situations de la vie. .
- c) Je suis fier de participer à une activité, et si je n'ai pas la bonne réponse, j'ai quand même le sentiment d'avoir contribué.

Les **rétroactions positives** visent l'augmentation de l'effet de confiance permettant aux élèves de croire en leurs propres capacités et habiletés pour se dépasser. Ces rétroactions rejoignent le concept du sentiment d'efficacité personnel positif décrit par Albert Bandura (2003).

Exemples :

- a) Je comprends les rétroactions constructives que je reçois et connais les stratégies à appliquer pour m'améliorer.
- b) J'ai une relation positive avec mon enseignant, ce qui me permet d'adopter une attitude positive face à différentes situations de la vie.
- c) Je suis fier de participer à une activité, et si je n'ai pas la bonne réponse, j'ai quand même le sentiment d'avoir contribué.

De son côté, l'**attitude critique** concerne la disposition de l'individu à établir ses limites pour se dépasser par la suite; il s'agit donc de jeter un regard sur soi pour évaluer sa propre capacité à se dépasser et à prendre de recul vis-à-vis des difficultés pour continuer à avancer.

Exemples :

- a) J'ai des points de repère pour reconnaître mon état d'esprit tel mon humeur et ma façon de penser et d'agir.
- b) À partir de différentes activités sur la gestion des émotions, je suis capable de changer d'avis sur mes croyances à l'égard de mes capacités et de la manière de croire en moi.
- c) Je suis capable de retirer du positif des expériences et des événements difficiles de la vie afin de devenir une meilleure personne, d'augmenter ma confiance et me rendre plus fort.

DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE RÉSILIENCE

Les occasions des élèves et des enseignantes et enseignants à participer et à contribuer à l'établissement d'une culture de classe propice à la résilience permettent de renforcer la personnalité, l'inclusion et l'auto-efficacité; de réveiller ses forces et de mettre ses talents au service des autres; puis de promouvoir la responsabilité, la prise de parole et les choix éclairés.

Voici trois critères de base servant à promouvoir l'établissement d'une culture de résilience à l'école :

1. *Prendre conscience*
2. *Participer*
3. *Contribuer*

La **prise de conscience** est comprise ici comme étant la capacité à se remettre en question, une sorte de réveil permettant d'être conscient des enjeux, des forces, des obstacles et des conséquences pour faire un premier pas, pour passer à l'action.

Exemples :

- a) Je mets à profit mes talents et mes compétences, et je prends la parole et fais des choix éclairés lors des activités et des projets.
- b) Si j'éprouve des difficultés d'apprentissage, je me sens à l'aise de discuter avec un membre du personnel qui me propose sur-le-champ des stratégies prévues pour m'aider et me guider.
- c) Je développe ma résilience plus facilement en ayant la chance d'observer les enseignants qui sont eux-mêmes des modèles de résilience.

Dans cette même logique, la **participation** est conçue comme l'implication dans l'action, un premier engagement pour coopérer dans la mise en place d'un environnement propice à la résilience.

Exemples :

- a) Je suis content de faire preuve de résilience, et je contribue au programme et climat scolaires axés sur la résilience, où nous sommes tous engagés : les élèves, le personnel et les parents.
- b) Je participe activement à la création de normes pour la gestion de la salle de classe.

- c) Je vis différentes expériences pour favoriser un accueil agréable, une intégration plaisante des autres et une ouverture à communiquer et à travailler avec les autres.

Finally, the **contribution** is perceived as being a more elevated engagement than that of participation. It is about the part brought by the school direction, the teaching staff, the school intervenors and the students to the implementation of a culture of resilience in the school and in society.

Exemples :

- a) Je participe activement à instaurer un climat d'accueil agréable pour les nouveaux élèves à l'école et leur famille.
- b) Je m'engage dans des programmes d'entraide, de tutorat et de mentorat.
- c) Je suis ouvert à la diversité culturelle, à l'équité et à l'inclusion grâce à des activités variées.

8.3. Intelligence émotionnelle

As we saw in chapter 6, educational programs that aim at learning and the integral development of children or students cannot ignore the importance of emotional intelligence. For Fried (2013, p. 2), *The foundation of learning is feeling*, from their young age, children should learn to develop the capacity to perceive with precision the emotions and to live fully, with and through emotions, in their relationship with others and in their sociocultural context.

Among models of measurement of IE, there are various categories of elements that can be retained in order to serve as a guide to understand and to elaborate pedagogical strategies for the development of IE, a cornerstone of well-being and academic success. For our model, we retain the three elements of IE that are found in the scientific literature :

1. Conscience de soi et de l'autre;

2. Autorégulation du bien-être émotionnel;
3. Sens des relations affectives.

Ces trois principaux éléments caractéristiques de l'IE ont des liens avec le bien-être (voir point 8.1). D'après la recherche, en améliorant les niveaux de compétences socio-affectives des jeunes grâce à l'enseignement explicite, il est possible d'améliorer leur niveau de bien-être socio-affectif et leur réussite scolaire (Ashdown et Bernard, 2012; Clément, 2011). Cela passe obligatoirement par la formation des intervenants scolaires pour développer leurs capacités à utiliser leur IE. Nous y reviendrons après avoir défini les trois éléments caractéristiques de l'IE retenus pour le développement des compétences socio-affectives chez les jeunes et chez les élèves par l'IE.

