DÉVELOPPER LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE : DES PISTES COLLECTIVES ET INDIVIDUELLES

Caterina Mamprin, Ph. D.
Université de Moncton, campus de Shippagan

Caroline Duranleau, c.M.Éd., Université du Québec à Trois-Rivières











Caterina Mamprin, professeure adjointe en éducation Université de Moncton, campus de Shippagan (UMCS) Membre du RÉVERBÈRE caterina.mamprin@umoncton.ca



Caroline Duranleau, candidate à la maîtrise en éducation Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) Coordonnatrice du RÉVERBÈRE caroline.duranleau@uqtr.ca



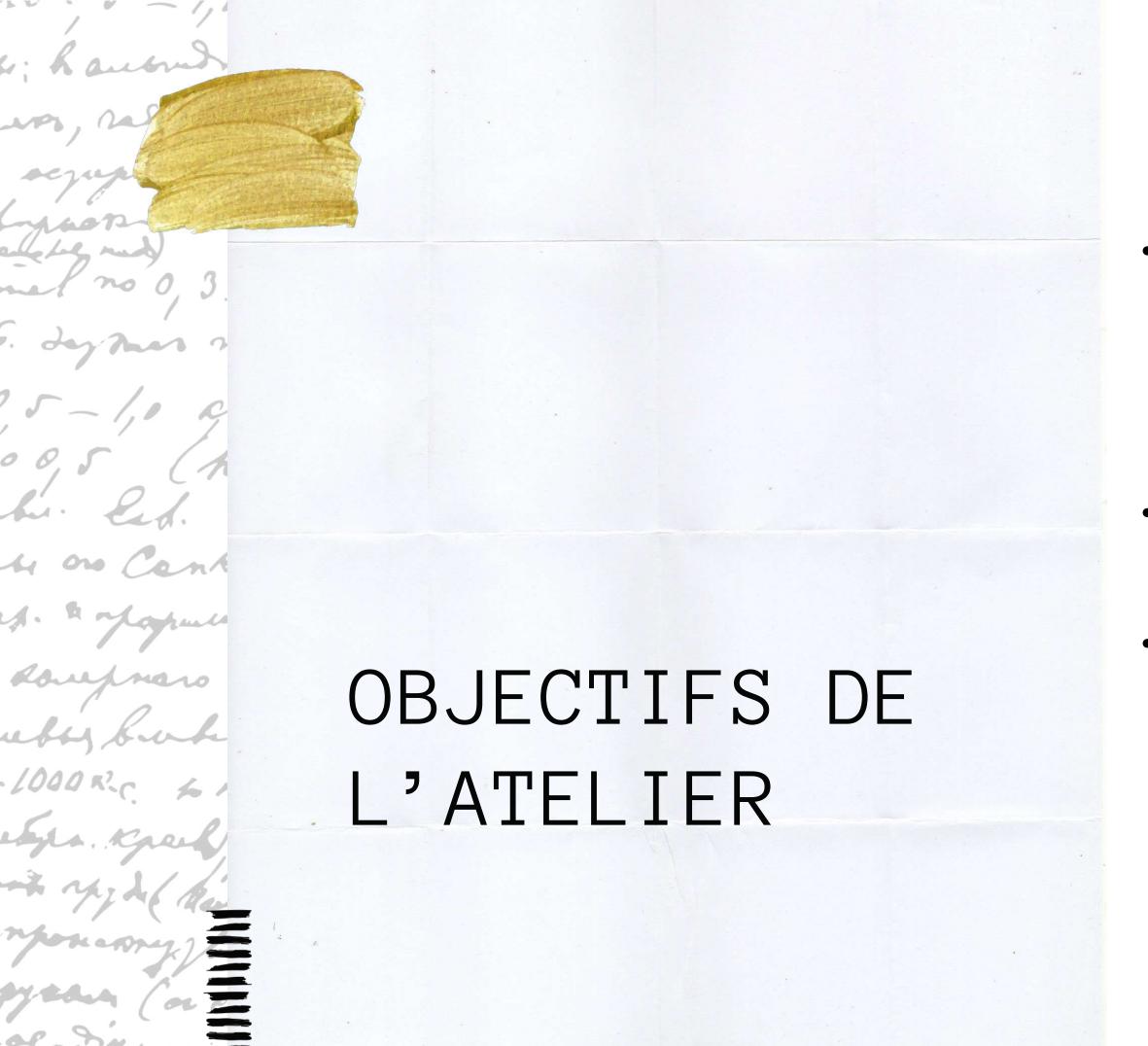
1^{ère} PARTIE

- 1) Le bien-être, une responsabilité partagée
- 2) La prise en compte des émotions en milieu scolaire : perspectives des gestionnaires, des enseignants et des élèves
- 3) Les émotions et la cognition

2^E PARTIE

- 1) Les fondements pour mettre en oeuvre une activité collective en contexte scolaire
- 2) Les conditions pour une utilisation efficace des interventions en milieu scolaire
- 3) L'expérimentation d'une intervention basée sur la présence attentive





- Préciser les éléments d'ordre individuels, interpersonnels et organisationnels nécessaires pour mener à bien une intervention qui favorise le bien-être chez les enseignant·e·s et les élèves.
- Reconnaître le rôle des émotions dans la relation éducative.
- Identifier les fondements d'activités visant à favoriser le bien-être en contexte scolaire.



