
Impact de la santé des directions d'établissement et du corps enseignant sur la santé et la réussite scolaire des élèves



Bases scientifiques pour l'argumentaire
« La santé renforce l'éducation »

Septembre 2018

Achermann Fawcett Emilie, Haute école pédagogique Zurich
Keller Roger, Haute école pédagogique Zurich
Gabola Piera, Haute école pédagogique Vaud



1. Introduction

Tout au long de leur scolarité obligatoire, les enfants et les jeunes doivent répondre à de nombreuses exigences tant à l'école que dans leur vie quotidienne. En Suisse, 80 à 90 % d'entre eux se portent bien. Toutefois, 10 à 20 % risquent de développer des problèmes affectant leur santé ou leurs relations sociales, qu'il s'agisse d'addictions, de violence ou de troubles psychiques (OFSP, 2017).

Pendant l'année scolaire, les enfants et les jeunes passent une grande partie de leur journée en classe; l'école joue donc un rôle important en tant que lieu d'apprentissage et espace de vie. En aménageant le quotidien scolaire et l'enseignement de manière adéquate, on favorise le succès des apprentissages tout en permettant aux élèves d'acquérir des compétences qui contribueront à leur santé et à leur épanouissement leur vie durant (Brägger & Badura, 2008; Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016).

Dans les pages qui suivent, plusieurs types d'interdépendances seront décrites. Elles témoignent de l'impact de la santé des directions d'établissement et du corps enseignant sur la santé et la réussite scolaire des élèves.

Dans une perspective biopsychosociale, il convient de prendre en compte les facteurs physiques, psychiques et environnementaux

qui influencent la santé, le bien-être et la réussite scolaire. Il est cependant difficile d'évaluer avec exactitude l'impact de chacun de ces facteurs, le succès de l'éducation étant le résultat de longues chaînes de causalités (cf. figure 1). Les qualités cognitives, motivationnelles et volitionnelles des élèves sont influencées par les caractéristiques de l'enseignement (clarté, intelligibilité, adéquation), le contexte de l'école et de la classe (taille de l'établissement, équipements scolaires, niveau de capacité, degré d'hétérogénéité des classes), la personnalité des enseignant-e-s (attitudes, compétences pédagogiques) et la direction de l'école (leadership), influences auxquelles s'ajoutent des facteurs extrascolaires (Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). De plus, la littérature de différentes disciplines a été prise en compte, chacune ayant sa propre théorie de la connaissance et ses propres positionnements méthodologiques, si bien qu'il est parfois délicat de tirer des parallèles entre les résultats (Wright, 2006).

La promotion de la santé n'en est pas moins tenue d'apporter la preuve de son efficacité. La complexité et les limites méthodologiques (analyses transversales corrélatives, faible amplitude des effets) ne doivent pas empêcher des constats reposant sur des éléments objectifs quant à l'importance de la santé des enseignant-e-s et des directions d'établissement pour la santé et la réussite des élèves. À cette fin, le présent document s'appuie tant sur des démonstrations théoriques et des preuves empiriques issues de

travaux scientifiques que sur des savoirs pratiques d'expert-e-s du monde scolaire (Eisner & Ribeaud, 2008; Experten- und Expertinnengruppe « Kölner Klausurwoche », 2014; Haas, Breyer, Knaller & Weigl, 2013).