CONSCIENCE DE SOI ET DE L'AUTRE

La conscience de soi est la capacité de l'individu à reconnaître ses pensées, ses sentiments et ses actes par le fait même qu'il est un être connaissant. Cet attribut psychologique propre à l'être humain est ce qui lui permet de réfléchir sur ses pensées, sur ses émotions et sur ses propres actes lorsqu'il entre en relation avec d'autres. La conscience de l'autre existe du fait que l'on a une connaissance soi-même, science de soi. On dit couramment d'ailleurs que la conscience de soi se fait à travers la reconnaissance de la conscience de l'autre.

D'un point de vue pédagogique, la conscience de soi et de l'autre chez l'élève lui permet de se situer dans l'environnement scolaire où il/elle déploie ses facultés intellectuelles et ses ressources affectives en vue d'apprendre avec ses pairs, et ce, avec l'aide de son enseignante ou enseignant. Trois indicateurs aident à cerner ce premier élément caractéristique de l'IE à développer :

1. *Différencier*
2. *Reconnaître les sentiments et les émotions*
3. *Exprimer ses sentiments et ses émotions*

La **différenciation** peut être comprise comme une action de distinguer. Dans notre modèle, la différenciation est ce qui fait que “le moi” est différent de l’autre. C’est aussi se faire une image de soi en tant que jugement réfléchi et en tant qu’affirmation de sa différence par rapport aux autres en termes de supériorité ou d’infériorité, de semblable ou différent. La différenciation comporte en partie l’idée de reconnaissance, notre deuxième indicateur.

La **reconnaissance** suppose, dans notre modèle, que l’on a une image de gratitude envers l’autre comme affirmation de son apport au sein d’une relation d’intérêt. Elle est un acte de considération envers l’autre, son acceptation et le fait d’approuver ses idées ou ses comportements sociaux. La reconnaissance crée un bon climat de communication interpersonnelle.

L’**expression des sentiments** ou des émotions est une forme de manifestation d’ouverture à l’autre et de la volonté d’être en relation avec les autres, la communication. Elle est le lien rassurant à l’intérieur des relations qui existent entre les individus, les groupes sociaux et les membres de la société dans son ensemble. L’ouverture de soi est influencée par sa culture, sa personnalité, son genre, les sujets traités et les partenaires dans la communication.

Exemples :

- a. Je m’engage dans mes études afin d’obtenir le métier que je veux.
- b. Je reconnais de la motivation, des craintes, des talents et des espoirs chez les autres pour une meilleure gestion des relations interpersonnelles. Par exemple, vouloir travailler avec quelqu’un qui cherche à exceller en classe, qui n’a pas peur de donner son opinion afin d’aider ses pairs et qui n’a pas honte d’échouer).
- c. Je gère mes émotions en définissant mes états d’âme en vue d’atténuer la portée de mes gestes ou comportements mal accueillis par un pair. De cette façon, je travaille à développer ma résilience émotionnelle.

AUTORÉGULATION DU BIEN-ÊTRE ÉMOTIONNEL

L'autorégulation se rapporte à l'aptitude à réagir aux facteurs qui génèrent du stress et à retrouver un état de bien-être émotionnel. Cela signifie que les émotions jouent un rôle central dans les situations de communication. C'est la régulation qui guide ainsi sa réflexion pour une meilleure adaptabilité aux situations de communications nouvelles, et ce, en tenant compte des normes sociales et des divers rôles sociaux. Trois indicateurs aident à cerner ce deuxième élément caractéristique de l'IE à développer chez l'élève :

1. *S'adapter*
2. *Reconnaître les normes sociales*
3. *Prendre conscience des rôles sociaux*

Dans notre modèle, l'**adaptabilité** permet à un individu qui éprouve un état d'instabilité au niveau relationnel de pouvoir réfléchir et poser un jugement ou s'engager dans une action sur ses forces et sur ses faiblesses émotionnelles. Il s'agit d'être dans une disposition d'esprit qui permet de réfléchir efficacement sur ses pensées et d'être motivé, déterminé à entreprendre une activité en vue de sa réussite scolaire. Cette disposition rend aussi conscient de l'effet de sa communication sur ses pairs et d'en tenir compte pour être écouté, pour être compris et pour ne pas blesser l'autre.

La **reconnaissance des normes sociales** permet de comprendre ses origines, de s'identifier aux membres de la communauté d'apprentissage et d'affirmer son degré d'appartenance à l'école, à la communauté et à la société. Elle s'accompagne d'un désir d'engagement envers ses pairs et envers leurs messages, leurs projets dans le but de garder la communication qui est vitale.

La reconnaissance des normes sociales s'accompagne chez l'individu d'une volonté de valoriser les normes sociales et de **respecter les rôles ou les fonctions sociales** que les membres de la communauté d'apprentissage assument dans chacun de ces trois milieux qui sont imbriqués entre eux. Il y a là un désir de sauvegarder ses intérêts.