Préambule… Quelques statistiques récentes

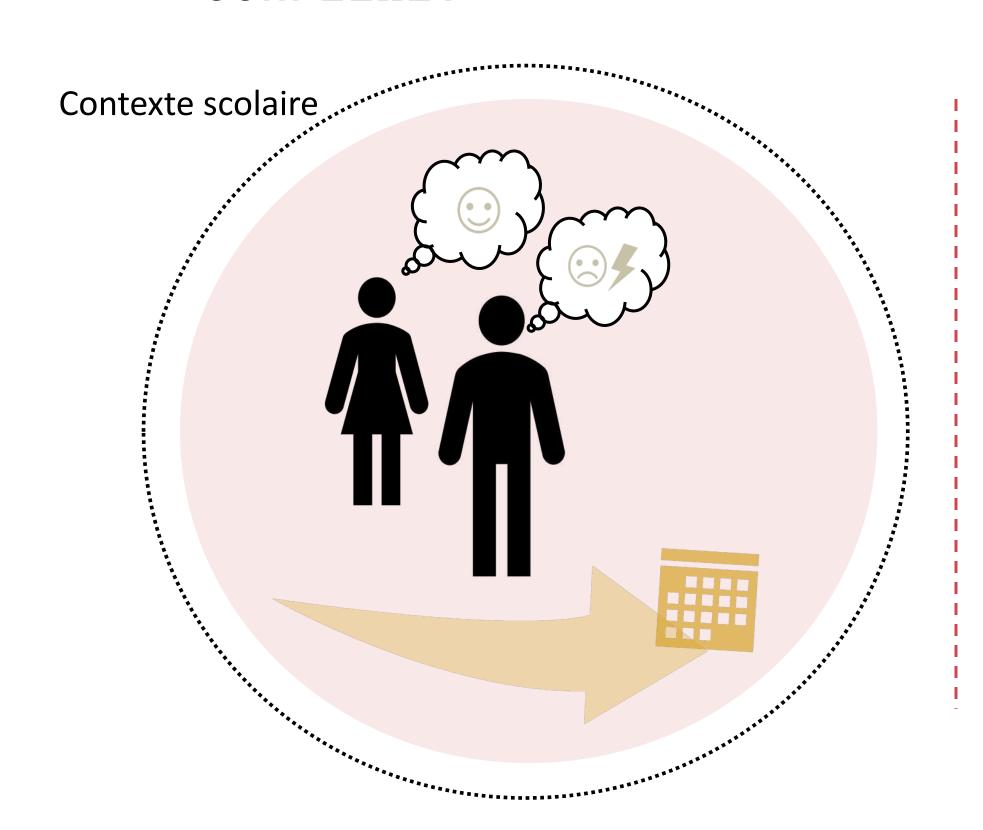
Durant la pandémie...

- 69 % des enseignant·e·s canadien·ne·s se disaient préoccupé·e·s par leur santé mentale et leur bien-être selon des données recueillies à l'automne 2020 (FCE, 2020);
- 29 % à 40 % des enseignant·e·s disent ressentir des symptômes d'épuisement professionnel hebdomadairement (Tardif, 2021).

Qu'en est-il des effets de la pandémie à moyen et long terme?



LE BIEN-ÊTRE : UN CONCEPT TROP SIMPLE OU... TROP COMPLEXE?



Évaluation générale (hédonisme)

• Satisfaction générale de l'individu sur son état en prenant en considération les éléments (émotions) positifs et négatifs vécus au quotidien (Diener et al., 1985)

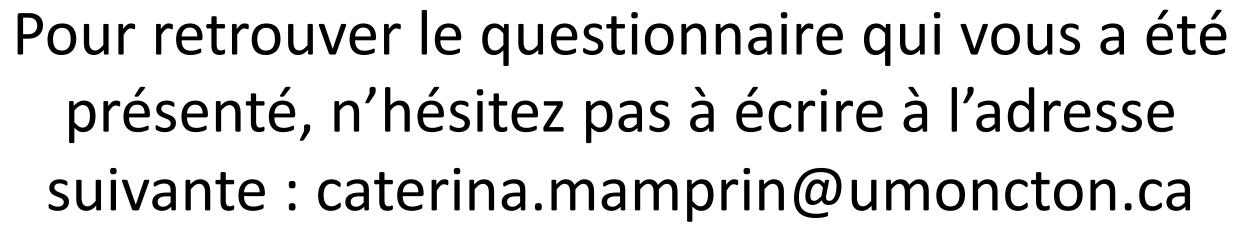
Atteinte du plein potentiel (eudémonisme)

• Le bien-être est atteint lorsque la personne peut se développer à son plein potentiel et où elle est engagée dans son actualisation (Huta et Waterman, 2014)

Adaptation au contexte dans lequel évolue l'enseignant·e ou l'élève

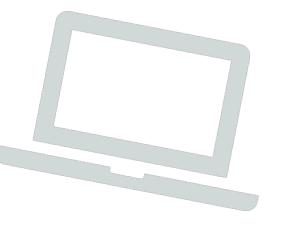
• Le contexte dans lequel évolue l'enseignant·e ou l'élève est important à considérer, car le bien-être est un concept hautement contextuel (Ryff et al., 2021)















Pouvez-vous identifier une composante particulièrement importante du bien-être chez les enseignantes?