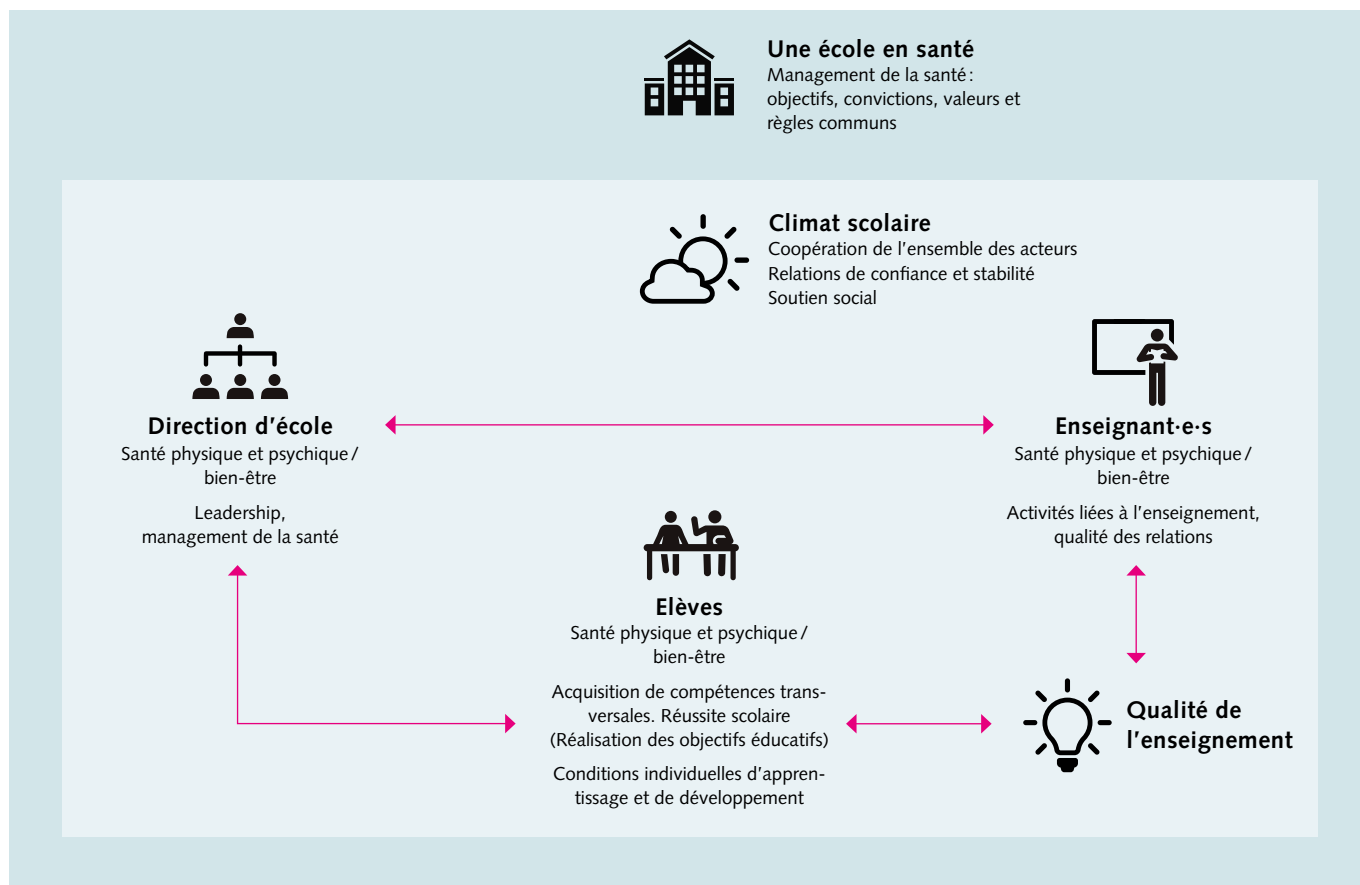
2. Conditions-cadres pour la promotion de la santé dans les écoles

Les facteurs environnementaux ont une influence décisive sur la santé et le bien-être (Dahlgren & Whitehead, 1993). Selon Rudow (1999, cité dans Kunz Heim et al. [2015]), les facteurs les plus pertinents pour mesurer l'impact du milieu scolaire sur la santé sont ceux qui relèvent de l'environnement de travail (par ex. salles de classe, bruit, qualité de l'air) et des circonstances régionales et culturelles, déterminant notamment les attentes de la société et le statut professionnel des enseignant-e-s. L'environnement politique peut corriger ces influences et conduire à de meilleurs résultats, plus équitables, en matière de santé et d'éducation. À cette fin, les cantons et les communes doivent créer des conditions de travail favorables à la santé et être prêts à investir sur le long terme pour faire évoluer le système scolaire (WHO, 2013).

Des écoles favorisant la santé et le bien-être contribuent notablement à la réussite des élèves (Conrad Zschaber, 2012). Elles établissent un lien entre la santé et l'éducation (Paulus, 2010). Leur objectif est de favoriser la santé, le bien-être et les performances des élèves en aménageant le quotidien scolaire et l'enseignement en conséquence. Les écoles qui œuvrent à la promotion de la santé « se lancent dans un processus de développement qui améliore le potentiel de santé des individus et de la communauté, diminue les risques sanitaires et augmente les compétences en matière de santé [...]. Les activités bénéficient du soutien de la direction de l'établissement et sont intégrées au quotidien de l'école (enseignement, équipe, organisation de l'école, réseau, développement de la qualité, cursus) » (Nationales Team Schulnetz21, 2016).