Dans notre modèle pédagogique axé sur le bien-être, sur la résilience et sur l'IE, un travail sur l'autorégulation permet à l'élève de « s'investir corps et âme » dans ses activités d'apprentissage, lesquelles sont des activités contextualisées au plan socioculturel, et de se

remettre des émotions, de regagner confiance ou de retrouver le calme. Dans cette perspective, « s'investir corps et âme » dans des relations d'enseignement, celles d'apprentissage et d'évaluation signifie que l'élève est attentif aux consignes et qu'il démontre une écoute active pour comprendre ses besoins, ses émotions et l'adéquation de ses comportements aux situations vécues.

Exemples :

- a. J'évalue de façon critique la gestion des émotions afin de déterminer mon niveau d'intensité lors d'une activité de coopération (moyen, modéré ou élevé) ou durant la réalisation des tâches d'apprentissage.
- b. J'analyse mes forces et mes faiblesses dans les relations avec mes pairs en vue de me remettre de mes émotions et mon état d'être.
- c. Je décèle les causes et les conséquences de mes émotions vécues (faiblesse, peur, rejet, détresse, etc.) ou celles partagées avec mes pairs/socialément vécues (honte, culpabilité, découragement, dépression, etc.).

SENS DES RELATIONS AFFECTIVES

Le sens des relations affectives réfère à l'aptitude de comprendre les comportements régissant le rapport à l'autre et qui permet à un individu d'établir de saines relations affectives. Le lien affectif qui unit deux individus se traduit par un attachement véritable qui, en cas de rupture entraîne de la tristesse. Un tel lien peut donc durer dans le temps, et ce, selon le contexte et des circonstances données. Le lien affectif est donc de nature situationnelle, émotionnellement significative et exclusive. Les individus qui entretiennent de saines relations affectives se font mutuellement confiance et ils se sentent réciproquement protégés. Trois indicateurs aident à cerner ce troisième élément caractéristique de l'IE à développer chez l'élève :

1. *Entretenir notre rapport à l'autre*
2. *Avoir confiance*
3. *Comprendre la dynamique des relations affectives*

Le **rapport à l'autre** implique la compréhension de la nature affective de ce rapport qui va au-delà du simple intérêt.

La confiance est une conviction que l'on a vis-à-vis de nos actions ou vis-à-vis des actions des autres; c'est un rapport de sincérité que l'on entretient avec une autre personne. La confiance recouvre également l'idée que l'on a du succès de nos actions et de nos projets. Cela a trait à l'estime de soi et à la motivation que l'on se donne *a priori*, et ce, pour anticiper les éventuels difficultés susceptibles d'arriver en cours d'exécution d'un projet ou d'une tâche.

La confiance réfère à l'attitude d'agir de soi-même et à celle de l'agir avec quelqu'un d'autre dans le processus de réalisation de ses projets ou dans ses démarches et actions visant l'atteinte des buts poursuivis.

La **dynamique des relations affectives** renvoie à la compréhension de la variété des relations affectives qui nous habitent et de leur nature dynamique.

Exemples :

- a. Je régule mes émotions en nommant des modèles de leaders positifs pour expliquer comment je m'identifie à eux.
- b. Je développe ma confiance par l'utilisation d'une attitude positive en vue de motiver, d'encourager ou de maintenir la confiance chez mes pairs.
- c. Je gère mes émotions pour penser et pour résoudre des problèmes dans le contexte d'une activité collaborative ou dans une activité de coopération par les pairs.

Il est généralement admis que les éducateurs et les enseignants, en tant que professionnels, apprennent à réagir calmement dans toutes les situations. Or, les jeunes d'aujourd'hui ont tendance à ressentir des émotions de façon intense et parfois bouleversante. Comment alors former les enseignants et les intervenants scolaires à être ouvert aux émotions et aux sentiments intenses et bouleversants qu'éprouvent les enfants, les élèves, les adolescents et les apprenants de tout âge? Il y a quatre catégories d'actions

majeures qu'on peut travailler avec des enseignants, avec des conseillers scolaires et avec d'autres intervenants afin qu'ils développent l'IE chez les élèves.

Catégorie d'action 1. Reconnaître et percevoir l'expression des émotions dans les diverses relations lors des activités en salle de classe et lors des activités extra-murales.

Catégorie d'action 2. Démontrer l'empathie face à des manifestations excessives de l'émotion par l'élève ou par les autres intervenants (spécialistes présents) lorsqu'on démontre un niveau peu élevé d'intensité émotionnelle (par exemple, en restant ouvert et respectueux).

Catégorie d'action 3. Traiter respectueusement et de façon appropriée les élèves en relevant le défi de la patience et en restant sensible à l'expression intense des sentiments et des émotions par l'élève ou par les autres intervenants.

Catégorie d'action 4. Gérer et évaluer ses propres émotions lors des activités en salle de classe et lors des activités extra-murales lorsqu'on démontre un niveau élevé d'intensité émotionnelle (par exemple, en recourant à l'humour ou exploitant le rire dans diverses situations).

En quelques mots, ces quatre catégories sont complémentaires et elles sont en lien avec les indicateurs associés aux trois principaux éléments constitutifs de l'IE qui sont la conscience de soi et de l'autre, l'autorégulation et le sens des relations affectives dans des situations sociales. On peut trouver d'autres catégories d'actions qui pourraient promouvoir le développement de l'IE chez nos élèves.