Avec mes collègues de travail, oui, j'ai une bonne relation avec mes collègues, surtout avec mes collègues d'accueil, on a une bonne collaboration et puis... on s'entend bien [...] Avec les enseignants du régulier, pas vraiment... parce que les enseignants du régulier, ils ne connaissent pas vraiment la réalité des élèves d'accueil. (Ivanie, E1, tiré de Mamprin, 2021)

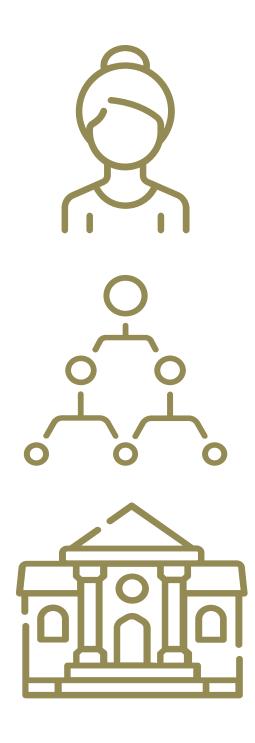


Oui et ça [la réussite des élèves], vraiment je, je... **c'est** comme si que c'était moi qui réussis (Clara, E1, tiré de Mamprin, 2021)



Cette année... non [je ne m'épanouis pas], je pense que je m'épanouis à la hauteur de ce que mes élèves peuvent donner [...] (Violaine, E2, tiré de Mamprin, 2021)

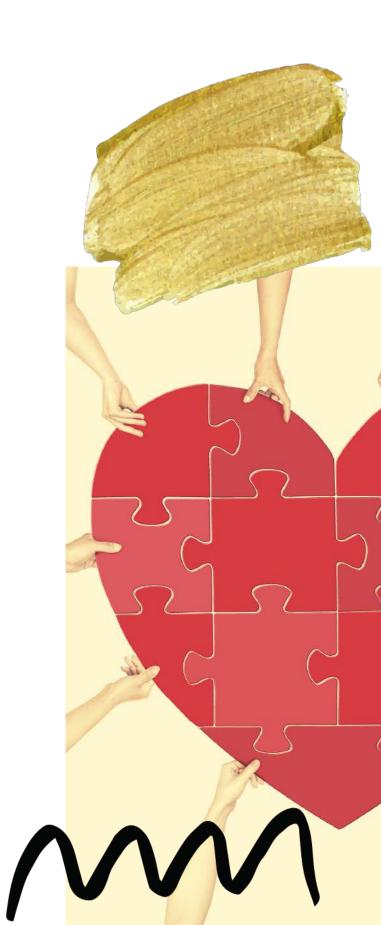
LE BIEN-ÊTRE : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE



L'école est un milieu particulier, car...

- certaines caractéristiques individuelles peuvent être exacerbées;
- les relations interpersonnelles sont particulières;
- l'environnement de travail est distinctif et complexe.

Spécifiquement pour les élèves, il s'agit d'un endroit particulièrement favorable pour mettre en œuvre des interventions visant à favoriser le développement de leur bien-être (Rousseau et al., 2007).



LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE



Parents et familles des enfants

Professionnel·le·s : orthopédagogues, psychologues, orienteur·trice·s, etc.



Services sociaux et organismes communautaires



Personnel non enseignant





BIEN-ÊTRE ET RELATION ÉDUCATIVE, PERSPECTIVE DE L'ENSEIGNANT.

Le « mal-être » chez les enseignant·e·s peut entraîner...

- des difficultés à maintenir un climat favorable à l'apprentissage;
- une incidence négative sur la qualité de la relation entre l'enseignant e et l'élève;
- des difficultés exacerbées lorsque les élèves ont des **besoins diversifiés**.

À l'inverse, un état de bien-être vécu par les enseignant·e·s peut avoir...

- des retombées positives sur le climat de classe;
- des retombées positives sur la réussite scolaire.



(Arens et Morin, 2016; Hamre et Pianta, 2005; Harding et al., 2019; Jennings, 2016; Klusmann et al., 2016; Madigan et al., 2021; Pianta et al., 2003; Rae et al., 2017; Sisask et al., 2014; Wei et Chen, 2010)



La classe comme lieu d'échange émotionnel





LIEU D'INTERACTION

Les interactions sont **teintées** par les **émotions** des **élèves** et de la **personne enseignante**.

(CSE, 2021; Jennings, 2015, 2019; Prud'homme et al., 2011)



LIEU D'INFLUENCE ÉMOTIONNEL

Le stress et les émotions de la personne enseignante peuvent influencer le bien-être ressenti par les élèves, et vice-versa.

(Broderick et Jennings, 2012; Jennings, 2015; Leclaire et Lupien, 2018)



LIEU DE MODÉLISATION

La personne enseignante est à la fois un modèle et un partenaire émotionnel pour l'élève.

(Pons et al., 2004)

