

Bien-être enseignant : une comparaison entre enseignement ordinaire et spécialisé en France

SciencesPo

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
D'ÉVALUATION DES POLITIQUES PUBLIQUES

Klara Kovarski

Maîtresse de conférences

Sorbonne Université, INSPE-Paris – LaPsyDÉ

Klara.kovarski@sorbonne-universite.fr





Maîtresse de Conférences à Sorbonne Université

Formation, enseignement :

INSPE (Prof. Spécialisé.es Prof. des écoles)
Cog-SUP (master en sciences cognitives –
Responsable de parcours)



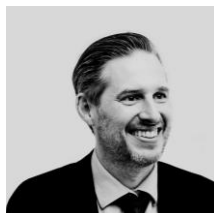
Master en Métiers de la scolarisation inclusive (MSI)

- **MI → CAPPEI**
(Certificat d'aptitude professionnelle aux
pratiques de l'éducation inclusive)
- **M2**

**Projet de M2 MSI (Caroline Jeault, PE
de l'Académie de Paris)**



A. Deza



G. Borst

« Bien-être enseignant »



L. Le Stanc



C. Jeault



LaPsyDÉ



Le menu

- I – Introduction générale et cadre
- II – Etude sur le bien-être enseignant
- III – Discussion sur les leviers d'action et échange





Démarche du projet

- ❑ Une **motivation** intrinsèque pour le sujet

Caroline Jeault, Professeure des écoles, CAPPEI, ancienne enseignante spécialisée en ULIS

- ❑ **Constat** : les enseignants vont mal, *ça se voit*
- ❑ Démontrer le ressenti de manière plus **quantitative**, même avec des outils subjectifs (questionnaires)

Tension entre ressenti subjectif et qualitatif et approche quantitative (possibles biais)

→ Mémoire de M2 (Métiers de la scolarisation inclusive)

Bien-être des enseignant.es

- ❑ Malgré son importance, c'est un concept très hétérogène (Hascher & Waber, 2021) → Psychologie, santé, travail...
- ❑ Un **état multidimensionnel** qui combine :
 - 1) des composantes **subjectives** (satisfaction, émotions positives, sentiment de compétence, engagement) → « Je me sens bien »
 - 2) des composantes **objectives** (environnement, organisation, ressources) → Absentéisme, arrêts maladie (burnout)...
- ❑ Il implique : des composantes **cognitives** et **affectives (émotions)**
- ❑ Des indices **positifs** (psychologie positive, résolution de conflit...) et **négatifs** (burnout)
- ❑ Des facteurs **intrinsèques** (propres aux enseignant.es) et **extrinsèques** (élèves, école)
- ❑ **Il ne se réduit ni à l'absence de stress ni au burnout**, ni à la seule satisfaction : il implique la présence de fonctionnements psychologiques positifs (Fox et al, 2020). Le bien-être psychique fait partie du bien-être en général : c'est un état positif (WHO)

Bien-être des enseignant.es : pourquoi ?

- Sujet politique central

ÉDUCATION

Education : « Le bien-être s'enseigne et se cultive »

Selon Richard J. Davidson, chercheur en psychologie, le cerveau de l'enfant peut se former aux émotions.

Par Isabelle Maradan

Publié le 15 novembre 2017 à 12h00, modifié le 21 novembre 2017 à 16h40 - 🕒 Lecture 2 min.

SOCIÉTÉ • ÉDUCATION

Les enseignants possèdent un niveau de vie inférieur aux autres cadres de la fonction publique

Une étude du ministère de l'éducation nationale détaille les conditions de vie des enseignants par rapport aux autres fonctionnaires de catégorie A.

TRIBUNE

Angèle Malâtre-Lansac

Délégue générale de l'Alliance pour la santé mentale

Vanessa Duchatelle

Cofondatrice et directrice générale de l'association ScholaVie

« Si l'on veut lutter efficacement contre la souffrance des jeunes, il faut commencer par former et écouter les enseignants »

Former les professeurs aux compétences psychosociales comme gérer son stress ou ses émotions permettrait d'améliorer le bien-être des élèves comme des enseignants, jugent Angèle Malâtre-Lansac, déléguée générale de l'Alliance pour la santé mentale, et Vanessa Duchatelle, cofondatrice de l'association ScholaVie, dans une tribune au « Monde ».