La promotion de la santé est donc une tâche transversale qu'il convient de prendre en compte dans toutes les dimensions qui contribuent à la qualité et à la santé des écoles (Brägger & Badura, 2008). La promotion de la santé et la prévention sont ancrées dans la vision et le programme de l'école et mises en œuvre en tant que processus de développement de l'école. La réussite d'un tel processus dépend de la volonté de changement et de l'engagement de tous les participants (Nieskens, Schumacher & Sieland, 2014).

Figure 1: Visualisation des interdépendances



La méta-analyse de Stewart-Brown (2006) sur l'efficacité des mesures de promotion de la santé dans le cadre scolaire a montré que certains éléments centraux du concept « Écoles promotrices de santé » sont démontrables : les programmes efficaces visent une action durable et prennent en compte une pluralité de facteurs, impliquent l'ensemble de l'école et comprennent un volet dédié à la transmission des connaissances.

L'évaluation du Réseau suisse des écoles en santé a mis au jour plusieurs effets directs et indirects sur les connaissances, les attitudes, les actions et le climat scolaire (Balthasar, Feller, Furrer & Biebricher, 2007). De l'avis des responsables, trois écoles sur quatre rapportaient une sensibilisation des élèves aux thèmes concernant la promotion de la santé, une cohésion renforcée, un accroissement du bien-être et une diminution des conflits entre les élèves. Les enseignant-e-s et près de trois quarts des élèves constataient une amélioration générale du climat scolaire.

Bien que les écoles du réseau entreprennent rarement une évaluation formelle des projets mis en œuvre au niveau des pratiques, elles rapportent elles aussi dans la documentation relative à ces projets des effets positifs à différents niveaux, par ex. dans la collaboration entre les équipes et avec les parents et dans le climat scolaire, ainsi que dans les démarches d'intervention précoce.

3. Le rôle des directions d'établissement et des enseignant-e-s

Baeriswyl-Zurbriggen, Dorsemagen et Krause (2013) postulent que le cadre de la gestion opérationnelle de la santé doit être défini d'en haut et que la promotion de la santé doit s'imposer comme une tâche de la direction. Les directrices et directeurs d'établissement ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé, notamment parce que leur comportement a valeur d'exemple. Cela implique qu'ils prennent soin de leur santé tout en favorisant activement celle de leurs collaboratrices et collaborateurs. Outre cette « autodiscipline » en matière de santé, un autre élément significatif est que la santé des responsables d'établissement eux-mêmes doit être considérée comme une variable indépendante ayant des implications pour la promotion de la santé à l'école (Dadaczynski & Paulus, 2011). Harazd, Gieske et Rolff (2009) ont ainsi mis en évidence une corrélation positive entre le bien-être ou l'épuisement émotionnel des élèves et celui des enseignant-e-s : le bien-être de la direction se traduit par celui des collègues, et vice-versa. Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier (2006) ont montré dans une étude exploratoire que les directrices et directeurs d'école qui présentent un bon équilibre psychique sont conscients des enjeux de leur fonction, cultivent de bonnes relations avec les parents et attachent de l'importance à une gestion participative de leur établissement.

L'impact des directrices et directeurs d'établissement est fortement lié au style de leadership (impliquant notamment de transmettre une vision, d'encourager l'ouverture au changement, de développer et de cultiver la communication et la coopération). Ce style influence la satisfaction au travail, l'engagement et le bien-être des enseignant-e-s (Hundeloh, 2012). Alors que le lien entre le style de leadership dit « transformationnel » et la santé a été largement démontré dans des contextes non scolaires, ses effets à l'école n'ont pas encore été analysés de manière systématique. Les premières études à ce sujet tendent à montrer que le leadership transformationnel augmente la satisfaction au travail (Griffith, 2004), l'engagement émotionnel, l'investissement professionnel (Geijssel, Slegers, Leithwood & Jantzi, 2003) et le bien-être des enseignant-e-s, et permet de diminuer les cas de burn-out (Gerick, 2014; Harazd et al., 2009; Harazd & van Ophuysen, 2011).

Parallèlement au style de leadership, une place prépondérante est attribuée aux compétences managériales (permettant par exemple d'assurer les ressources financières, humaines et matérielles de l'établissement). Pour que le processus de développement scolaire débouche sur une promotion efficace de la santé, la direction doit savoir maintenir un équilibre entre les compétences de direction et les compétences managériales (Dadaczynski, 2015).