8.4. Grille du modèle de promotion du bien-être, de la résilience et de l'intelligence émotionnelle en salle de classe et en virtuel

La grille ci-dessous présente des exemples de différents comportements observables chez les élèves à l'égard du bien-être, la résilience et l'intelligence émotionnelle. Le personnel enseignant pourrait intégrer cette grille dans sa pratique au quotidien.

	Éléments	Indicateurs	Exemples
Bien-être	Responsabilité	S'engager	<ul style="list-style-type: none"> a. La responsabilité que j'assume à l'égard de mon équipe de travail: je peux faire face à des difficultés, mais je m'engage et me montre responsable en restant <ul style="list-style-type: none"> o concentré sur la tâche que mon équipe (ou toute la classe) est en train d'effectuer, et o à l'écoute des idées des autres. b. J'essaie de voir une situation, une idée... du point de vue d'une autre personne. c. J'accorde une importance aux efforts des autres et à mon propre effort pour progresser dans une tâche (p. ex., une résolution de problèmes).
		Écouter	
		Répondre	
	Solidarité	Appuyer l'autre	<ul style="list-style-type: none"> a. J'offre de l'aide à quelqu'un; le soutient dans ses démarches. b. Lors de la solution d'un problème, je peux reconnaître les efforts des autres personnes, même si un tel effort n'a pas abouti au résultat escompté. c. Je suis capable de discuter de ce que le groupe a accompli et de qui reste à faire.
		Reconnaître les efforts réalisés	
	Soin de l'autre	Faire preuve d'empathie	<ul style="list-style-type: none"> a. Je demande à ceux qui ne parlent pas beaucoup de s'exprimer pour leur laisser la parole et leur donner confiance, etc. b. Je démontre du respect pour ce que les autres personnes font. c. Je tente de comprendre une idée ou une action menée par quelqu'un d'autre. d. Je demande à quelqu'un s'il ou elle a compris ce qui vient d'être dit.
		Respecter l'autre	
		Comprendre l'autre	
	Résilience	Relations bienveillantes	Être présent
S'orienter vers l'acceptation			<ul style="list-style-type: none"> a. Je prends plaisir à connaître les élèves de l'école et ceux avec qui je collabore à distance.

			<ul style="list-style-type: none"> b. J'adopte une ouverture d'esprit sans porter de jugement à l'égard des autres pour mieux les connaître, indépendamment de leur culture, leur caractère et leur conduite. c. Je fais un effort pour établir un contact avec les autres (visuel, sourire, message écrit...) et démontrer un intérêt pour les propos exprimés par les autres. d. J'évite toute attitude de supériorité envers les autres de sorte à les respecter et à établir des liens de confiance pour collaborer ensemble.
		Témoigner de la compassion	<ul style="list-style-type: none"> a. J'éprouve et j'exprime de la compassion pour les autres. b. Je reconnais les symptômes d'une personne qui a vécu ou qui vit une expérience stressante ou traumatisante, puis démontre de la compassion pour elle.
	Dépassement de nos limites	Soutenir	<ul style="list-style-type: none"> a. C'est avec une ouverture d'esprit que je participe à des activités pour mieux comprendre et apprendre quels sont les facteurs de risque et comment je pourrais développer ma résilience. b. Je suis capable de reconnaître ce que je pourrais ressentir dans une situation d'adversité, et je sais à qui m'adresser si j'ai besoin d'aide. c. Je mets à profit mes compétences personnelles sur le plan social, émotionnel, moral, spirituel...
		Donner des rétroactions positives	<ul style="list-style-type: none"> a. Je comprends les rétroactions constructives que je reçois et connais les stratégies à appliquer pour m'améliorer. b. J'ai une relation positive avec mon enseignant, ce qui me permet d'adopter une attitude positive face à différentes situations de la vie. c. Je suis fier de participer à une activité, et si je n'ai pas la bonne réponse, j'ai quand même le sentiment d'avoir contribué.
		Avoir une attitude critique	<ul style="list-style-type: none"> a. J'ai des points de repère pour reconnaître mon état d'esprit tel mon humeur et ma façon de penser et d'agir. b. À partir de différentes activités sur la gestion des émotions, je suis capable de changer d'avis sur mes croyances à l'égard de mes capacités et de la manière de croire en moi. c. Je suis capable de retirer du positif des expériences et des événements difficiles de la vie afin de devenir une meilleure personne, d'augmenter ma confiance et me rendre plus fort.
	Établissement d'une culture de résilience	Prendre conscience	<ul style="list-style-type: none"> a. Je mets à profit mes talents et mes compétences, et je prends la parole et fais des choix éclairés lors des activités et des projets. b. Si j'éprouve des difficultés d'apprentissage, je me sens à l'aise de discuter avec un membre du personnel qui me propose sur-le-champ des stratégies prévues pour m'aider et me guider. c. Je développe ma résilience plus facilement en ayant la chance d'observer les enseignants qui sont eux-mêmes des modèles de résilience.
		Participer	<ul style="list-style-type: none"> a. Je suis content de faire preuve de résilience, et je contribue au programme et climat scolaires axés sur la résilience, où nous sommes tous engagés : les élèves, le personnel et les parents.