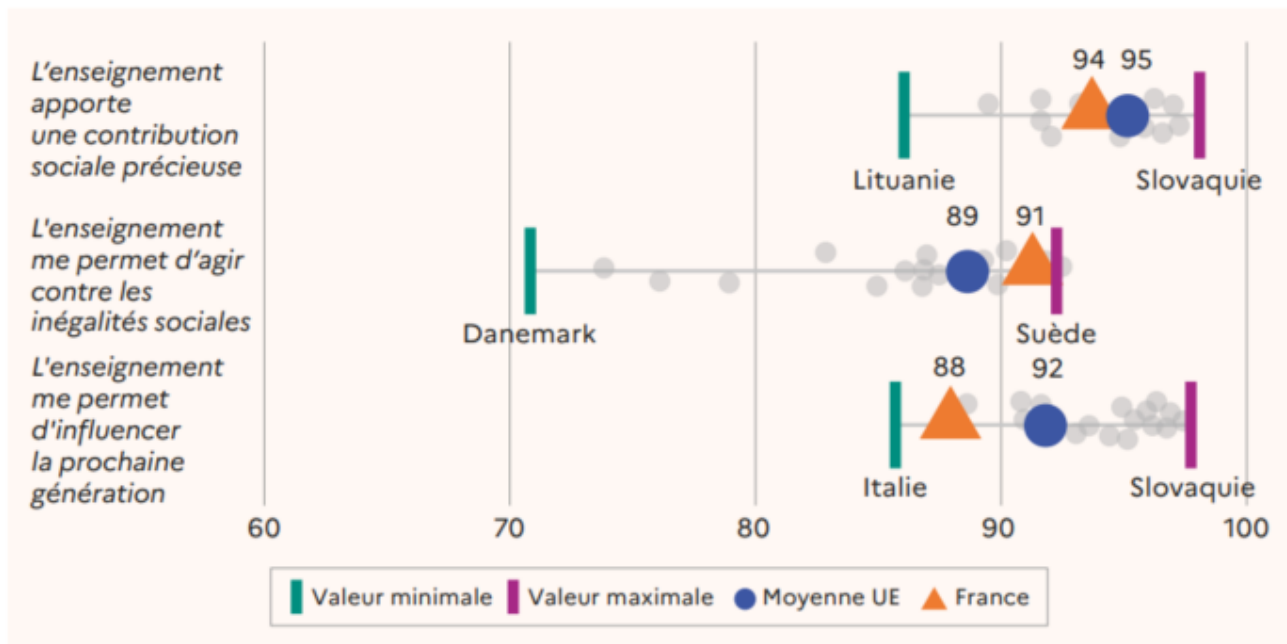
Le Monde

- Mythes et réalités du bien-être enseignant
- Comprendre l'évolution des indicateurs, évaluer les politiques éducatives, favoriser le bien-être enseignant, favoriser la réussite scolaire, faire baisser les inégalités éducatives (genre, niveau socio-économique et BEP)

TALIS

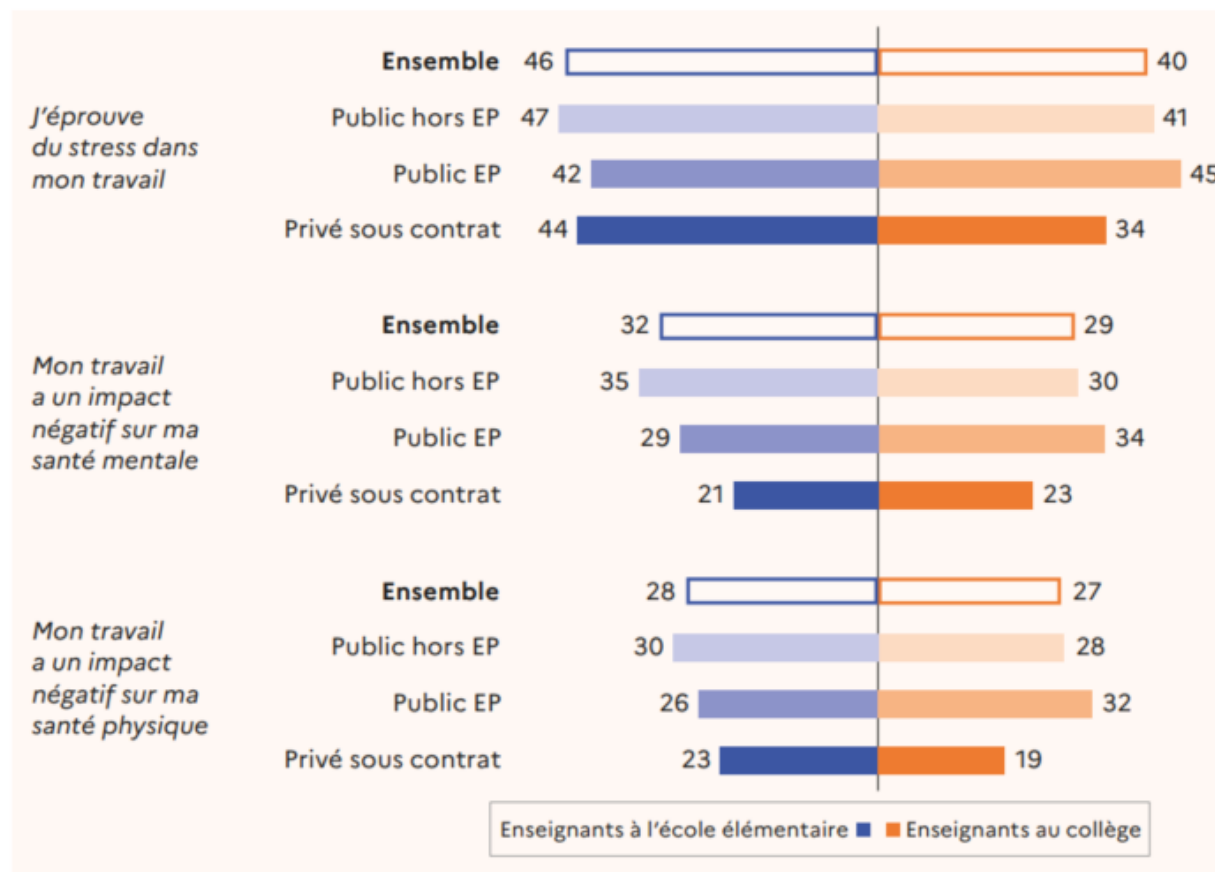
Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage : la plus grande enquête internationale sur les enseignants et les chefs d'établissement.

➤ 1 Valeurs sociales associées à l'enseignement considérées comme importantes par les enseignants au collège : comparaison européenne (en %)