La santé des enseignant-e-s est tout aussi importante. Des études récentes sur leur santé en Suisse montrent que 20 à 30 % d'entre eux sont affectés par des problématiques de santé liées au stress (Baeriswyl-Zurbriggen, Krause & Kunz Heim, 2014; Bauer, 2009). En outre, les résultats de Studer et Quarroz (2017) montrent que l'état de santé général des enseignant-e-s en Suisse Romande semble encore plus préoccupant (43 % d'entre eux seraient en burnout). Cela est important non seulement pour les enseignant-e-s, mais aussi pour les élèves. Plusieurs études ont établi un lien entre le bien-être des enseignant-e-s et celui des élèves (Rasclé & Bergugnat, 2016). Par ailleurs, la santé des enseignant-e-s joue un rôle majeur car elle influence directement la qualité de l'enseignement et des mesures éducatives, ce qui a des conséquences sur les performances des élèves (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Klusmann, Richter & Ludtke, 2016; Schumacher, 2012b). Le soutien reçu sur le lieu de travail est l'un des plus importants facteurs de protection contre l'épuisement émotionnel des enseignant-e-s (Doudin & Curchod-Ruedi, 2009). Inversement, une surcharge de travail et des relations tendues avec les collègues ou la direction sont responsables d'une diminution du bien-être (Kyriacou, 2001). Le stress de la direction peut se répercuter sur le stress des enseignant-e-s, et vice-versa. (Westman & Etzion, 1999). Il semble donc nécessaire d'agir préventivement en ciblant la santé du personnel scolaire, par exemple en renforçant la motivation, l'auto-efficacité, l'optimisme, la satisfaction et la perception de ses propres compétences (Théorêt & Leroux, 2014).

Pour développer une école favorable à la santé et au bien-être, les enseignant-e-s et la direction d'établissement doivent se concevoir comme une communauté partageant les mêmes buts et les mêmes valeurs, être convaincus de la pertinence de la démarche de développement et s'investir personnellement dans sa réussite. La motivation au changement et à l'innovation dépend des caractéristiques individuelles et des conditions propres à l'école (par ex. sa culture d'organisation). Les personnes hautement convaincues de leur capacité d'agir accueillent plus favorablement les projets de changement et sont plus disposées à s'engager. La motivation au changement est aussi tributaire des liens émotionnels qu'une personne aura noués avec son organisation (engagement affectif) et de son ouverture à la nouveauté (Schumacher, 2012a).

On se concentrera dans la suite de ce document sur deux aspects particulièrement importants pour le bien-être et la réussite scolaire des élèves : la qualité de l'enseignement et le climat scolaire.

4. Qualité de l'enseignement

Il semble évident que le surmenage et le burn-out des enseignant-e-s ont un impact direct sur la qualité de l'enseignement. Mais peu d'études empiriques se sont attachées à démontrer ce lien. Dans toutes les professions, le stress chronique et le burn-out apparaissent corrélés à une augmentation de l'absentéisme, une baisse de la productivité et un moindre engagement (Maslach & Schaufeli, 2001). Maslach et Leiter (1999) ont décrit à l'aide d'un modèle théorique comment la perception que les enseignant-e-s ont de leur charge de travail influence le développement des élèves, tant en ce qui concerne la motivation que l'assimilation des matières. Un enseignement de qualité est une des conditions de la santé, du bien-être et de la réussite scolaire des élèves.

Qualité de l'enseignement et santé / bien-être des élèves

L'impact de la qualité de l'enseignement sur la santé et le bien-être des élèves semble démontré aussi bien par des travaux théoriques que par des recherches empiriques. Un enseignement bien structuré, des contenus suffisamment clairs et des attentes communiquées de manière transparente satisfont aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves (perception de ses compétences, autonomie, sentiment d'appartenance) (Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Autonomie et Zugehörigkeit, cf. Deci & Ryan, 1993), leur procurant un sentiment d'auto-efficacité (Schwarzer, 1992) et de cohérence (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit et Sinnhaftigkeit, Antonovsky, 1997). Ils comprennent ainsi plus facilement les contenus et les attentes, et peuvent mieux répondre aux exigences. Un climat d'enseignement centré sur les élèves et leurs préoccupations est porteur de sens. Un soutien individualisé, un certain pouvoir de décision et des méthodes d'apprentissage

fondées sur la coopération contribuent à satisfaire les besoins fondamentaux des élèves et ont un effet positif sur leur motivation et leur bien-être.¹