			<ul style="list-style-type: none"> b. Je participe activement à la création de normes pour la gestion de la salle de classe. c. Je vis différentes expériences pour favoriser un accueil agréable, une intégration plaisante des autres et une ouverture à communiquer et à travailler avec les autres.
		Contribuer	<ul style="list-style-type: none"> a. Je participe activement à instaurer un climat d'accueil agréable pour les nouveaux élèves à l'école et leur famille. b. Je m'engage dans des programmes d'entraide, de tutorat et de mentorat. c. Je suis ouvert à la diversité culturelle, à l'équité et à l'inclusion grâce à des activités variées.
Intelligence émotionnelle	Conscience de soi et de l'autre	Différencier	<ul style="list-style-type: none"> a. Je m'engage dans mes études afin d'obtenir le métier que je veux. b. Je reconnais de la motivation, des craintes, des talents et des espoirs chez les autres pour une meilleure gestion des relations interpersonnelles. Par exemple, vouloir travailler avec quelqu'un qui cherche à exceller en classe, qui n'a pas peur de donner son opinion afin d'aider ses pairs et qui n'a pas honte d'échouer). c. Je gère mes émotions en définissant mes états d'âme en vue d'atténuer la portée de mes gestes ou comportements mal accueillis par un pair. De cette façon, je travaille à développer ma résilience émotionnelle.
		Reconnaître les sentiments et les émotions	
		Exprimer ses sentiments et ses émotions	
	Autorégulation	S'adapter	<ul style="list-style-type: none"> a. J'évalue de façon critique la gestion des émotions afin de déterminer mon niveau d'intensité lors d'une activité de coopération (moyen, modéré ou élevé) ou durant la réalisation des tâches d'apprentissage. b. J'analyse mes forces et mes faiblesses dans les relations avec mes pairs en vue de me remettre de mes émotions et mon état d'être. c. Je décèle les causes et les conséquences de mes émotions vécues (faiblesse, peur, rejet, détresse, etc.) ou celles partagées avec mes pairs/socialement vécues (honte, culpabilité, découragement, dépression, etc.).
		Reconnaître les normes sociales	
		Prendre conscience des rôles sociaux	
	Sens des relations affectives	Entretenir notre rapport à l'autre	<ul style="list-style-type: none"> a. Je régule mes émotions en nommant des modèles de leaders positifs pour expliquer comment je m'identifie à eux. b. Je développe ma confiance par l'utilisation d'une attitude positive en vue de motiver, d'encourager ou de maintenir la confiance chez mes pairs. c. Je gère mes émotions pour penser et pour résoudre des problèmes dans le contexte d'une activité collaborative ou dans une activité de coopération par les pairs.
		Avoir confiance	
		Comprendre la dynamique des relations affectives	

Bibliographie

- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L. et Byers, J. (2009). A Review of Instruments Measuring Resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), pp. 103-125.
- Allred, A. D. (2014), *Principal Emotional Intelligence and Teacher Perceptions of School Climate in Middle Schools* (Dissertation de doctorat) Récupéré de UMI Dissertation Publishing (Numéro UMI: 3583897).
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.
- Ashdown, D. M. et Bernard, M. E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-Being, and Academic Achievement of Young Children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), pp. 397-405.
- Avci, U. et Askar, P. (2012). The Comparison of the Opinions of the University Students on the Usage of Blog and Wiki for Their Courses. *Educational Technology & Society*, 15(2), pp. 194–205.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barak, M., Hussein-Farraj, R. et Dori, Y. (2016). On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(35), pp. 1-18.
- Boitshwarelo, B., Reedy, A. et Billany, T. (2017). Envisioning the use of online tests in assessing twenty-first century learning: a literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(16), pp. 1-16.
- Bouchard, C., avec la collaboration de N. Fréchette. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatif*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Bourdieu, P. (1975). Structures Sociales et Structures de Perception du Monde Social. Dans: P. Bourdieu. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (pp. 18-20). Paris, France: Éditions du Seuil
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. et Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicator Research*, 80(1), pp. 133-177.
- Briggs, M. K., Gilligan, T. D., Staton, A. R. et Barron, K. E. (2010). *A Collaborative Approach to Evaluating Well-Being in the Middle School Setting*. Harrisonburg Virginia: James Madison University.