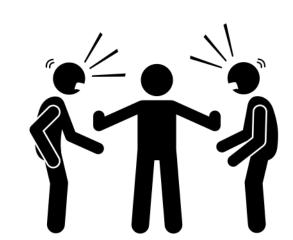




L'INCIDENCE DE L'ÉTAT DE L'ÉLÈVE SUR SON RÔLE D'APPRENANT

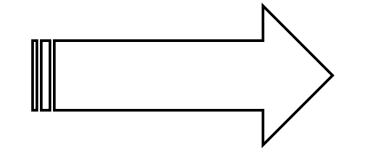
Vie personnelle







Émotions Pensées **Attitudes**

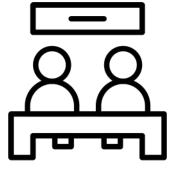


Capacité d'attention Disponibilité cognitive Engagement Comportement

Vie scolaire



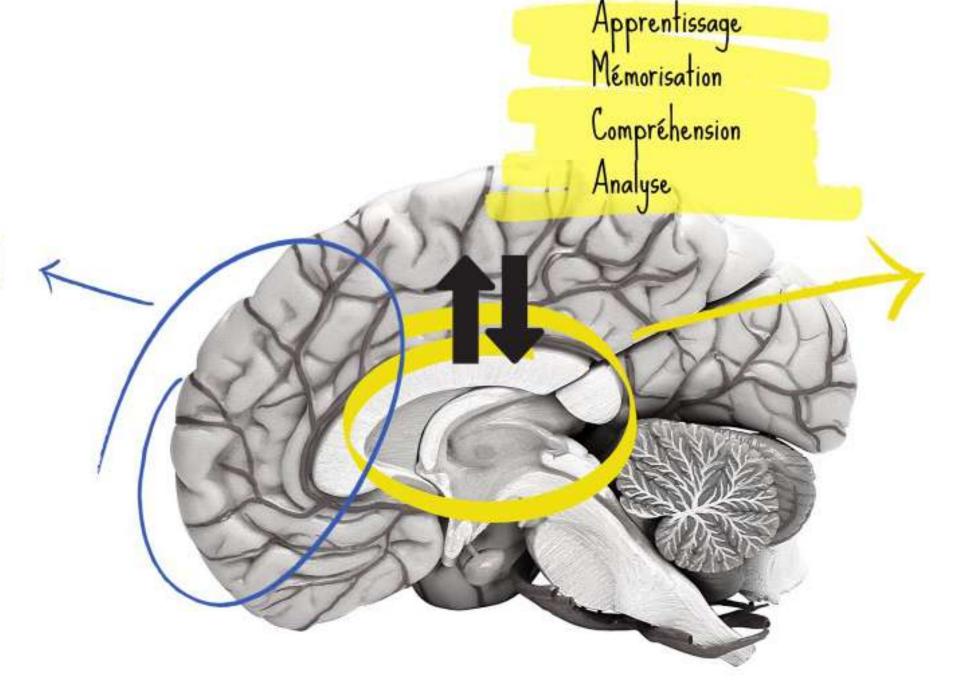






Cortex préfrontal

- · Attention
- · Mémoire
- · Prise de décision
- · Planification
- · Empathie



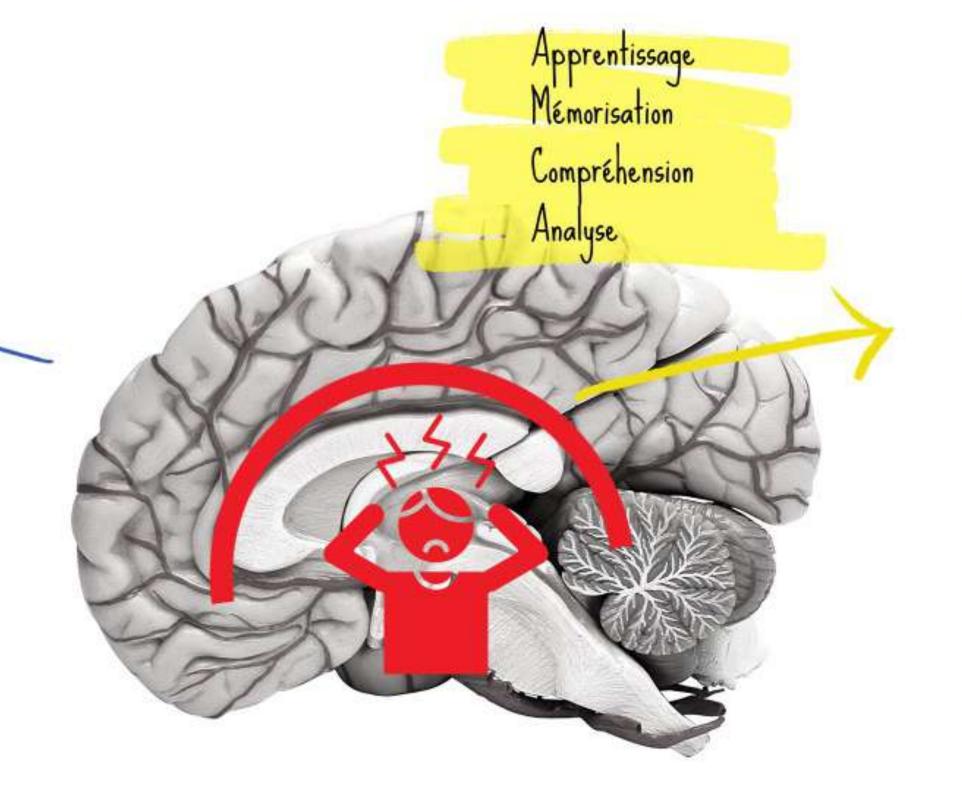
Système limbique

- · Émotions
- · Motivation
- · Stockage d'informations



Cortex préfrontal

- · Attention
- · Mémoire
- · Prise de décision
- · Planification
- · Empathie



Système limbique

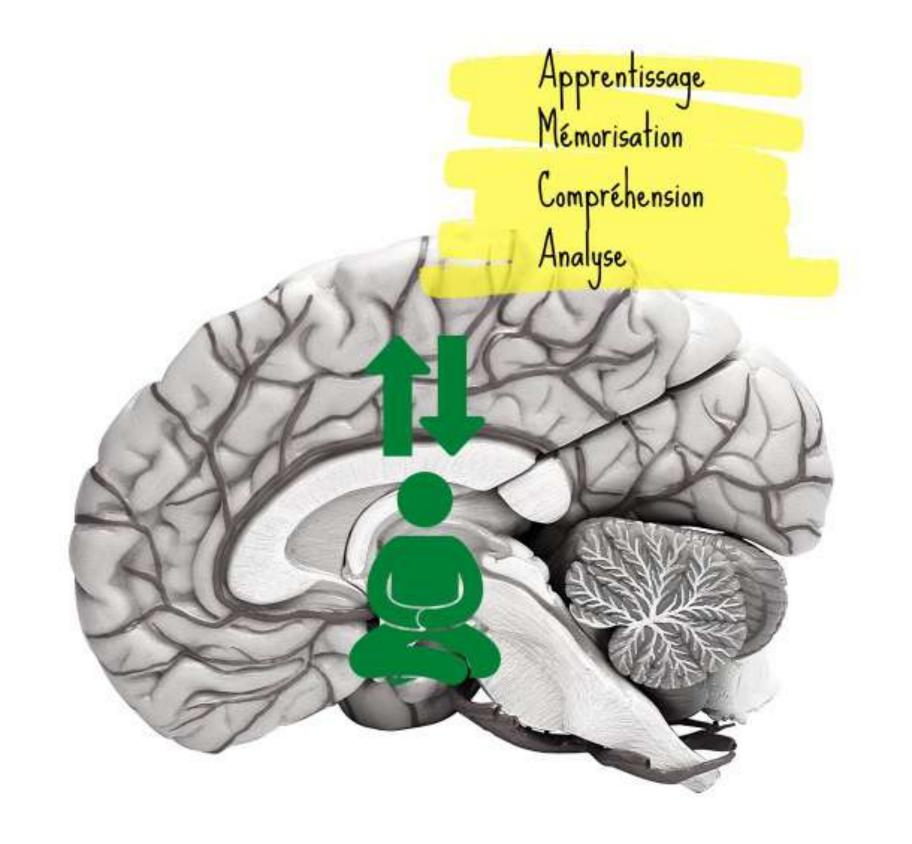
- · Émotions
- · Motivation
- Stockage
 d'informations





Cortex préfrontal

- · Attention
- · Mémoire
- · Prise de décision
- · Planification
- · Empathie



Système limbique

- · Émotions
- · Motivation
- Stockage
 d'informations





Perspective de l'élève

Si l'on veut soutenir la réussite éducative de la diversité des élèves qui composent la classe, favoriser le bien-être des élèves et celui des personnes enseignantes, il faut créer un espace à l'école pour les interventions préventives qui soutiennent le développement socioémotionnel.

- Prendre en compte la capacité d'autorégulation de l'élève : étape développementale, âge, maturité émotionnelle, etc.