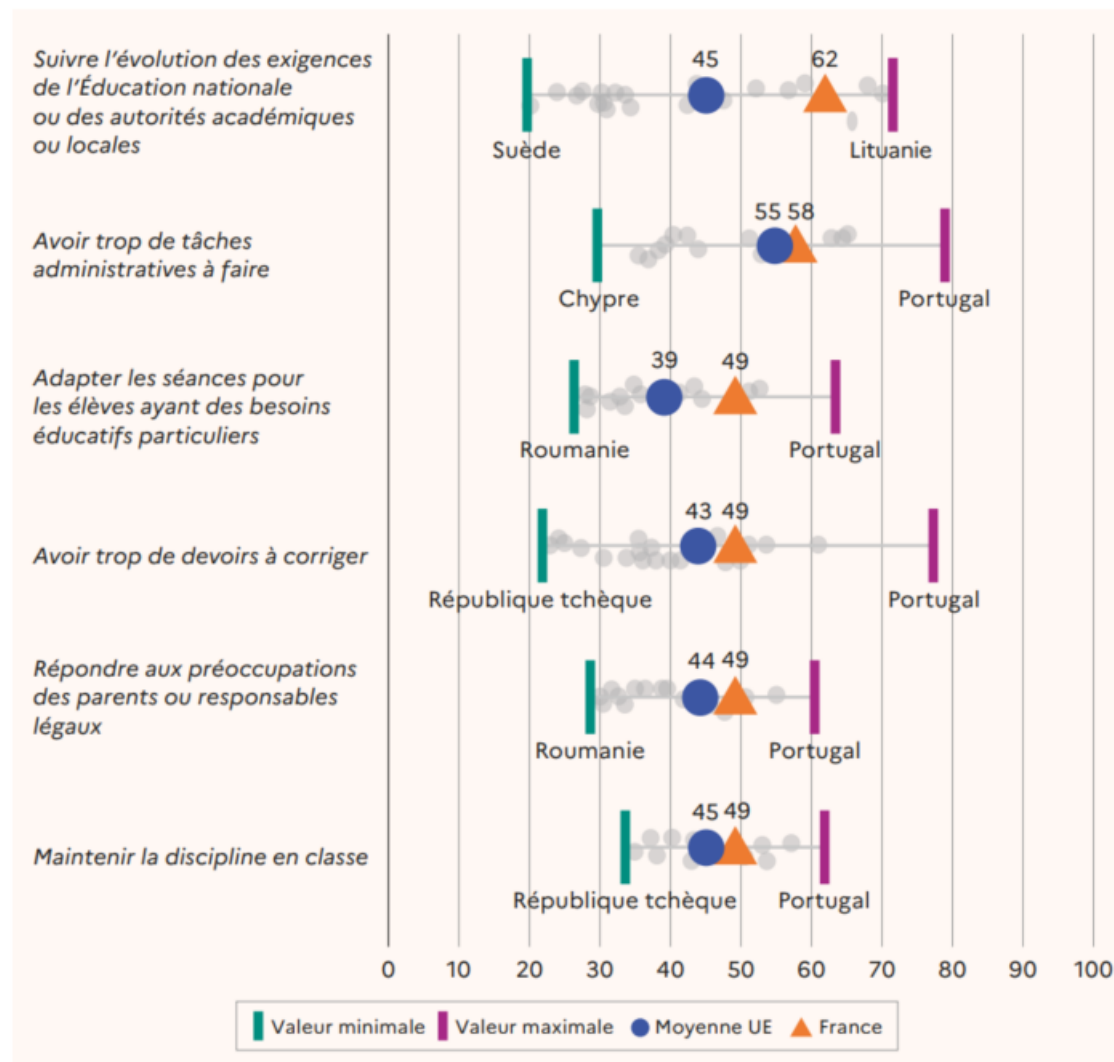
TALIS

2 Bien-être au travail des enseignants à l'école élémentaire et au collège, selon le secteur d'enseignement (en %)



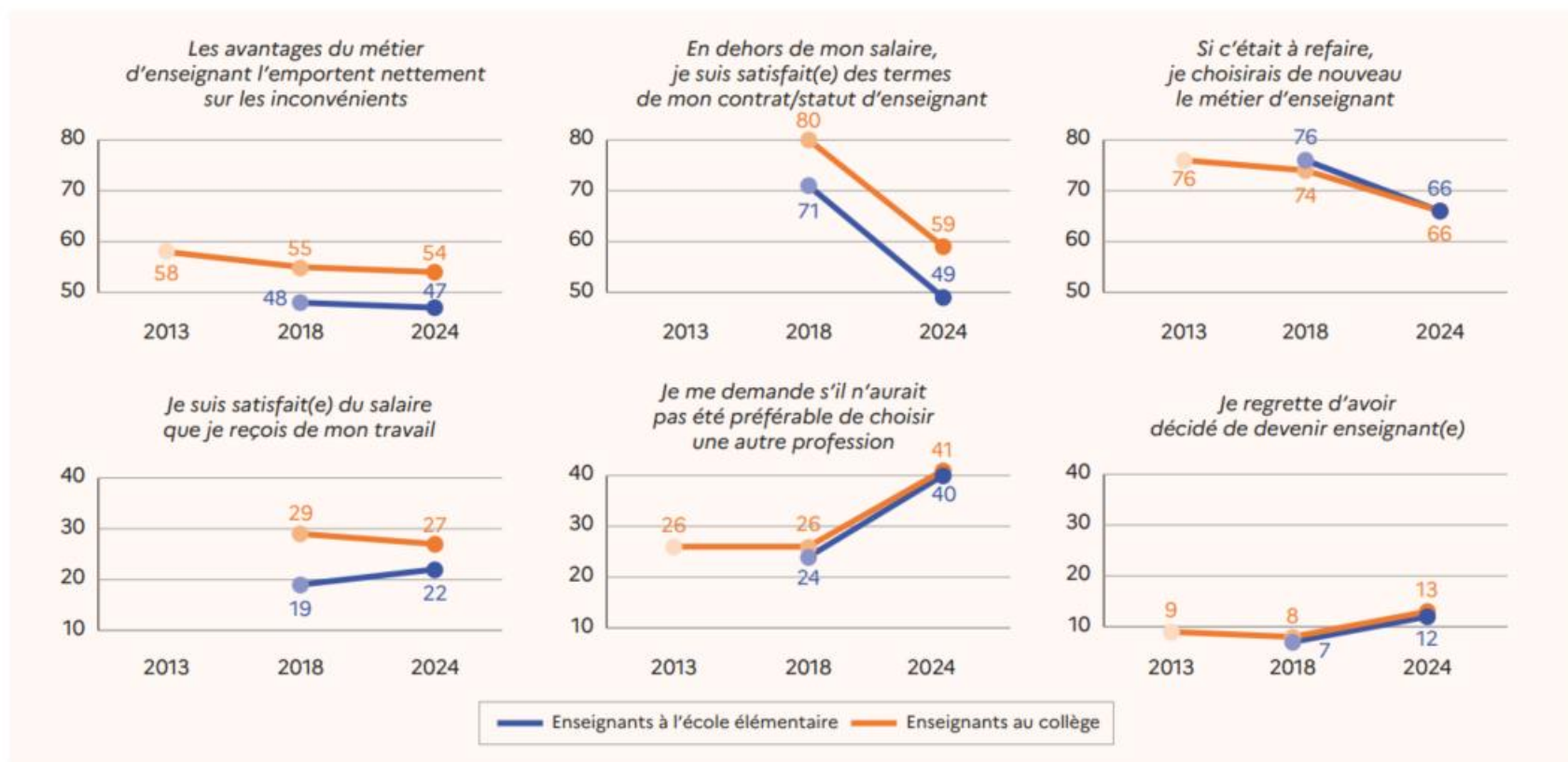
TALIS

3 Potentielles sources de stress considérées comme importantes par les enseignants au collège : comparaison européenne (en %)