Plusieurs études se sont penchées sur le lien entre la qualité de l'enseignement et le bien-être :

Deux études de Hascher et Hagenauer (2011) ont mis en évidence l'impact de différents aspects de l'enseignement sur le bien-être en milieu scolaire. Il ne s'agit cependant pas d'une influence généralisée ; les facteurs d'influence agissent de façon spécifique sur certaines composantes du bien-être. Ils ne déploient pas leurs effets de la même manière pour les filles et les garçons, et pas de façon constante durant la période considérée. En résumé, on peut néanmoins affirmer que le bien-être est influencé autant par les caractéristiques de l'enseignement que par les relations interpersonnelles. Le climat de la classe se révèle aussi important pour les garçons que pour les filles. D'autres facteurs d'influences sont la clarté de l'enseignement, l'adéquation des rythmes d'apprentissage et la relation entre l'enseignant-e et les élèves.

Pour Fend et Sandmeier (2004), le bien-être en classe prend sa source dans un climat de confiance. Un tel climat se constitue lorsque les élèves peuvent participer à l'organisation de l'enseignement et perçoivent de la bienveillance et de la sollicitude chez leur enseignant-e.

Doudin, Meylan et Curchod-Ruedi (2013) soulignent l'importance du soutien social comme facteur de protection : lorsque les élèves se sentent soutenus par l'enseignant-e, cela a un impact positif sur leur bien-être et leurs performances scolaires. Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun et Sutton (2009) ont étudié le lien entre le plaisir qu'un-e enseignant-e de mathématique prend à enseigner sa matière avec celui que ses élèves ressentent lors de la leçon. Ils ont pu confirmer l'hypothèse selon laquelle il existe une relation positive entre la joie éprouvée par l'enseignant-e et celle des élèves. Selon leurs observations, la joie de l'enseignant-e s'exprime à travers un enthousiasme que les élèves perçoivent et qui stimule leur envie d'apprendre. Lorsque l'enseignant-e parvient à renforcer les émotions positives au sein de la classe, il favorise la réussite scolaire, le bien-être et la santé.

Bilz et Melzer (2011) ont montré dans leur étude longitudinale que le climat de la classe influence le développement psychique des élèves. Lorsqu'il est défavorable, il peut les amener à avoir une vision négative d'eux-mêmes et de leurs compétences sur le plan social et/ou scolaire. Les élèves concernés connaîtront davantage de problèmes émotionnels. Deux types d'aspects s'avèrent particulièrement importants : d'une part les aspects du climat ayant une portée sur l'apprentissage, qui livrent aux élèves des informations pour évaluer leurs propres compétences scolaires (enseignement intéressant, proche du vécu des élèves, adapté à leurs besoins et

à leur niveau d'exigence); d'autre part, les aspects ayant trait aux expériences sociales, et, à travers elles, à l'image que les élèves ont de leur identité sociale. Le harcèlement, la surcharge de travail due aux conditions d'apprentissage et la mauvaise qualité de l'enseignement peuvent ainsi provoquer des angoisses, des symptômes dépressifs et des troubles psychosomatiques.

Qualité de l'enseignement et réussite scolaire

Hattie (2012) fait certes remarquer dans son étude que toutes les personnes intervenant dans le contexte scolaire jouent un rôle important pour les performances des élèves (Zierer, 2014) et que la responsabilité n'en incombe pas seulement aux enseignant-e-s. Leur intervention n'en est pas moins cruciale. Ce que fait (ou ne fait pas) l'enseignant-e a une grande influence sur les apprentissages des enfants et des jeunes. Son attitude, en particulier, apparaît déterminante: plus il ou elle enseignera avec passion, meilleurs seront les résultats de ses élèves. Hattie a observé que certaines composantes de l'enseignement et de l'apprentissage avaient un impact positif sur l'acquisition des connaissances (enseignement clair et structuré, leçons conduites de manière à anticiper les perturbations, activation cognitive, pratiques prenant appui sur une évaluation de la situation), pour autant qu'elles s'accompagnent d'un climat social favorable. Ce climat est lui-même tributaire de la qualité des interactions entre l'enseignant-e et les élèves (attention, empathie, encouragement, respect, engagement, confiance dans la capacité à fournir la performance attendue), mais aussi de la dynamique sociale au sein de la classe (esprit d'équipe, tolérance, soutien mutuel, relations positives entre l'enseignant-e et les élèves).