- Accompagner l'élève dans la compréhension des émotions : causes, nature, conséquences.
- Enseigner des stratégies de régulation des émotions, particulièrement celles qui visent le développement de l'attention et la modulation des réponses impulsives.

(Dumontheil, 2020; Espinosa, 2018; Pons et al., 2015; Virat et Clerc, 2017)

Perspective de l'élève



Si l'on veut soutenir la réussite
éducative de la diversité des élèves qui
composent la classe, favoriser le bienêtre des élèves et celui des personnes
enseignantes, il faut créer un espace à
l'école pour les interventions
préventives qui soutiennent le
développement socioémotionnel.

Prendre en compte la capacité d'autorégulation de l'élève : étape développementale, âge, maturité émotionnelle, etc.



Accompagner l'élève dans la compréhension des émotions : causes, nature, conséquence.



Enseigner des stratégies de régulation des émotions, particulièrement celles qui visent le développement de l'attention et la modulation des réponses impulsives.



(Dumontheil, 2020; Espinosa, 2018; Pons et al., 2015; Virat et Clerc, 2017)



TROIS APPROCHES COMPLÉMENTAIRES POUR APPRENDRE À RÉGULER SES ÉMOTIONS

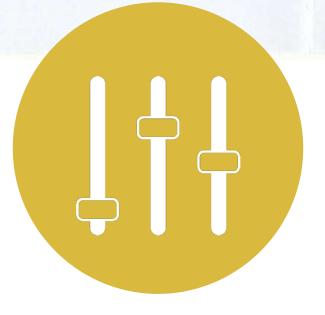
Pekrun (2014)

Approches orientées vers l'émotion

Approches orientées sur la régulation de l'émotion Approches orientées sur la régulation de la situation



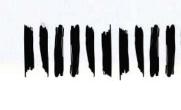
Agissent sur le ressenti et la valence émotionnelle