TALIS

4 Évolution de la satisfaction professionnelle des enseignants, selon le niveau d'enseignement (en %)



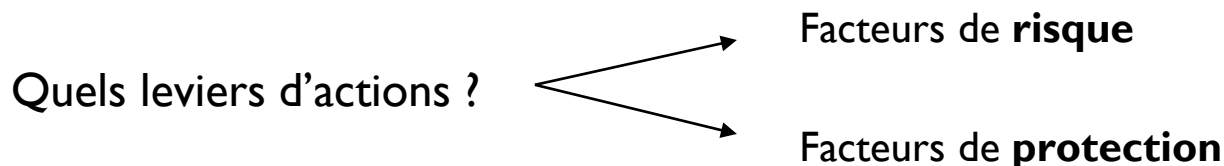
TALIS 2024 (France)

- Fortes valeurs attribuées au métier
- Des enseignant.es globalement stressé.es
- Le travail a des conséquences négatives sur la santé (physique et psychique)
- Evolution négative du ressenti des enseignant.es au cours du temps

Des questions manquantes

(ou qui méritent d'être explorées davantage)

Pourquoi ?



Le rôle des élèves sur le bien-être : les caractéristiques des élèves affectent-elles le bien-être enseignant ?



ROCKWOOL Foundation Berlin
Institute for the Economy and the Future of Work (RFBerlin)

Etude suédoise (2006-2024) → Les enseignant.es qui enseignent dans les établissements les plus désavantagés présentent plus d'arrêts à cause du stress

DISCUSSION PAPER SERIES

050/26

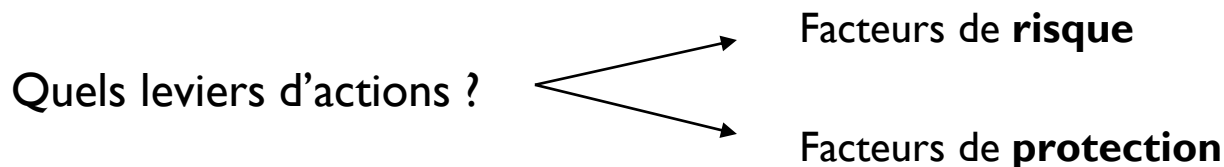
Classrooms as Workplaces: How Student Composition Affects Teacher Health

Krzysztof Karbownik, Helena Svaleryd, Jonas Vlachos, Xuemeng Wang

Des questions manquantes

(ou qui méritent d'être explorées davantage)

Pourquoi ?



Le rôle des élèves sur le bien-être : les caractéristiques des élèves affectent-elles le bien-être enseignant ?

Le bien-être enseignant affecte-ils les élèves (notamment leur réussite) ?

Quelles définitions de bien-être (Fox et al, 2020) ? → Des définitions diverses et des mesures variées ; Absence de consensus (indicateurs positifs, indicateurs négatifs)

Quelles spécificités (au-delà de la comparaison école élémentaire vs collège) ?

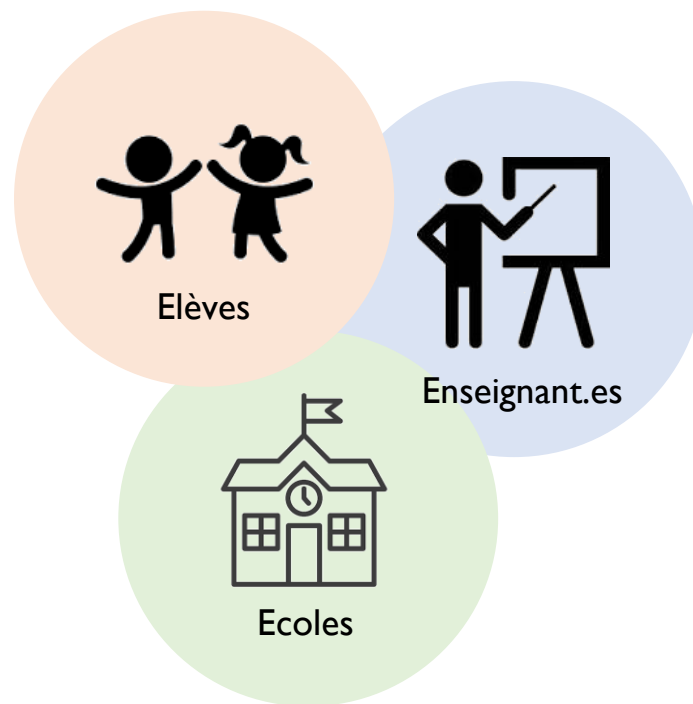
Le bien-être dans le domaine spécialisé

Plusieurs études ont exploré la spécificité de l'enseignement spécialisé (Park & Shin, 2020 pour une méta-analyse sur le burnout)

Mais, peu d'études en France (voir Emilie Cappe et Emilie Boujut à l'Université Paris Cité et Cergy/INSPE de Versailles)

Park & Shin, 2020

- Fatigue émotionnelle
- Dépersonnalisation
- Accomplissement personnel





Elèves

Le bien-être dans le domaine spécialisé

Table 2. Effect Size of Student-Related Variables.