Steffens et Höfer (2016) vont dans le même sens, en montrant que construire et cultiver une bonne relation avec les élèves peut déterminer le succès de leurs apprentissages; dans les classes où l'enseignement est centré sur les élèves, ceux-ci sont plus prompts à s'engager, à se respecter, à prendre des initiatives et à se lancer dans des activités autorégulées; ils assimilent mieux les matières et présentent moins de comportements déviants. Les enseignant-e-s peuvent favoriser un tel climat en se montrant chaleureux et empathiques, en inspirant de la confiance et en étant capables de nouer des relations sociales positives (Steffens & Höfer, 2016). Pour Suldo et al. (2009), ils contribuent à la réussite scolaire et au bien-être des élèves en créant un climat de classe qui favorise le respect mutuel et dans lequel les élèves sont encouragés à poser des questions.

La personnalité de l'enseignant-e semble d'autant plus importante quand la classe comprend une proportion élevée d'élèves issus de milieux socialement défavorisés et/ou allophones (Klusmann et al., 2006). Ces classes requièrent un niveau d'engagement particulièrement élevé de la part de l'enseignant-e, engagement difficile à fournir sous l'effet du stress et de la fatigue émotionnelle.

Santé des enseignant-e-s et qualité de l'enseignement

Plusieurs études mettent en évidence un lien entre la santé des enseignant-e-s et la qualité de l'enseignement:

Klusmann et al. (2006) ont cherché à savoir dans quelle mesure les quatre types de comportement et d'expérience relatifs au travail définis par Schaarschmidt et Fischer (1997) se reflétaient dans la perception que les élèves avaient de leur enseignant-e. L'étude a été effectuée avec des enseignant-e-s de mathématique et leurs élèves de 9^e année. Il est apparu que les élèves évaluaient différemment la qualité de l'enseignement selon le type dont il relevait: leur appréciation était plus positive pour les enseignant-e-s du type G (pour Gesundheit, «santé»: niveau d'engagement élevé sans être excessif, capacité de résistance, satisfaction) en ce qui concerne l'encouragement à l'autonomie cognitive durant la leçon de mathématique, la fréquence des interactions avec les élèves, l'équité et la sociabilité (engagement envers les élèves et intérêt pour leurs besoins). Aucune différence statistique significative n'était en revanche décelable pour l'évaluation des «perturbations durant la leçon» et des «attitudes humiliantes de l'enseignant-e envers l'élève».

De même, dans l'étude de Hüber et Käser (2015), les élèves ont porté un jugement négatif sur les enseignant-e-s présentant le type B (pour burn-out: résignation, insatisfaction, instabilité, tendance à la rumination, désengagement), les effets s'étant alors révélés faibles. Dans cette étude, contrairement à Klusmann et al. (2006), les enseignant-e-s de type G n'ont pas été mieux notés que ceux du type S (pour Schonung, «ménagement»: peu d'ambition professionnelle, peu de disposition à en faire plus que le nécessaire, niveau élevé d'insatisfaction existentielle) ou A (pour Anstrengung, «effort»: engagement excessif, perfectionnisme, incapacité à se reposer et à se détendre). Hüber et Käser (2015) ont observé que le sentiment d'auto-efficacité ressenti par les enseignant-e-s est un facteur de protection, non seulement parce qu'il leur épargne le burn-out, mais parce qu'il a un impact significatif sur la perception que les élèves ont de leur enseignement. L'effet semble également jouer dans l'autre sens. Comme l'indiquent Holzberger, Philipp et Kunter (2013, cité par Hüber & Käser, 2015), l'auto-efficacité est non seulement l'un des moteurs du processus d'enseignement, mais elle peut aussi en être la conséquence. D'ailleurs, en plus d'être une condition sine qua non pour améliorer la réussite des élèves, l'auto-efficacité est également nécessaire d'un point de vue professionnel pour améliorer les relations enseignant-e-s – parents (Day & Qing, 2009).