Modifient l'émotion et réduisent la charge émotive

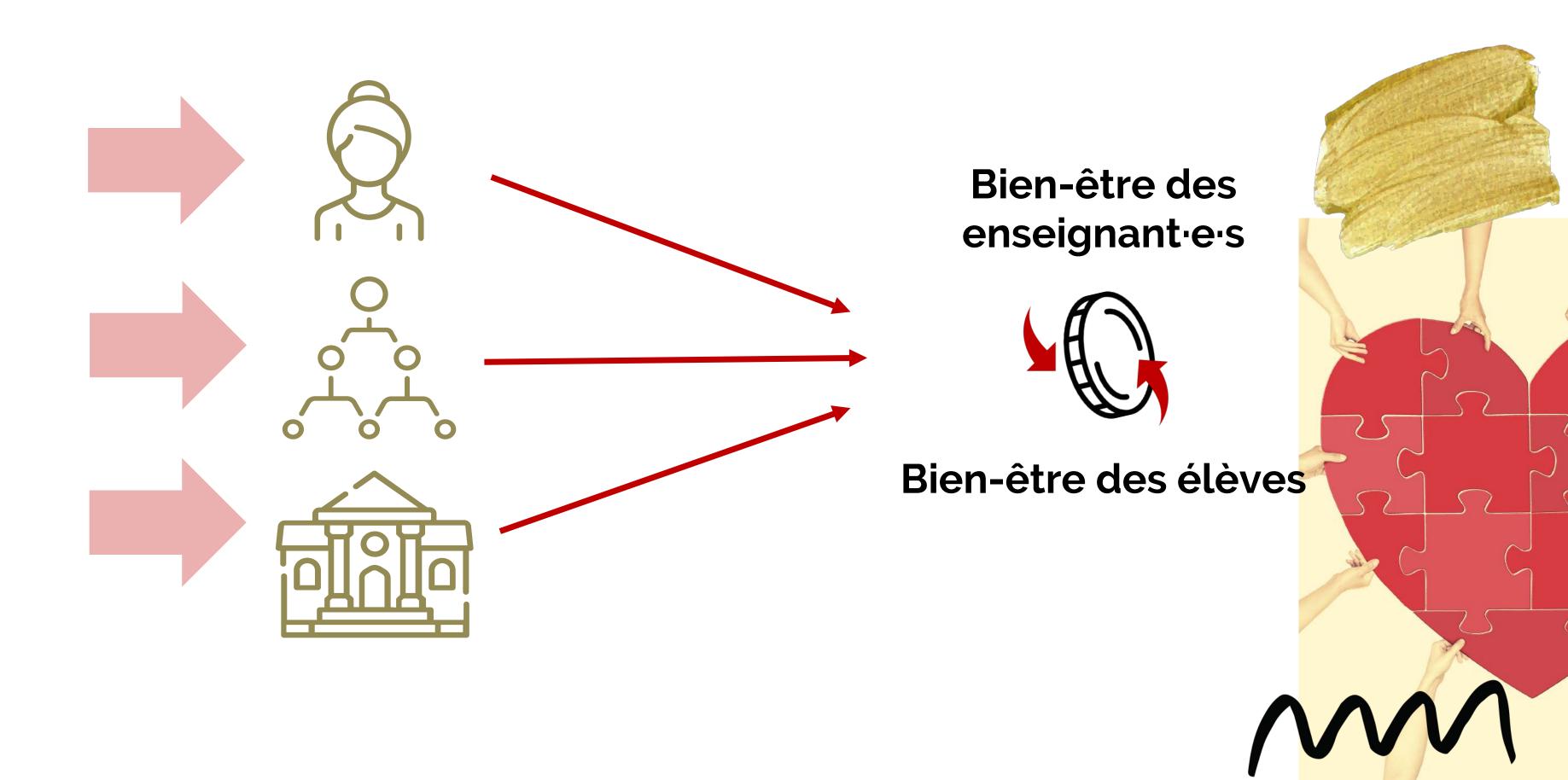


Modifient la situation à l'origine de l'émotion





DÉVELOPPER LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE



LES FONDEMENTS POUR METTRE EN OEUVRE UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE EN CONTEXTE SCOLAIRE



Chez les enseignant·e·s:

- Le temps alloué à l'activité doit être suffisant
- Le cadre doit limiter les jugements et favoriser le respect (parole et pensée libres)
- Un accompagnement doit être effectué par une personne qui peut recentrer le groupe vers les objectifs fixés
- L'analyse des pratiques doit être encouragée
- La profession enseignante doit être valorisée



L'EXEMPLE DES GROUPES DE PAROLE

















L'EXEMPLE DES GROUPES DE PAROLE



- Le temps alloué à l'activité doit être suffisant
 - 8 séances offertes sur le lieu de travail sur une période de 6 mois
- Le cadre doit limiter les jugements et favoriser le respect
 - Règles du groupe de parole : confidentialité, respect
- Un accompagnement doit être effectué par une personne qui peut recentrer le groupe vers les objectifs fixés
 - Groupe animé par une personne externe
- L'analyse de pratiques est encouragée
 - Possibilité de réfléchir à ses pratiques

(Mamprin, 2019, 2021)





EXPÉRIMENTATION : LA PRÉSENCE ATTENTIVE POUR SOUTENIR LE BIEN-ÊTRE ET LES APPRENTISSAGES

La présence attentive est
« l'acte de faire attention
d'une manière particulière :
délibérément, au moment
présent et sans jugement
de valeur. »

Jon Kabat-Zinn, 1996



Favorise le bon fonctionnement des fonctions executives



Développe les compétences émotionnelles



Diminue le stress et l'anxiété



Agit sur des éléments clés de l'autodétermination

Everage : (
Every e ...

Carrowg ...