- Bronfenbrenner, U and Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Dans: W. Damon et R. Lerner (eds). *Handbook of Child Psychology* (Fifth edition, Volume 1) : *Theoretical Models of Human development*. New York: Wiley.
- Brown, J. L. et Jones S. M. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology* 2010, 102(1), pp. 153-167.
- Caruso, D. et Salovey, P. (2004). The emotionally intelligent manager. How to develop and use the four key emotional skills of leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chase-Lansdale, P. L., Wakschlag, L. S. et Brooks-Gunn, J. (1996). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: the role of the family. *Journal of Adolescence*, 18(5), pp. 515-556.
- Cheng, Z., Mishra, V., Nielson, I., Smyth, R. et Wang, B. Z. (2017). Wellbeing in China. *Social Indicators Research*, 132(1), pp. 1-10.
- Clément, N. L. (2011). *Modèle Affectif et Cognitif de l'Enseignement Explicite de la Lecture*. (Thèse de Doctorat en Éducation). Récupéré de www.archipel.uqam.ca/4674/1/D2297.pdf
- Cloutier, R. et Renaud A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville: Gaëtan Moran éditeurs.
- Cloutier, R., Gosselin P. et Tap P. (2005). *Psychologie de l'enfant*, 2e édition. Montréal: Gaëtan Moran éditeur.
- Cornell, D. (2016). The Authoritative School Climate Survey and The School Climate Bullying Survey: Research Summary.
Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/288838236>
- Cress J. C. , Epstein H. M. & Synhorst L. (2010) Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS): Test-Retest and Inter-Rater Reliability for Children with Disabilities, *Exceptionality*, 18(2), pp. 58-69.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes's error. Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.
- Davoine, L. (2009). L'économie du Bonheur. Quel intérêt pour les politiques publiques. *Revue économique*, 60(4), pp. 905-926.
- Dewar, M. (2016). *Education and well-being. An ontological inquiry*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dreher, C., Reiners, T., Dreher, N. et Dreher, H. (2009). Virtual Worlds as a Context Suited for Information Systems Education: Discussion of Pedagogical Experience and Curriculum Design with Reference to Second Life. *Journal of information Systems Education*, 20(2), pp. 211-224.

- Dubreucq, É. (2018). Au bonheur des enfants. In G. Ferréol (Ed.), *Éducation et bien-être* (pp. 37-56). Paris: L'Harmattan.
- Durkee, D., Brant, S., Nevin, P., Odell, A., Williams, G., Melomey, D., Roberts, H., Imafidon, C., Perryman, R. et Lopes, A. (2009). Implementing e-learning and Web 2.9 Innovation. *Industry & Higher Education*, 23(4), pp. 293-300.
- European Union (2005). The European Consensus on Development: the contribution of Development Education & Awareness Raising. Récupéré [Le 15 février 2018] de https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-development-education-for-the-european-consensus-200806_en.pdf
- Fergus, S. et Zimmerman, M. (2004). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26(1), pp. 399-419.
- Fernandes, L., Mendes, A. et Teixeira, A. A. C. (2011). A Review Essay on the Measurement of Child Well-Being. *Social Indicators Research*. 106(2), pp. 240-257.
- Ferréol, G. (2018). *Éducation et Bien-Être*. Paris: L'Harmattan.
- Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. London: Routledge.
- Figueiredo-Brown, R. (2013). *How Online Schools Serve and Fail to Serve At-Risk Students*. (Dissertation de Ph.D.). Récupéré de UMI Dissertation Publishing (Numéro UMI: 3590466).
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. et Hjemdal, O. (2005). Resilience in Relation to Personality and Intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), pp. 29-42.
- Fried, J. (2013). Engaged Learning: Why Feelings Matter. *American College Personnel Association and Wiley Periodicals*, 18(1), pp. 2-8.
- Gatti de Gamond, Z. (1839). *Fourier et son système*. Paris: Librairie Sociale.
- Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H. et Malo, D. (2016). La Résilience Familiale : Essai de Définition à Partir d'une Perspective Humaniste. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), pp. 197-213.
- Gines, K. (2015). The Case for Emotional Intelligence: Thriving as a planning professional often involves more than just technical and logistical skills. *Independent Planner Education Conference*, pp. 4-10.
- Goh, J.W.P., Quek, C. J., & Lee, O. K. (2010). An Investigation of Students' Perceptions of Learning Benefits of Weblogs in an East Asian Context: A Rasch Analysis. *Educational Technology & Society*, 13 (2), pp. 90-101.
- Goldstein, S. et Brooks, R. (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books.
- Gordon, J. et O'Toole, L. (2015). Learning for well-being: creativity and inner diversity. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), pp. 333-346.

- Gorza, M. et Bolter, F. (2012). Indicateurs de Bien-Être de l'Enfant, Une Déclinaison en Protection de l'Enfance est-elle Possible. *Journal du droit des jeunes*, 2(312), pp. 26-36.
- Houston, S. (2011) Using Action Research to Enhance Resilience in a Children's Home: An Exploration of Need, Experience and Role. *Child Care in Practice*, 17(2), pp. 115-129.
- Howard, S. K. et Mozejko, A. (2015). Teachers: technology, change and resistance. Dans: M. Henderson et G. Romeo (Eds.). *Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions* (pp. 307-317). Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Huang, Y. M., Jeng, Y. L. et Huang, T. C. (2009). An Educational Mobile Blogging System for Supporting Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 12(2), pp. 163-175.
- Hunter, E. M. et Jordan, H. M. (2009). Students Need Innovative Educational Tools in the Classroom Now. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 4(3), pp. 23-29.
- Jandrić, P. (2017). *Learning in the age of digital reason*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jandrić, P., & Boras, D. (2015). *Critical learning in digital networks*. Cham, Switzerland: Springer.
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009), The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Reviews of Educational Research*, 79(1), pp. 491-525.
- Jennings, P. A., Franck J. L., Snowberg K. E., Coccia M. A. et Greenberg M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), pp. 374-390
- Joliber, B. (2018). Bien-Être et Éducation. Dans: Ferréol, Gilles. *Éducation et Bien-Être* (pp. 23-36). Paris: L'Harmattan.
- Jolliffe, D., et D. P. Farrington. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9(5), pp. 441-476.
- Juzwik, M. (2004). Toward an Ethics of Answerability: Reconsidering Dialogism in Sociocultural Literacy Research. *College Composition and Communication*, 55(3), pp. 536-567.
- Karakus, M. (2013). Emotional Intelligence and Negative Feelings: A Gender Specific Moderated Mediation Model. *Educational Studies*, 39(1), pp. 68-82.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), pp. 539-548.
- Keyes, C. L. M. et Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. Dans: C. R. Snyder et S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 45-59). New York: Oxford University Press.
- Kim, S. et Esquivel G. B. (2011). Adolescent Spirituality and Resilience: Théoriy, research, and educational practices. *Psychology in the Schools*, 48(7), 2011, pp. 755-765.

