



**L'ÉDUCATION POSITIVE À L'ÉCOLE :
UNE FAÇON D'ACCOMPAGNER ET DE
SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT**

*POSITIVE SCHOOL EDUCATION: A WAY TO ACCOM-
PANY AND SUPPORT CHILD DEVELOPMENT*

GWENOLA DE COURVILLE

Psychologue clinicienne
Apese.ecole@gmail.com,

ANNE-THÉRÈSE MIGNERY

Psychologue clinicienne,

&

ANAÏS ROUX

Psychologue du travail,
Association APESE

7 place Maréchal Lyautey
69006 Lyon

*Cette article est destiné à la recherche et à l'enseignement.
Il ne peut être utilisé dans un but commercial.*

Doi : 10.17019/2017.EPP.6.1-01

Résumé :

Cet article vise à partager une pratique de psychologue, encore confidentielle en France, mais en plein développement à l'étranger, dans le milieu de l'éducation. Il s'agit de proposer d'appliquer des concepts de psychologie positive à l'école, pour promouvoir le bien être chez les enfants et leur enseigner les qualités qui leur permettraient de mieux apprendre et de devenir des adultes épanouis. Cette pratique, nommée éducation positive, se concentre sur l'idée qu'enseigner des habiletés sociales comme la confiance en soi ou le travail d'équipe, sont des choses au moins aussi importantes à transmettre à un enfant que des connaissances scolaires.

Mots clefs : Education positive, psychologie, habiletés sociales, construction identitaire, groupe

Abstract :

This article's purpose is to share a quite confidential psychologists practice in France, yet already spreading abroad, in the educational field. The idea is to apply positive psychology's concepts to education in order to promote children well-being and teach them qualities which will help them become balanced grown up as well as better learning student. This practice named Positive Education focus on the idea that teaching social skills such as self-esteem or team work might be equally important things to learn than regular scholar knowledge.

Keywords : Positive education, psychology, social skills, identity construction, group.

Constat

Partons d'un constat simple : le monde se porte mieux selon l'indicateur de développement humain (IDH) observé par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Cet indice basé sur l'espérance de vie, la santé, le nombre d'années de scolarisation et le revenu national brut par habitant n'a cessé d'augmenter dans le monde depuis des décennies. L'environnement étant donc plus favorable à l'épanouissement, on pourrait imaginer que le bien-être aurait augmenté dans les mêmes proportions. Pourtant la dépression est aujourd'hui dix fois plus courante qu'elle ne l'était il y a une cinquantaine d'années. Tout aussi inquiétant, les épisodes dépressifs interviennent de plus en plus tôt dans la vie avec une prévalence chez les jeunes qui avoisine les 20% (Lewinsohn, Rohde, Seeley & Fischer, 1993 ; Wickramaratne, Weissman, Leaf & Holford, 1989). Face à ce constat, nous avons décidé de mettre en avant une discipline qui pourrait changer la donne : la psychologie positive (Gillham & Seligman, 1999). La psychologie positive est une branche de la psychologie, orientée vers la recherche des facteurs de résilience et des qualités qui permettent aux gens d'être heureux pour pouvoir ensuite soutenir leur développement chez tous. Sa pratique est déjà répandue en thérapie mais elle n'est que balbutiante dans la sphère éducative. Ce champ d'application se nomme éducation positive (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Si l'offre est alléchante sur le papier : apprendre à être heureux, plusieurs arguments s'y opposent. Tout d'abord, c'est souvent l'idée que ce n'est pas la mission première de l'école de rendre les gens heureux et que sa vraie tâche est la transmission de savoirs. Un autre argument souvent avancé est que les enseignants n'ont pas le temps de se consacrer à du contenu en plus car ils ont déjà du mal à transmettre tout ce qu'ils doivent enseigner de leur programme sur le temps imparti. Pour finir, il y aurait l'idée que le bonheur ne s'apprend pas. En se basant sur l'histoire de l'école, son interaction avec la construction du psychisme de l'enfant, son fonctionnement, nous considérons que ces objections sont infondées.