Journapport

Journapport

Josephien

The Abreh

The Abreh

The Phien

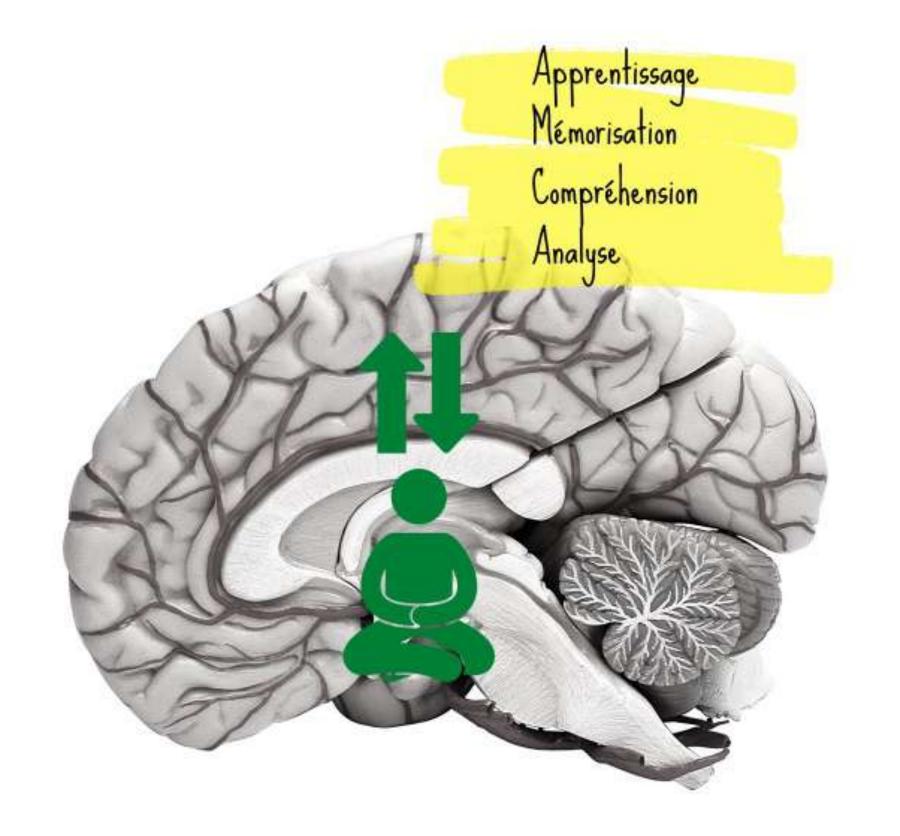
Th



Source : Handford, 2006

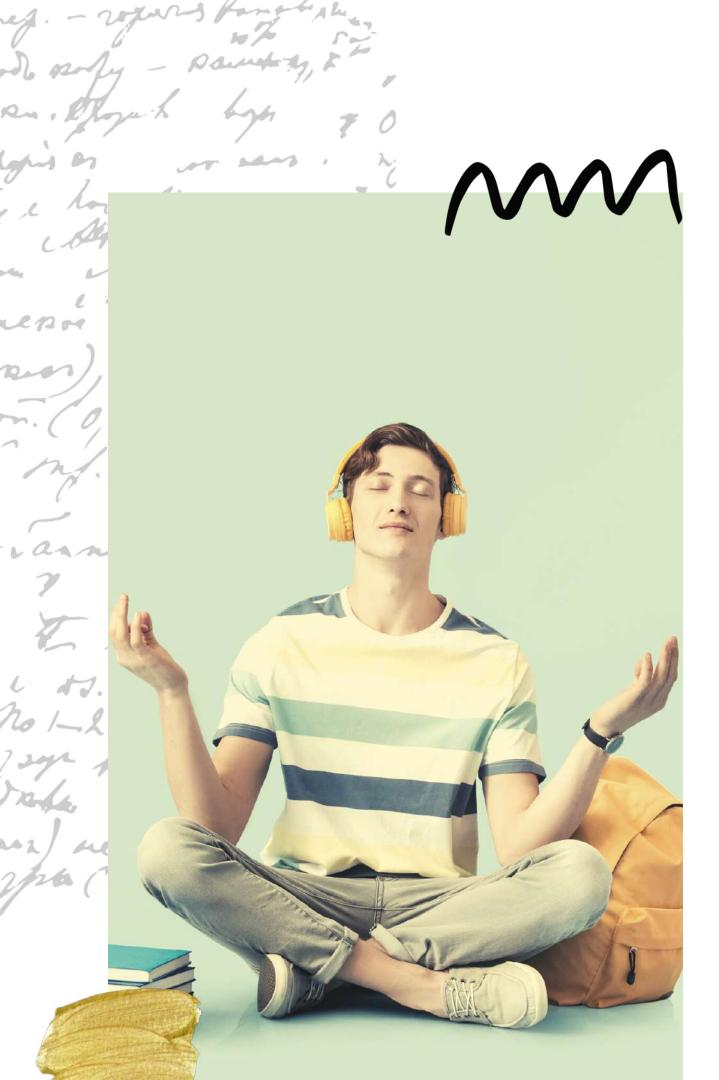
Cortex préfrontal

- · Attention
- · Mémoire
- · Prise de décision
- · Planification
- · Empathie



Système limbique

- · Émotions
- · Motivation
- Stockage
 d'informations



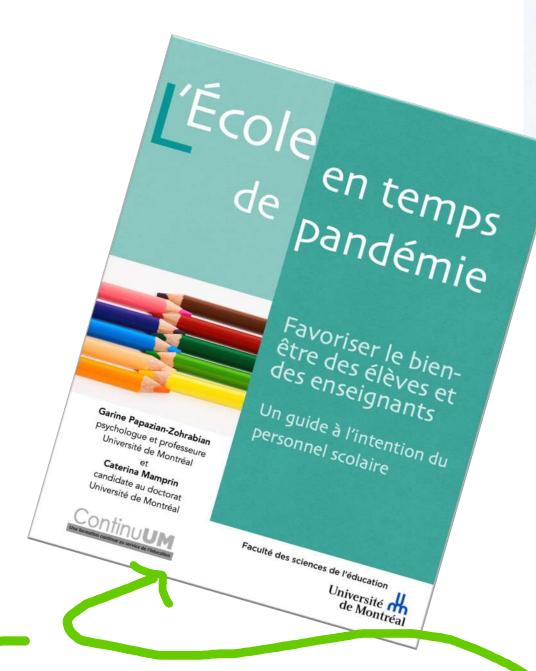
CONSEILS POUR UNE IMPLANTATION EFFICACE DES INTERVENTIONS BASÉES SUR LA PRÉSENCE ATTENTIVE

- → Offrir des interventions dans une **perspective universelle**;
- → Rendre le **contenu** des ateliers **significati**f;
- → Accepter tous les degrés de participation;
- → Offrir des interventions où les activités de présence attentive et de méditation sont majoritaires et complémentaires à des interventions ayant une composante cognitivo-comportementales;
- → Offrir les interventions sur une base régulière pendant une période suffisamment longue (6 à 12 semaines) et les réinvestir au quotidien;
- → Offrir les ateliers dans la classe, par ou en collaboration avec la personne enseignante et par une personne formée et pratiquant la présence attentive.