- Klimecki, O. (2014). De l'empathie à la compassion: un parcours émotionnel face à la souffrance. *Le journal*, Université de Genève, No. 93, p. 3.
- La Salle, T. P., McIntosh, K. et Eliason, B. M. (2016). School climate survey suite administration manual. Eugene, OR: OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. University of Oregon.
- Le Grand Robert de la langue française (2017). Version numérique, version 4.1 (novembre 2017). Paris.
- Lee TY, Cheung CK, Kwong WM. (2012) Resilience as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*. ID 390450: 9-10. DOI 1100/2012/390450.
- Lee, K.-Y. et Lai, Y.-C. (2017). Facilitating higher-order thinking with the flipped classroom model: a student teachers experience in a Hong Kong secondary school. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(8), pp. 1-14.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris: Fayard.
- Locke, J. (1735). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. Amsterdam: Pierre Mortier.
- Lucas, C. J. (1979). The Scribal Tablet-House in Ancient mesopotamia. *History of Education Quarterly*, 19(3), pp. 305-332.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), pp. 543-562.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. Dans: S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510–549). Cambridge: Cambridge University Press.
- Machado, T., Desrumaux, P. et Droogenbroeck, A. V. (2016). Indicateurs Organisationnels et Individuels du Bien-Être. Étude Exploratoire Auprès d'Aides-Soignants et d'Infirmiers. *Bulletin de Psychologie*, 1(541), pp. 19-34.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. Dans: B. B. Lahey, & A. E. Kazdin, *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). New York, NY: Plenum Press.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), pp. 227-238.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. et Furnham, A. (2009). Exploring the Relationships Between Trait Emotional Intelligence and Objective Socio-Emotional Outcomes in Childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), pp. 259-272.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), pp. 268-298.
- Mayer, J.O. et Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence ? Dans P. Salovey et D. J. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Education Implications* (p. 3-31), NY: Basic Books.

- Mehrabian, A. (2010). *The Balanced Emotional Empathy Test (BEES) and Optional Software*. Récupéré de <http://www.kaaj.com/psych/scales/emp.html>
- McClain, L., Ylimaki, R. et Ford, M. P. (2010). Sustaining the heart of education: finding space for wisdom and compassion. *International Journal of Children's Spirituality*, 15(4), pp. 307-316.
- Ministère de la Santé et de Soins de Longue Durée (2014). *Esprit Ouvert, Esprit Sain. Stratégie Ontarienne Globale de Santé Mentale et de Lutte Contre les Dépendances. Gouvernement de l'Ontario*, pp. 4-26.
- Ministère de l'Éducation (2014). *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Récupéré de Ontario Ministère de l'Éducation: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société*. Récupéré de Ontario Ministère de l'Éducation: <http://find.gov.on.ca/?searchType=simple&owner=edu&url=&collection=educationtcu&offset=0&lang=fr&type=ANY&q=Le+bien-%C3%A9tre+dans+nos+%C3%A9coles+fait+la+force+de+notre+soci%C3%A9t%C3%A9>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire*. Récupéré de Ontario Ministère de l'Éducation: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/wellbeing2.html>
- Myers, J. E., Sweeny, T. J. et Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), pp. 251-266.
- Neill, A. S. (1992). *Summerhill school: A new view of childhood*. New York: St. Martin's Griffin.
- Newland, L. A. (2014). Supportive family contexts: promoting child well-being and resilience. *Early Child Development and Care*, 184(9), pp. 1336-1346.
- Novakovich, J. et Long, E. C. (2013). Digital Performance Learning: Utilizing a Course Weblog for Mediating Communication. *Educational Technology & Society*, 16 (4), pp. 231-241.
- O'Brien, C., Aguinaga, N., Hines, R. et Hartshorne, R. (2011). Using Contemporary Technology Tools to Improve the Effectiveness of Teachers Educators in Special Education. *Rural Special Education Quarterly*, 30(3), pp. 33-40.
- Onipede, V. Y. (2013). *Emotional Education: A Case on the Perceptions of Secondary School Teachers' Emotional Intelligence Leadership Training*. (Dissertation de Ph.D). Récupéré de UMI Dissertation Publishing (Numéro UMI : 3602307)
- Organisation Mondiale de la Santé (1946). «Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin -22 juillet 1946. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948».