Burnout	Related variables	K	Fisher's Z	SE	Q statistics (p)	95% CI	
						Lower	Upper
Emotional exhaustion	Age	2	-0.048	0.096	.918	-0.236	0.140
	Behavior problem	5	0.087	0.107	.009	-0.124	0.297
	Disability	7	0.005	0.083	.000	-0.158	0.169
	Grade	2	-0.021	0.048	.119	-0.114	0.073
	Student number	21	0.015	0.047	.000	-0.078	0.107
	Other	9	-0.106	0.080	.000	-0.264	0.051
	SES	1	-0.030	0.124	1.000	-0.273	0.213
	Setting	2	-0.010	0.038	.297	-0.085	0.065
Depersonalization	Age	2	0.316	0.096	.094	0.127	0.465
	Behavior problem	4	0.121	0.074	.161	-0.023	0.259
	Disability	5	0.012	0.109	.000	-0.220	0.225
	Grade	1	0.110	0.054	1.000	-0.306	0.491
	Student number	8	0.035	0.024	.285	-0.011	0.081
	Other	6	-0.075	0.043	.274	-0.159	0.009
	SES	1	-0.030	0.124	1.000	-0.273	0.213
	Setting	2	0.055	0.038	.240	-0.020	0.130
Personal accomplishment	Age	2	-0.104	0.096	.325	-0.292	0.083
	Behavior problem	4	-0.080	0.074	.349	-0.224	0.065
	Disability	5	0.016	0.083	.000	-0.147	0.178
	Grade	2	-0.060	0.048	.125	-0.154	0.033
	Student number	9	-0.004	0.023	.381	-0.049	0.041
	Other	6	0.107	0.043	.643	0.023	0.191
	SES	1	-0.192	0.124	1.000	-0.045	0.051
	Setting	2	-0.045	0.038	.696	-0.120	0.030

Note. Bold font indicates statistically significant results, where 95% CI does not include zero. K = number of effect size; CI = confidence interval; SES = socioeconomic status.

Le bien-être dans le domaine spécialisé

Table 3. Effect Size of Teacher-Related Variables.

Burnout	Related variables	K	Fisher's Z	SE	Q statistics (p)	95% CI	
						Lower	Upper
Emotional exhaustion	Other	12	0.068	0.022	.000	0.025	0.110
	Age	17	-0.034	0.055	.000	-0.142	0.074
	Coping	14	0.060	0.063	.000	-0.063	0.183
	Education level	9	-0.095	0.078	.009	-0.248	0.058
	Gender	5	0.011	0.095	.000	-0.175	0.196
	Teaching experience	33	-0.006	0.040	.023	-0.084	0.073
	Satisfaction	24	-0.223	0.021	.169	-0.264	-0.182
	Self-efficacy	7	-0.390	0.088	.000	-0.562	-0.218
	Stress	21	0.366	0.049	.000	0.270	0.461
Depersonalization	Other	8	0.207	0.093	.000	0.025	0.388
	Age	15	-0.019	0.064	.000	-0.144	0.107
	Coping	13	-0.036	0.071	.000	-0.176	0.104
	Education level	9	-0.110	0.037	.171	-0.183	-0.037
	Gender	5	0.015	0.105	.000	-0.191	0.221
	Teaching experience	31	-0.006	0.016	.134	-0.037	0.026
	Satisfaction	24	-0.263	0.053	.015	-0.368	-0.159
	Self-efficacy	5	-0.321	0.048	.346	-0.415	-0.227
	Stress	21	0.240	0.054	.000	0.135	0.345
Personal accomplishment	Other	8	0.091	0.070	.000	-0.047	0.229
	Age	16	0.007	0.048	.000	-0.087	0.101
	Coping	13	0.338	0.056	.000	0.229	0.448
	Education level	9	0.040	0.037	.826	-0.033	0.113
	Gender	5	-0.055	0.078	.000	-0.209	0.099
	Teaching experience	33	0.075	0.016	.257	0.044	0.106
	Satisfaction	25	0.027	0.014	.000	-0.053	0.107
	Self-efficacy	6	0.633	0.081	.003	0.474	0.793
	Stress	21	-0.110	0.041	.000	-0.191	-0.030

Note. Bold font indicates statistically significant results, where 95% CI does not include zero. K = number of effect size; CI = confidence interval.



Ecoles

Le bien-être dans le domaine spécialisé

Table 4. Effect Size of School-Related Variables.

Burnout	Related variables	K	Fisher's Z	SE	Q statistics (p)	95% CI	
						Lower	Upper
Emotional exhaustion	Emotional experience	12	-0.008	0.070	.000	-0.145	0.128
	Number of support personnel	2	0.306	0.103	.921	0.104	0.507
	Resources	3	-0.014	0.133	.003	-0.274	0.246
	Support from school personnel	66	-0.119	0.027	.000	-0.172	-0.065
Depersonalization	Work hindrances	60	0.241	0.029	.000	0.184	0.298
	Emotional experience	11	-0.107	0.035	.000	-0.175	-0.038
	Number of support personnel	2	0.112	0.103	.378	-0.090	0.313
	Resources	1	0.234	0.124	1.000	-0.009	0.477
	Support from school personnel	58	-0.140	0.009	.000	-0.157	-0.122
Personal accomplishment	Work hindrances	33	0.382	0.015	.000	0.353	0.412
	Emotional experience	11	0.245	0.061	.000	0.126	0.364
	Number of support personnel	2	-0.058	0.152	.005	-0.357	0.240
	Resources	1	0.010	0.124	1.000	-0.233	0.253
	Support from school personnel	59	0.172	0.023	.000	0.127	0.217
	Work hindrances	38	-0.005	0.031	.000	-0.065	0.055

Note. Bold font indicates statistically significant results, where 95% CI does not include zero. K = number of effect size; CI = confidence interval.

Le bien-être dans le domaine spécialisé en France

Contexte spécifique de l'accompagnement d'**élèves autistes**

N ordinaires (autisme) = 103

N spécialisés (autisme) = 100

N ordinaires (sans autisme) = 42

Résultats principaux (analyses statistiques)

Les enseignant.es ordinaires :

- Perçoivent davantage l'autisme comme une « menace »
- Présentent plus de fatigue émotionnelle

Les enseignant.es spécialisé.es :

- Perçoivent l'autisme comme un « challenge »
- Ressentent plus de soutien de la part des collègues et d'autres professionnels



La présente étude

Le pourquoi et le comment de cette étude ?

- Ressenti d'un mal-être spécifique sur le terrain
- Demandes fréquentes de mouvement au sein des dispositifs ULIS
- Possible biais de confirmation dans les données observées ?