L'enfant à l'école

Pour qui penserait que le rôle de l'école est de transmettre un savoir, la pertinence de l'éducation positive pourrait sembler faible. Cependant cela s'arrête-t-il là ? Lorsque l'on se penche sur l'étymologie du terme éduquer, on retrouve deux déclinaisons de verbes latins sus-

ceptibles de nous renseigner. La forme « educare » qui signifie élever, faire grandir, nourrir, instruire. Et la forme « educere » prenant le sens de « tirer hors de soi », « faire sortir de sa position égocentrique ». On observe alors deux tendances qui consistent pour l'une à transmettre à un sujet, objet de son façonnement par l'autre, et l'autre où le sujet prend part à son devenir en tant qu'acteur. L'un recevrait passivement alors que l'autre participerait activement. Ces deux conceptions de l'éducation répondent au besoin de l'Homme qui naît avec un potentiel de développement et ne progresse qu'en interaction avec l'autre. Historiquement, l'école comme on la connaît aujourd'hui avec un emploi du temps, des matières différentes, des classifications par niveau, des récitations de poésie, des punitions et des rangées d'élèves a été créée par la communauté des Jésuites pour répondre à la tâche de transmission du savoir qu'on leur a assigné à l'époque. Leurs résultats étaient bons dans une société où le savoir était le privilège d'une élite et était garant d'une certaine réussite. Le format éducatif n'a pas beaucoup évolué aujourd'hui malgré de nombreuses découvertes sur le fonctionnement humain.

En effet, dès le 18ème siècle, Jean Jacques Rousseau avec l'Émile de l'éducation propose un positionnement plus humaniste de l'éducation. Il défend ainsi l'idée d'une pédagogie naturelle pour remplacer l'approche culturelle alors en vigueur. Ce serait à la transmission du savoir de s'adapter aux besoins de l'enfant et pas aux enfants de s'adapter à leurs exigences. Depuis, de nombreuses études sont allées dans le sens d'une écoute des possibilités biologiques de l'enfant pour mieux y adapter le rythme d'apprentissage mais les découvertes ne sont pas réellement mises en application et l'école française fait office de mauvais élève au niveau du bien être à l'école (OCDE, 2009). Ainsi, l'étude qui mis en évidence la capacité de concentration maximum de l'attention à 45 minutes n'empêcha pas les cours de deux voire trois heures sans pause, d'être au programme. Doit-on réellement choisir entre les besoins naturels de l'enfant et les contraintes d'efficacité, de réussite ? Qu'entend-on d'ailleurs par une éducation réussie ?

Lorsqu'une équipe de chercheur a demandé à des parents d'élèves ce qu'ils aimeraient que l'école transmette à leurs enfants (Seligman et al, 2009), ces derniers ont répondu entre autres : la bonté, la confiance en eux, le bonheur. Lorsqu'ils leur ont demandé ce qu'ils pensent que l'école transmet à leurs enfants, la réponse a été différente : la discipline, les mathématiques, le conformisme. Ce décalage conduit certains à se détourner de l'école dite « classique » au profit d'une éducation « nouvelle », « alternative ». On voit ainsi chaque année s'ouvrir de plus en plus d'écoles hors contrats¹ et le nombre d'élèves qui y sont inscrits augmente en conséquence. Nous observons aussi une augmentation du nombre d'élèves scolarisés à la maison bien que cela représente un pourcentage minime. Il y aurait donc l'idée que l'école doit changer mais reconnaissons déjà qu'avec son fonctionnement actuel, elle fait beaucoup pour l'épanouissement des enfants, même si elle le fait sans s'en rendre compte.

En effet, l'école est le système où l'enfant passe le plus de temps après la famille à partir de 3 ans, âge de la première section de maternelle. L'élève augmente ensuite progressivement son temps à l'école au détriment de celui passé en famille jusqu'à atteindre parfois une quarantaine d'heures à l'adolescence lorsqu'il est au lycée. Cela correspond au temps passé par un adulte à son travail et nous savons tous aujourd'hui l'importance du bien-être dans ce cadre. Lorsqu'un adulte se sent mal dans son travail, il développe des réactions pathologiques, comme un burn-out. Même si elles ne sont pas nommées ainsi, ces manifestations se produisent également chez l'enfant. On parlera alors plus de phobie scolaire pour caractériser ce mal-être dans l'environnement de l'école au point de ne plus pouvoir supporter l'idée d'y aller. À l'école, un élève est susceptible comme un adulte à son travail, de manifester des réactions pathologiques selon la qualité de l'environnement. En effet, les études concernant le bien-être des élèves français ne dépeignent pas une situation idéale : 73% des élèves s'inquiètent d'avoir de mauvaises notes, 24% disent s'ennuyer souvent voire tout le temps, 1/10 est victime de harcèlement et 1/16 de harcèlement sévère, 93% se sentent seuls à l'école, 1 enfant sur 3 a régulièrement mal au ventre avant d'aller à l'école, 39% se plaignent de troubles du sommeil. La France est le 2ème pays mondial où les enfants sont le