- Parker, H. (2013). *Cultivating Educational Resilience: An Examination of Teacher-Student Interactions in the Elementary Classroom*. (Dissertation de Ph.D.). Récupéré de UMI Dissertation Publishing (Numéro UMI : 3586672)
- Platon (1831), *Oeuvres de Platon: Les Lois*. Traduction de Victor Cousin. Récupéré de: https://fr.wikisource.org/wiki/Oeuvres_de_Platon_traduites_par_Victor_Cousin.
- Radford, L. (2018). Semiosis and subjectification: The classroom constitution of mathematical subjects. Dans: N. Presmeg, L. Radford, M. Roth, & G. Kadunz (Eds.), *Signs of signification. Semiotics in mathematics education research* (pp. 21-35). Cham, Switzerland: Springer.
- Rainwater, L. et Smeeding, T. M. (1994). Le bien-être économique des enfants européens. Une perspective comparative. Dans: *Population. L'enfant dans la Famille Vingt Ans de Changements* (pp. 1437-1449). Paris: Institut National d'Étude démographique.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calmann-Lévy.
- Rivers, S., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV: Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), pp. 344-366.
- Rogers, M. R., Ingraham, C. L., Bursztyn, A., Cajigas-Segredo, N., Esquivel, G., Hess, R., Nahari, S. G. et Lopez, E. C. (1999). Providing Psychological Services to Racially, Ethnically, Culturally, and Linguistically Diverse Individuals in the Schools. *School Psychology International*, 20(3), pp. 243-264.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou de l'Éducation*. Récupéré de Les Classiques des Sciences Sociales: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Santoveña, S. (2011). Communication Processes in Virtual Learning Environments and their Impact on Online Lifelong Learning, *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 8(1), pp. 111-127.
- Solemne, P., Proklamation, H., Proklamation, F., Aiakhyeh, N., Proclamation, S., Solennelle, P., Sollunta, F., Solenne, P., Afkondiging, P., Solene, P., Julistus, J. et Proklamation, H. (2000). Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne. *Journal officiel des Communautés européennes*, pp. 1-22.
- Strazdins, L., Clements, M. S., Korda, R. J., Broom, D. H. et D'Souza, R. M. (2006). Unsociable Work? Nonstandard Work Schedules, Family Relationships, and Children's Well Being. *Journal of Marriage and Family*, 68(2), pp. 394-410.
- Szacka, A. (2018). Le syndrome de résignation qui affecte des enfants migrants. Récupéré de Radio Canada: <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1085844/syndrome-resignation-maladie-enfants-suede-refugies-migrants>

- Theron, L., Liebenberg, L. et Malindi, M. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience, *School Psychology International*, 35(3), pp. 253-265.
- Thomas, D. (2010). *The Nature of Teacher-Child Interactions in Emotion Discourse*. Urbana Illinois: Special Education.
- Thompson, E. (2004). Empathie et Expérience Humaine: Essai de Circulation Mutuelle entre Science Cognitive, Sagesse Contemplative et Philosophie Phénoménologique. *Théologiques*, 12(1-2), pp. 39-70.
- Truebridge, S. (2016). Resilience: It Begins With Beliefs, *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), pp. 22-27.
- Twance, M. (2018). *The ceremony of place: Mazinaabikiniganan as sites of resistance and renewal*. Paper presented at the 2018 AERA Conference, New York, April 17, 2018.
- Ungar, M. et Liebenberg L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5) pp. 514-526.
- Vesely, A., Saklofske, D. H. et Leschied, A. D. W. (2013). Teachers - The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being, *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1) pp. 71-89.
- Vitiello, E., Moas, O., Henderson, H. A., Greenfield, D. B. et Munis, P. M. (2012). Goodness of Fit Between Children and Classrooms: Effects of Child Temperament and Preschool Classroom Quality on Achievement Trajectories, *Early Education and Development*, 23(3), pp. 302-322.
- Vygotski, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La dispute.
- Walker, C. (2015), Strategies for School Counsellors and Teachers to Increase Emotional Intelligence in Students, *The Alberta Counsellors*, 34(1) pp. 20-28
- Walshaw, M. et Duncan, W. (2015). Hermeneutics as a Methodological Resource for Understanding Empathy in On-Line Learning Environments. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(3), pp. 304-319.
- Wang, Y. et Braman, J. (2009). Extending the Classroom through Second Life. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), pp. 235- 247.
- White, M. (2016). Why won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education, *Psychology of Well-Being* 6(2), pp. 1-16.
- Weimer, A. A., Sallquist, J. et Bolnick, R. (2012). Young Children's Emotional Comprehension and Theory of Mind Understanding. *Early Education and Development*, 23(3), pp. 280-301.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence, *Teachers and Teaching*, 21(7), pp. 789-810.
- Yonezawa, S., Jones, M. et Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: The importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*, 46 (5), pp. 913-931.

- Zeidan, J. (2012). Les Différentes Mesures du Bien-Être Subjectif. *Revue Française d'économie*, 27(3), pp. 35-70.
- Zerzan, J. et Carnes, A. (1991). *Questioning technology. Tool, toy or tyrant?* Philadelphia: New Society Publishers.
- Zolkoski, S. et Bullock, L. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), pp. 2295-2303.