→ **Bien-être des enseignant.es spécialisé.es**

- Formation spécifique pour l'enseignement spécialisé
- En moyenne plus âgé.es et ayant une expérience précédente dans l'enseignement ordinaire
- Travail auprès d'élèves ayant des Besoins Educatifs Particuliers (BEP)

- A) Difficultés scolaires
- B) Handicap

Contexte de travail de l'EN

Enseignement spécialisé

Cadre légal de l'école inclusive

Loi de 2005 → via des dispositifs individualisés (PPS), des ressources humaines (AESH, enseignant.es spécialisé.es) et une adaptation du système éducatif.

Renforcement du droit à une école inclusive (**Ecole de la confiance, 2019**)

- Inscription explicite dans le **Code de l'éducation** → “L'école est inclusive” (extension de l'article L111-I)
- Obligation pour le système scolaire de s'adapter aux besoins des élèves (et non l'inverse)

Dispositifs

Formation : CAPPEI (équivalent à un MI)

Enseignante + **personne ressource** (aide les enseignants à comprendre et à mettre en place les adaptations nécessaires pour les élèves avec Besoins Educatifs Particuliers - BEP)

Dispositifs : RASED, UPE2A, ULIS, SEGPA, IME, ITEP...

Tous les élèves ayant
des difficultés

Seulement si
reconnaissance de
handicap

Présente étude

Hypothèses principales

- 1) Les enseignant.es spécialisé.es ont un niveau de bien-être plus faible que les enseignant.es ordinaires
- 2) Les enseignant.es en ULIS ont un niveau de bien-être plus faible comparés aux autres enseignant.es

Exploration

- Rôle des « tensions de rôle » (Royal & Brassard, 2010) →

« Conflit de rôle » (*role conflict*) : présence d'attentes contradictoires ou incompatibles (entre différents acteurs ou entre rôles).

« Ambiguïté de rôle » (*role ambiguity*) : manque de clarté concernant les attentes, les responsabilités ou les critères de performance. (voir questionnaire: Djabi et al. 2019)

- Impact de la formation, de l'âge, du niveau d'expérience...

Présente étude : analyses préliminaires

Echantillon initial : 472 enseignant.es spécialis.es ou non spécialisé.es en école primaire

Final : N = 425

Âge 41.32 ± 11 [22 ,65] 378F/47M (soit 88.9 % femmes)

group	N	age (M $\pm$ SD)	age range [min, max]	gender	%women
regular	247	38.77 $\pm$ 11.17	[22 ,65]	218F/29M/	88.26
specialized	178	44.87 $\pm$ 8.94	[25 ,64]	160F/18M/	89.89

group	job	N	age (M $\pm$ SD)	age range [min, max]	gender	%women
regular	Double	14	36.36 $\pm$ 12.64	[24 ,60]	10F/4M/	71.43
regular	Elementaire	148	38.19 $\pm$ 10.93	[22 ,62]	128F/20M/	86.49
regular	Maternelle	85	40.16 $\pm$ 11.33	[23 ,65]	80F/5M/	94.12
specialized	EMS	16	37.31 $\pm$ 8.06	[26 ,53]	12F/4M/	75.00
specialized	RASED-peda	37	46.49 $\pm$ 7.97	[33 ,62]	32F/5M/	86.49
specialized	RASED-rela	76	49.36 $\pm$ 6.54	[32 ,64]	71F/5M/	93.42
specialized	UEEA	5	37.4 $\pm$ 9.45	[25 ,50]	5F/0M/	100.00
specialized	UEMA	1	NA	[43 ,43]	1F/0M/	100.00
specialized	ULIS	41	38.95 $\pm$ 8.53	[26 ,52]	37F/4M/	90.24
specialized	UPE2A	2	45.5 $\pm$ 12.02	[37 ,54]	2F/0M/	100.00

Les groupes ne sont pas appariés en âge ; les ULIS sont plus jeunes comparés aux autres enseignant.es spécialisé.es

Présente étude

Trois analyses ont été menées (parfois une seule) :

- 1) Comparaison entre enseignant.es ordinaires et spécialisés.es
- 2) Comparaison entre ordinaires, RASED et ULIS (car taille d'échantillon satisfaisante)
- 3) Comparaison entre enseignant.es qui travaillent avec des élèves avec **difficulté** et enseignant.es qui travaillent avec des élèves avec **handicap**

Les groupes diffèrent sur plusieurs paramètres comme l'âge et l'expérience :

→ les RASED sont en moyenne plus âgées et ont plus d'expérience sur le terrain.

Les analyses ont permis de contrôler les facteurs pouvant biaiser les résultats (âge et expérience).

Présente étude : Résultats

❑ **Arrêts maladie** (pour raison professionnelle)