1. http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/06/09/ecole-hors-contrat-ou-a-la-maison-de-quoi-parle-t-on_4945162_4355770.html

plus stressés et de façon générale, la France se situe au 23ème rang mondial du bien-être à l'école (Menjva, 2011 ; OCDE, 2009 ; Trajectoire reflex, 2010). Si cet environnement est aussi important c'est qu'il est le terreau de la construction identitaire dans nos sociétés. L'école est lieu de transmission du savoir scolaire mais aussi des codes sociaux et en tant que tel, elle est rite de passage. Elle permet le passage de l'enfant du reste de toute puissance infantile à un jeune adulte qui a intégré les limites sociales ainsi que les siennes. En effet, l'homme vit en société, mais il naît ignorant de ces codes et de ce contrat social qu'il doit honorer. La famille est le premier cadre que l'enfant va rencontrer, bousculer, intégrer. Mais cette première adaptation est macro sociale. C'est l'école qui est civilisatrice en tant que premier espace social extra familial, concourant à la transmission des lois de la société et à leur respect. Elle fait passer l'enfant d'une identité familiale, personnelle à une identité sociale. Ainsi, l'arrivée en maternelle et primaire est pour l'enfant l'occasion de découvrir l'institution sociale et l'altérité avec un grand A. L'enfant y rencontre d'autres adultes et enfants que ceux de son cercle familial et va donc nouer avec eux d'autres types de relations. En plus des règles de l'institution, l'enfant va être confronté aux règles du groupe de pairs. Ils vont se fixer des interdits pour réguler leur micro-société et l'enfant pourra tenter d'y inclure certaines des règles transmises par ses parents. Les autres procéderont aussi ainsi, ce qui leur permettra à tous de se confronter au relativisme culturel des lois et limites en vigueur dans chaque famille. Cette période est riche de rencontres, d'explorations, c'est le temps de l'appropriation de l'univers extra familial. L'enfant à l'école, en contact avec le groupe social, va se retrouver inévitablement dans des conflits générateurs d'angoisse et de stress. Pour partir à la conquête de ce monde l'enfant doit pouvoir se ressourcer et se sentir en sécurité dans le cocon familial. Ces moments de régression lui permettent d'intégrer les difficultés du quotidien et de panser ses plaies. En effet, le monde où ils évoluent n'est plus désormais spécifiquement en leur faveur et le jeune enfant se trouve confronté à la blessure importante narcissiquement de n'être qu'un parmi tant d'autre. L'enfant alterne ainsi entre position de prise d'autonomie et de régression. Au terme de cette phase de latence, l'enfant a commencé à remettre en question le surmoi transmis par introjection par le surmoi parental, et les idiosyncrasies familiales s'émeuvent sous les ajouts que fait l'enfant des nouvelles règles introjectées de la société à laquelle il appartient désormais.

La frustration générée par les limites imposées par ces nouvelles règles risque de faire déborder l'organisation psychique de l'enfant. C'est la fonction pare-excitante de la famille que l'enfant intégrera petit à petit qui lui permettra de maîtriser lui-même son niveau d'excitation en utilisant la symbolisation par opposition à l'acte. Les enseignants peuvent également être porteurs de cette fonction en aidant l'enfant à canaliser son excitation et en le rassurant. L'enfant latent jusqu'à maintenant se contentait de réaliser par la parole ou la pensée, les actes qui auraient été trop désorganisant pour lui. Avec la puberté, les changements physiques et psychiques de l'adolescent remettent en question cette solution de la symbolisation, et les choses que l'enfant prenait pour acquises entre en crise. Son corps change et il commence à y avoir un hiatus entre ce qu'il se sent être et ce que les autres lui renvoient. Il commence à se sentir étranger à lui-même, se questionne et questionne les autres à travers son comportement qui est autant affirmation qu'interrogation. Cette évolution adolescente concerne aussi la symbolisation, lorsque l'enfant devait symboliser pour accomplir en parole ou pensée ce qu'il ne pouvait accomplir par l'acte, l'adolescent, lui, doit accomplir en pensée ou en parole pour ne pas passer à l'acte. C'est en grande partie grâce à la rencontre avec l'autre que l'adolescent va pouvoir élaborer ce sentiment d'étrangeté à partir du familial.