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES



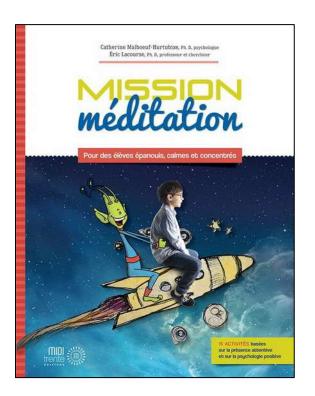




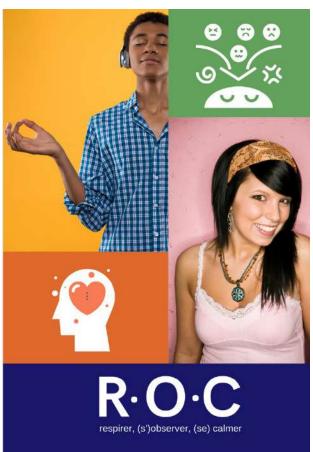
Disponible gratuitement en ligne

https://www.researchgate.net/publication/34428571 1_L%27ecole_en_temps_de_pandemie_favoriser_le_ bien-etre_des_eleves_et_des_enseignants

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES



Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, E. (2016). *Mission méditation : pour des élèves épanouis, calmes et concentrés*. Midi Trente Éditions.



Duranleau, C. (accepté). *Programme ROC : respirer,* (s')observer, (se) calmer. RÉVERBÈRE.

Disponible en libre-accès à l'hiver 2023 www.reverbereeducation.com

RÉFÉRENCES

- Arens, A. K. et Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800.
- Beauchemin, J., Hutchins, T.L. et Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Healt Practice review*, 13(1), pp 34-45.
- Boyer, R. et Voyer, P. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. 26(1), 274-296.
- Broderick, P. et Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risquy behavior. New Directions for youth Development, 36, 111-127.
- Chambers, R., Gullone, E. et Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. Clinical psychology review, 29, 560-572.
- Conseil supérieur de l'éducation (2021). Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19. Le Conseil.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais- Desmarais_V eronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Diamond, A. et Ling. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions taht appear justified and those that, despite much hype, do not. Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34-48.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes (p. 281-297). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumontheil, I. (2020). La régulation du comportement et des émotions pendant l'adolescence. Neuroeducation, 7(1), 1929-1833.
- Duranleau, C. (accepté). La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire en contexte de diversité : une recherche-développement d'un programme universel d'intervention basée sur la présence attentive pour les élèves de 12 à 19 ans et destiné aux milieux éducatifs. Mémoire inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaitre pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.) Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.

RÉFÉRENCES

- Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (2020). Étude sur la pandémie : Sondage éclair sur la santé mentale du personnel enseignant. https://www.educationsolidarite.org/wp- content/uploads/2021/02/etude_sur_la_pandemie_ _sondage_eclair_sur_la_sante_mentale_du_personnel._.pdf
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child development, 76(5), 949-967.
- Handford, M. (2006). Où est Charlie? Édition Grund.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J. et Brockman, R. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of affective disorders*, 242, 180-187.
- Huta, V. et Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of happiness studies*, 15(6), 1425-1456. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0
- Jennings, P. (2015). L'école en pleine conscience : des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire. Édition les Arènes.
- Jennings, P. (2019). The trauma-sensitive classroom. Building resilience with compassionate teaching. Éditions Norton.
- Jennings, P. A. (2016). Care for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. Dans Handbook of mindfulness in education (p. 133-148). Springer.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Où tu vas, tu es. Éditions J'ai lu.
- Klusmann, U., Richter, D. et Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193.
- Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante, une analyse de pratiques en équipe de collègues. Dans P.- A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. Presses de l'Université du Québec.
- Leclaire et Lupien (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes (p. 221-239). Presses de l'Université du Québec.

RÉFÉRENCES

- Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail : l'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. Revue québécoise de psychologie, 40(3), 145-167.
- Mamprin, C. (2021). Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus : http://hdl.handle.net/1866/25995
- Mamprin, C., Clément, L. et Guitard, G. (2022). Bien-être au travail et épuisement professionnel : l'expérience des enseignant·e·s membres de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) [Temps 1]. Rapport de recherche, AEFNB.
- Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2020). L'école en temps de pandémie : comment favoriser le bien-être des élèves et des enseignants. https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_Final_16.09.2020.pdf
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International bureau of Education, UNESCO.
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Handbook of psychology, 199-234.
- Pons, F., Harris, P. et Doudin, P-A. (2004). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. Dans Lafortune, L., Doudin, P-A. et Hancock, D.R. (Dir.) Les émotions à l'école (8-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. Éducation et francophonie, 39(2), 1-5.
- Rae, T., Cowell, N. et Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties. Emotional and Behavioural Difficulties, 22(3), 200-218.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., ... et Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. Clinical child psychology and psychiatry, 12(3), 451-465.
- Ryff et al., 2021
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P. et Cosman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382-393.
- Virat, M. et Clerc. J. (2017). Se contrôler à l'adolescence. Entre contraintes cérébrales et possibilités environnementales. Les cahiers dynamiques, 71, 33-45.
- Wei, H.-S. et Chen, J.-K. (2010). School attachment among taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. Social Indicators Research, 95(3), 421-436.

DÉVELOPPER LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE : DES PISTES COLLECTIVES ET INDIVIDUELLES

MERCI!
Des questions?

caterina.mamprin@umoncton.ca caroline.duranleau@uqtr.ca