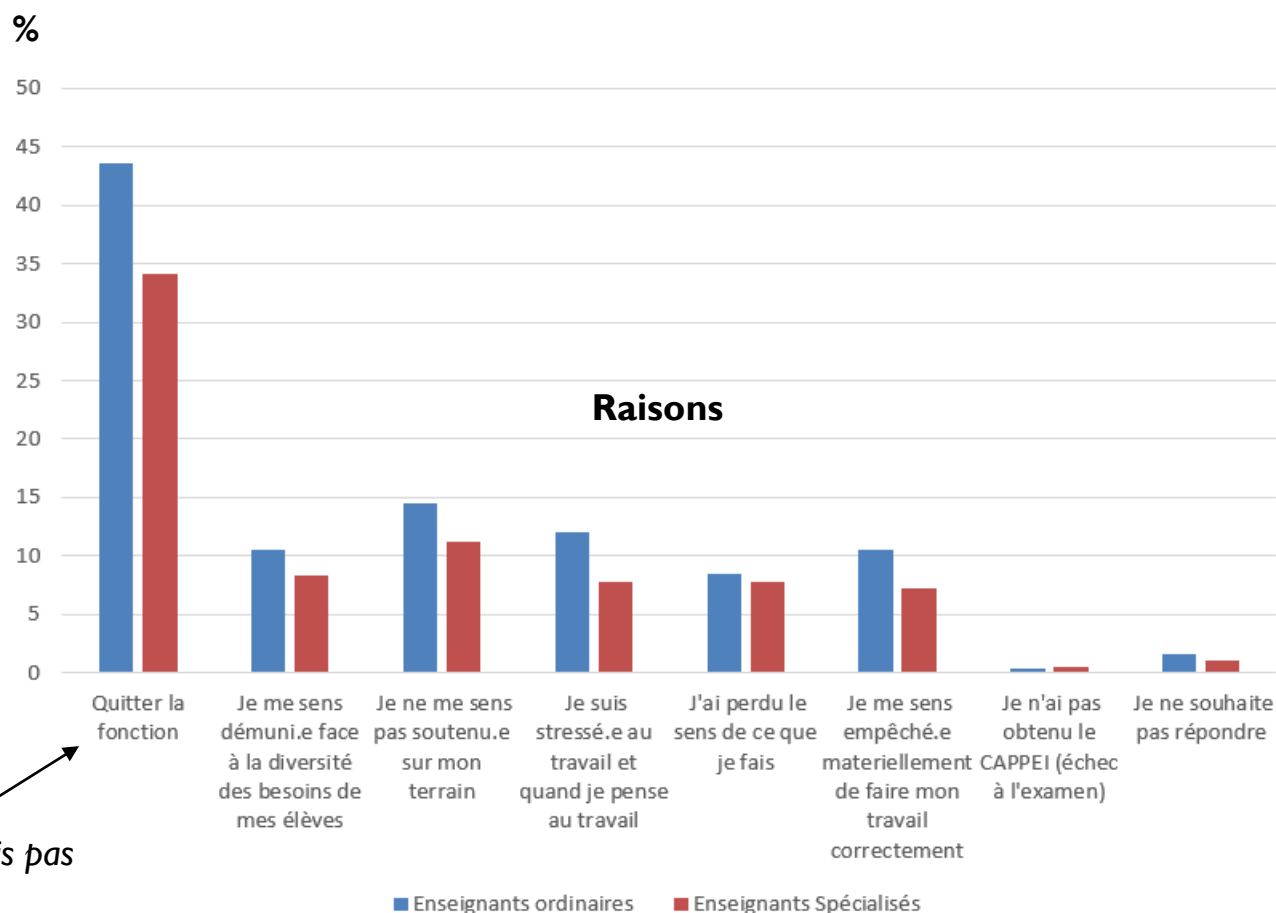
→ Pas de différences significatives

❑ **Souhait de quitter la fonction dans un futur proche (oui, non, je ne sais pas)**

Les enseignant.es ordinaires sont plus nombreuses à souhaiter partir (des motivations très diverses, allant du salaire à la précarité) → possible biais : les enseignant.es spécialisé.es pourraient être moins précaires ?

Présente étude : Résultats

❑ Souhait de quitter la fonction dans un futur proche (oui, non, je ne sais pas)



Oui et je ne sais pas

Présente étude : Résultats

❑ **Bien-être au travail** (IBEPT, Indice de Bien-être psychologique au Travail, Dagenais-Desmarais, 2010 – 25 items)

- Score global
- Sous scores :
 - 1) Adéquation interpersonnelle
 - 2) Sentiment d'efficacité personnelle
 - 3) Épanouissement au travail
 - 4) Reconnaissance perçue
 - 5) Volonté d'engagement (questions similaires à celles de TALIS !)

Présente étude : Résultats

❑ Bien-être global

Lorsqu'on contrôle l'âge dans le modèle, il y a une interaction $\text{age} \times \text{groupe}$ → cela montre qu'il y a un effet de l'âge chez les enseignant.es spécialisé.es seulement (et pas les ordinaires)

Inversion du bien-être au cours du temps : les enseignant.es spécialisé.s sont susceptibles de voir leur bien-être évoluer au fil des années vs. les enseignant.es ordinaires présentent un bien-être plus stable.

Chez les plus jeunes : les ordinaires ont un bien-être plus élevé

Chez ceux en âge moyen : pas de différence

Chez les plus âgés : les spécialisés ont un bien être plus élevé

Cet effet est particulièrement dû aux enseignant.es du groupe RASED (dominante pédagogique) → les enseignant.es qui travaillent avec la difficulté scolaire (et non pas le handicap)

Présente étude : Résultats

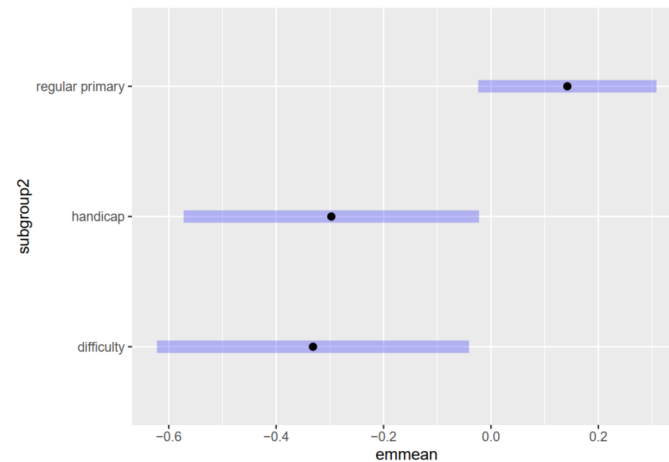
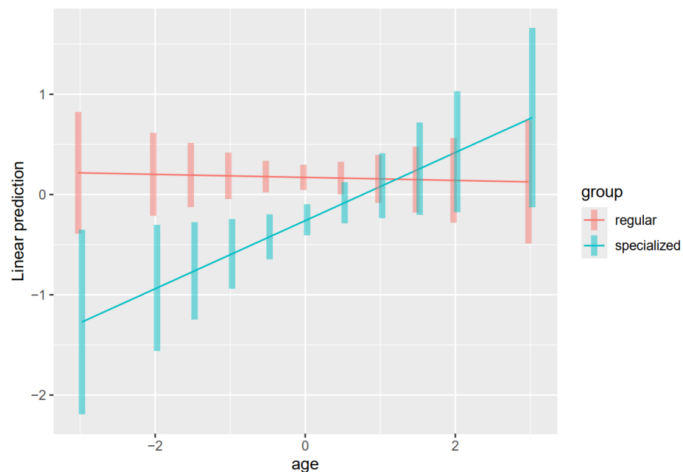
❑ Bien-être sous-scores

1) Adéquation interpersonnelle

Pas de différence significative

2) Sentiment d'efficacité personnelle

Enseignants ordinaires (3.77 ± 0.9) > Spécialisés (3.52 ± 1) (surtout chez les jeunes)



Présente étude : Résultats

❑ Bien-être sous-scores

3) Épanouissement au travail

Effet de l'âge que chez les enseignants spécialisés (notamment les RASED à dominante pédagogique)

4) Reconnaissance perçue

Pas de différences significatives

5) Volonté d'engagement

Enseignants spécialisés (3.84 ± 0.7) > enseignants ordinaires (3.63 ± 0.9) (effet général non dû à un type de public d'élève → Les spécialisés présentent une volonté d'engagement plus important que les ordinaires

- Rôle des valeurs de l'école inclusive ?