Le développement des compétences psycho-émotionnelles et sociales à l'école

L'école est donc, par sa temporalité et son rôle, déjà complètement intriquée dans le parcours de subjectivation de l'enfant. Reconnaître l'importance du travail des équipes éducatives, pas seulement en termes de transmission de savoir mais aussi en tant que tuteurs sur lesquels s'appuie l'enfant pour grandir, est essentiel pour les professionnels eux-mêmes et pour les parents d'élèves. Prendre conscience de ce rôle sous-jacent implique une responsabilité de formation à la hauteur de sa complexité. Accompagner le développement du psychisme, de l'identité et des

compétences psycho-émotionnelles et sociales des élèves requiert des qualités humaines et des connaissances en psychologie. Notre association vise la transmission de ces compétences psychosociales et émotionnelles à tous les acteurs du système éducatif (élèves, enseignants, parents). Par compétences psychosociales, nous entendons « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social » (OMS, 1993). Chaque acteur a ses modalités relationnelles propres et nécessite donc une méthode différente. C'est pourquoi nous avons tenté de créer un dispositif adapté à chacun, à savoir, des conférences pour les parents d'élèves, de l'analyse de la pratique et des formations à la gestion du groupe et à la psychologie positive pour les encadrants, et des interventions auprès des classes. Nous nous concentrerons dans cet article sur les modalités d'interaction avec les élèves qui sont les plus nombreuses et peuvent intervenir dans des contextes variés, utilisées comme de la prévention ou comme tentative de résolution de conflits. Il est intéressant de souligner que le dispositif s'adressait d'abord à des collégiens et lycéens (entre 11 et 18 ans) mais que la demande et la clinique nous poussent désormais à intervenir dès la primaire (à partir de 5 ans).

Le dispositif le plus pertinent pour intervenir à l'école sur la transmission de qualités humaines nous paraît être celui du groupe. Non seulement pour des raisons pratiques, contraintes de temps, de lieu, de personnel, mais aussi parce que le groupe est naturellement investi par les adolescents pour rester en contact avec différentes parties de sa personnalité en devenir qui ne trouvent pas toujours leur place dans le Soi coutumier de l'enfance et de l'environnement familial. Le groupe est un lieu où l'adolescent peut tester et donner libre cours à différents aspects de sa personnalité en observant les réactions d'autrui. Nous intervenons donc sur des classes en demi-groupe ce qui permet de voir à l'œuvre la dynamique des groupes restreints (Anzieu & Martin, 1998). Le but en tant qu'animateur est de prêter son appareil à penser au groupe pour porter la symbolisation parfois défaillante. On entraîne les élèves à travers différents ateliers et exercices à développer leur qualité d'écoute et de respect mutuel, à valoriser et se valoriser, à comprendre l'importance de l'accordage affectif, de l'empathie, de la théorie de l'esprit ; à développer les habiletés sociales pour mieux communiquer sur soi et mieux se faire comprendre par l'autre, à intervenir de manière adaptée, apprendre à être de bons communicants. Et cela passe d'abord par un positionnement bienveillant du praticien lui-même. En tant qu'animateur du groupe, il se place en tant que régulateur de la dynamique groupale pour que chacun se sente suffisamment en sécurité pour qu'un espace de pensée et de parole advienne. Il n'est en aucun cas un dispensateur de savoir. Les élèves sont également encouragés à prendre place dans l'atelier en tant qu'adultes en devenir, conscients d'eux-mêmes et des autres. Ils sont sujets de ce qui se passe, à la fois acteurs et premiers bénéficiaires. Les règles de respect et de confidentialité sont les prérequis au lancement d'un atelier, et la participation est volontaire. Cet espace de parole ainsi créé dans la sécurité permet un soutien perlaboratif et créatif, il est garant de l'épreuve de réalité et a une fonction symboligène humanisante, civilisatrice. En effet, le dispositif groupal est pare-excitant et permet d'apprendre aux jeunes à lier l'excitation en les accompagnant dans l'acte de symbolisation (par la pensée ou par la parole). L'animateur ou le groupe se charge de transformer les éléments d'excitation trop importants que le jeune ne peut gérer seul, en quelque chose de lié, symbolisé et pensable. Le groupe met alors en scène par le regard les comportements psychiques que la cure met en mot.

Les impacts sur l'individu et le groupe classe

Ainsi, par des interventions ponctuelles en classe, nous observons un impact sur la qualité de la communication, une meilleure compréhension de l'autre et de ses différences et en moindre mesure de soi-même. Il s'agit là de critères qui sont mesurés dans le climat scolaire. Ce dernier est défini comme le « produit d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements qui constituent la culture d'un établissement, [il] est une construction sociologique à la fois à l'origine des

comportements des individus et le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif » (Poulin, 2015). Huit facteurs sont à l'origine de modification du climat scolaire, mais nous nous pencherons sur quatre d'entre eux sur lesquels l'éducation positive a un impact évident.

Le premier facteur concerne les relations entre tous les acteurs. Elles doivent mettre en avant la bienveillance, la diversité, la collaboration et le respect. Elles impliquent autant les acteurs dans l'établissement que ceux au dehors comme les parents. Le deuxième facteur concerne les enseignements et les apprentissages. Ces derniers doivent mener à un apprentissage social, émotionnel, éthique et amener à un développement professionnel (c'est-à-dire apprendre des choses utiles et adaptées aux sociétés de demain). En troisième facteur, la sécurité a un rôle primordial et doit inclure le plus possible d'acteurs dans la réflexion. Elle doit conduire à un sentiment de justice scolaire (tout le monde reçoit les mêmes punitions en cas d'infraction à la règle, ces punitions doivent être pensées collectivement et adoptées par tous). Outre son aspect concret, la sécurité doit avant tout être un ressenti, un vécu des élèves qui doivent se sentir écoutés, soutenus, égaux et en confiance. Et enfin, le quatrième et dernier facteur concerne le sentiment d'appartenance : les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, tous doivent se sentir être membre d'une communauté scolaire.

Travailler ces différents facteurs a pour effet, concernant les élèves, d'entraîner une baisse de la dépression, des idées suicidaires, de la consommation de drogue, des comportements agressifs et des problèmes de discipline. Cela permet une meilleure réussite générale et une meilleure motivation à apprendre (Ruus, Veisson et al, 2007 ; Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, MacIver & Feldlaufer, 1993 ; Goodenow & Grady, 1993). L'optimisation de ces facteurs renforce le respect et la confiance mutuelle et ainsi l'apprentissage collaboratif et la cohésion de groupe (Ghaith, 2003 ; Finnan, Schnepel & Anderson, 2003). De plus, nous observons une baisse significative du taux d'absentéisme et d'exclusion scolaire, ainsi qu'une réduction de l'écart de réussite causé par la différence des niveaux socio-économiques.

Et n'oublions pas les enseignants, pour qui favoriser un climat scolaire entraîne une baisse significative du nombre de burn-out et du taux de démission. Et par conséquent, entraîne une baisse du turn-over des enseignants. De plus, nous observons une amélioration de la qualité de leur enseignement (à travers la qualité de leur moral et de leur engagement ; Jeffrey et Sun, 2006).