Présente étude : analyse en cours

❑ **Tensions de rôle** (Djabi et al, 2019)

- **Score global**
- **Conflit de rôle** (1. Certaines de mes missions entrent en contradiction entre elles)
- **Ambiguïté de rôle** (4. Je manque d'indications claires pour savoir comment réaliser mon travail correctement et de manière efficace)
- **Surcharge de rôle** (9. Il y a tellement de choses à faire qu'il est impossible d'être performant en tout)
- **Conflit personne-rôle** (11. La manière dont on me demande d'exercer mes responsabilités entre parfois en conflit avec mes valeurs)

Résultat préliminaire : globalement, pas de différences entre les spécialisés et ordinaires, mais des différences plus spécifiques au type d'enseignement spécialisé (caractéristiques des élèves ou contexte de travail) et âge → **les tensions de rôle baissent au cours du temps pour les spécialisés** (et le bien-être augmente)

Hypothèses principales

1) Les enseignant.es spécialisé.es ont un niveau de bien-être plus faible que les enseignant.es ordinaires

Non, mais un SEP plus faible et une volonté d'engagement plus élevée

2) Les enseignant.es en ULIS ont un niveau de bien-être plus faible comparés aux autres enseignant.es

Non, en général, les analyses montrent que les enseignant.es en RASED à dominante pédagogique (plus jeunes) présentent des indicateurs plus faibles de bien-être.

→ Spécificité du terrain et contexte de travail ?

→ Spécificité des élèves (en difficulté scolaire, plutôt qu'avec handicap)

Limites de l'étude

- Echantillon non négligeable, mais peut-être non représentatif (peu de personnes pour le groupe ULIS)
- Pas de demande au comité éthique universitaire, ni de préenregistrement
- Manque de questions sur la situations économique (salaire) : évoqué par plusieurs sujets !
- Un biais de recrutement est possible, mais il ne devrait pas affecter les différences observées entre enseignantes spécialisées et ordinaires.
- Pas de groupe contrôle (non-enseignant)

Leviers d'action et questions pour le futur :

- **Soutien** aux plus jeunes/moins expérimentés ? (voir Karbownik et al, 2026)

Les jeunes, spécialisés ou non, sont souvent affectés à des terrains complexes

- **Besoin de formation** pour les enseignant.es spécialisé.es

Sentiment d'efficacité personnel plus faible : comment l'augmenter ?

Est-il en lien avec la réussite des élèves ?

- Travailler sur les **valeurs inclusive** dans la formation initiale ?

Les enseignant.es spécialisé.es bénéficient d'une plus forte volonté d'engagement dans la profession, malgré les résultats de TALIS (DEPP/OCDE, 2024)



Rôle des compétences psycho-sociales (CPS) dans le bien-être ?

TRIBUNE

Angèle Malâtre-Lansac
Déléguée générale de l'Alliance pour
la santé mentale

Vanessa Duchatelle
Cofondatrice et directrice générale
de l'association ScholaVie

**« Si l'on veut lutter efficacement
contre la souffrance des jeunes, il
faut commencer par former et
écouter les enseignants »**

Former les professeurs aux compétences psychosociales comme gérer son stress ou ses émotions permettrait d'améliorer le bien-être des élèves comme des enseignants, jugent Angèle Malâtre-Lansac, déléguée générale de l'Alliance pour la santé mentale, et Vanessa Duchatelle, cofondatrice de l'association ScholaVie, dans une tribune au « Monde ».

Les pratiques enseignantes à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024

- En France, comme au niveau international, les enseignants sont nombreux à mettre fréquemment en œuvre des pratiques d'enseignement explicite. Ils se situent en retrait au niveau international concernant les pratiques d'activation cognitive. L'évaluation sommative (mesure finale des acquis) s'avère prépondérante, sans exclure pour autant l'évaluation formative (mise en réflexivité des élèves en cours d'apprentissage). La proportion d'enseignants convaincus que l'intelligence peut progresser est parmi les plus élevées au niveau international. En France, les enseignants se montrent soucieux d'adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves. La gestion de classe occupe presque un cinquième de leur temps de cours. S'ils mobilisent le numérique pour un usage pédagogique dans une faible proportion et sont quatre sur dix à considérer que son utilisation améliore les résultats scolaires, une part importante pense que cela aide les élèves à s'intéresser davantage aux apprentissages. **En France, l'enseignement des compétences socio-émotionnelles est moins développé qu'au niveau international et fait apparaître des besoins en formation. Les relations entre pairs, fondées sur l'entraide, sont caractérisées par des pratiques collaboratives moins variées qu'à l'international.**

- 18% de temps dédié au maintien de la discipline
- Seulement 7-10% des enseignant.es se sentent formé.es aux CPS

Pourquoi faut-il intervenir sur les
compétences psycho-sociales ?

Les effets des interventions (effets significatifs)

Santé

- Troubles affectifs
(*anxiété, stress, dépression...*) ↘
- Troubles du comportement
(*agressivité, alimentation...*) ↘
- Estime de soi ↗
- Bien-être ↗
- Physique ~

Conduites à risque

- Consommation de substances
(*tabac, alcool, drogues*) ↘
- Violence ↘
- Harcèlement scolaire ↘

Résultats scolaires

- Résultats (*l'effet le moins fort*) ↗
- Echec scolaire ↘
- Diplômes ↗
- Insertion ↗
- Fonctionnement de l'école ↗
- Discipline =

Interactions sociales

- Relations en famille =
- Ecole ↗
(*relations enseignant.es et pairs*)
- Climat scolaire ↗