Cependant l'effet de notre pratique n'a pas encore été mesuré dans le temps et en vue des contraintes des établissements scolaires, il paraît peu probable que l'effet de quelques séances perdurent au-delà de quelques mois. L'impact serait autrement plus important et pérenne si cette façon de soutenir l'élève à travers ce qu'il est, était partie intégrante de la façon d'éduquer. C'est pour cela que notre équipe de psychologues a choisi de former les professeurs à ce mode de fonctionnement pour qu'ils puissent l'utiliser en classe et ainsi distiller ces effets tout au long de leur carrière. Le modèle d'intervention auprès des acteurs du climat scolaire qu'a choisi de mettre en place APESE se base sur de nombreuses études réalisées en psychologie positive ces dernières années dans les pays anglo-saxons comme celles de Clifton et Anderson (2002), qui suggèrent que travailler sur les forces permet de mieux gérer les situations difficiles (comme une situation de harcèlement), et en travaillant ses forces, l'élève augmente sa résilience et bien-être. Ces deux chercheurs suggèrent que connaître et travailler ses forces encourage l'introspection et l'ouverture aux autres, génère de l'optimisme, fournit un sens de direction, génère un élan de vitalité, favorise l'épanouissement, aide à atteindre ses objectifs. Aujourd'hui, l'école tend à montrer à l'élève ses faiblesses, les fautes et erreurs qu'il fait afin de les corriger. La mauvaise nouvelle est que si l'on travaille sur les faiblesses plutôt que sur les forces, les élèves seront plus enclins à perdre leur motivation et seront insatisfaits de leur apprentissage (Hodges & Clifton, 2004). Le travail sur les forces constitue certains des ateliers que nous réalisons avec les élèves. Ces ateliers passent d'ailleurs par la participation active et l'expérimentation par l'élève, ce qui est nécessaire au succès des ateliers (Keyes & Lopez, 2002).

D'autres initiatives basées sur la transmission des compétences psychosociales ont fleuri ces dernières années avec des résultats très encourageants. Ces dispositifs sont d'ampleur variable. L'un d'entre eux a été appliqué pendant un an dans un collège en Australie sur la totalité de l'établissement (Seligman et al., 2009). Ou plus près de chez nous, le programme québécois PRODAS (programme de développement affectif et social) mis en place dans 56 classes de la ville de Marseille en France (INPES, 2015).

Conclusion

Pour conclure, comme beaucoup d'autres avant nous, nous pensons que l'épanouissement passe en grande partie par l'éducation. C'est pour ça qu'il est important de former les professeurs à la gestion du groupe, de les superviser, de leur transmettre des outils de psychologie positive et de renforcement des habiletés sociales. C'est dans cette dynamique que l'association APESE créée par des psychologues essaie de travailler non pas pour une école autre mais pour mettre au travail psychique l'école d'aujourd'hui. Certains collectifs de professionnels se mobilisent déjà comme L'éducation en mouvement-Lyon, un groupe qui permet aux différents acteurs du bien être à l'école de se connecter, de partager des savoirs faire et de mutualiser leurs apports aux différents établissements.

Aucun conflit d'intérêt à signaler



/// Bibliographie

- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1998). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(4), 391–418.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93.
- Gillham, J., & Seliman, M. (1999, juillet). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37(1), 163-173. doi 10.1016/S0005-7967(99)00055-8
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Hodges, T. & Clifton, D. (2004) Strengths-Based Development in Practice In A. Linley and S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice*. New York: Wiley
- Institut National de prévention et d'Education pour la Santé, (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. La santé en action. 431 (mars 2015).
- Jeffrey, D. & Sun, F., (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : PUL.
- Keyes, C. L. M. & Lopez, S. J. (2002) Toward a Science of Mental Health: Positive Directions in Diagnosis and Interventions. In C. R. Snyder et S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Lewinsohn, P.M., Rohde, P., Seeley, J.R. & Fischer, S.A. (1993). Age-cohort changes in the lifetime occurrence of depression and other mental disorders, *Journal of Abnormal Psychology*.102. 110–120.
- Ministère éducation nationale jeunesse vie associative, (2011). *Enquête nationale de victimisation en milieu scolaire*. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/els/famille/44361091.pdf>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 38(1). 1-23.
- Programme des Nations unies pour le Développement (2015). *Rapport mondial sur le développement 2015*. Repéré à <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/hdr/2015-human-development-report.html>
- Rousseau, J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson, A.(2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(7), 919-936.
- Seligman, M., Randal, E., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. doi 10.1080/03054980902934563
- Trajectoire-reflex (2010). *Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*.
- Wickramaratne, P.J., Weissman, M.M., Leaf, P.J. & Holford, T.R. (1989). Age, period and cohort effects on the risk of major depression: results from five United States communities, *Journal of Clinical Epidemiology*. 42. 333–343.

ETUDES
& PRATIQUES EN
PSYCHOLOGIE