Dans une autre étude menée avec des enfants du niveau primaire, Klusmann et al. (2016) ont pu montrer que l'épuisement émotionnel de l'enseignant-e (un des principaux symptômes du burn-out) a des répercussions négatives sur le succès des apprentissages des élèves. L'étude ne se prononce pas sur les mécanismes par lesquels

l'épuisement émotionnel influence les élèves : absentéisme, leçons moins bien préparées, difficultés à enseigner ou mauvaises relations entre l'enseignant-e et les élèves.

Arens et Morin (2016) ont étudié la relation entre la fatigue émotionnelle de l'enseignant-e et les performances cognitives et non cognitives des élèves de 4e année. Les performances cognitives ont été mesurées sur la base des notes obtenues en classe et de tests d'aptitude standardisés ; pour les aspects non cognitifs, on a demandé aux élèves d'évaluer leurs compétences, leur satisfaction à l'école et le degré de soutien qu'ils pensaient recevoir de la part de leur enseignant-e. Il s'est avéré que l'épuisement émotionnel de l'enseignant-e avait un impact négatif sur la moyenne des notes de la classe, les résultats au test d'aptitude, le degré de satisfaction à l'école et le sentiment d'être soutenu, mais pas sur l'autoévaluation des compétences.

Shen et al. (2015) ont montré que les enseignant-e-s présentant un syndrome de burn-out ont une influence négative sur la motivation autonome des élèves (Deci & Ryan, 1993). Lorsque le niveau d'épuisement professionnel est particulièrement élevé, les élèves se sentent moins soutenus dans leur apprentissage de l'autonomie. L'organisation de la leçon n'est pas seule en cause. Les élèves sont également affectés par les émotions négatives et le manque de motivation qu'ils perçoivent chez l'enseignant-e.

Une enquête conduite dans le cadre du programme Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) a cherché à en savoir plus sur la disposition des enseignant-e-s à aider les élèves qui rencontrent des problèmes psychiques. Cette disposition s'avère tributaire du bien-être psychique des enseignant-e-s eux-mêmes, ainsi que de leur satisfaction au travail : lorsqu'ils se sentent bien et sont globalement satisfaits du climat scolaire, ils se montrent plus enclins à aider les élèves atteints dans leur santé psychique (Sisask et al., 2013).

5. Climat scolaire

La notion de climat scolaire englobe des caractéristiques ayant trait aux enseignant-e-s, aux élèves et à l'école en tant qu'institution, mais aussi à la qualité des relations qui se nouent entre eux : relations entre les enseignant-e-s et les élèves, des élèves avec leurs pairs, et des enseignant-e-s avec leurs collègues du même établissement (Schneider, 2006). Un sentiment de sécurité, véhiculé par des normes et des règles communes, de bonnes relations (cf. section 6), un bon enseignement et des aspects d'organisation et d'infrastructure soutenant contribuent à un bon climat scolaire (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Les écoles ayant un bon climat vivent une culture de reconnaissance et de respect, qui se manifeste par une perception proactive des problèmes, la confiance en soi et dans les autres, des feedbacks

valorisants, l'optimisme quant à l'apprentissage et la convivialité face aux erreurs (Brägger & Posse, 2007).

Ce climat influence le bien-être et le succès des enseignements et des apprentissages. On trouvera des preuves pour appuyer cette thèse dans une enquête de la Ville de Berne (Vuille, Carvajal, Casaulta & Schenkel, 2004) et dans Fend et Sandmeier (2004). Ces constats sont corroborés par de nombreuses études.

L'influence du climat scolaire sur la santé / le bien-être et la réussite scolaire des élèves

Le climat scolaire a des répercussions sur la santé physique et psychique des élèves. Certains travaux indiquent une influence positive sur l'estime de soi, l'image de soi, le bien-être, la consommation de substances, la violence et la criminalité, les troubles psychiatriques et l'absentéisme scolaire. D'autres études établissent une forte corrélation entre le climat scolaire et le succès des mesures de prévention et de promotion de la santé (Satow, 2002; Thapa et al., 2013).

De plus, un certain nombre d'études mettent en évidence l'influence du climat scolaire sur la motivation et la réussite des élèves. Un climat scolaire positif encourage la coopération, le respect et la confiance mutuelle, créant un environnement favorable à l'apprentissage (Thapa et al., 2013). Il stimule l'auto-efficacité, une compétence clé pour fournir de bonnes performances (Diel, Höfer & Markstahler, 2011; Eder, 2010; Satow, 2002). Plusieurs indices laissent penser que le climat scolaire atténue l'impact du milieu socio-économique des élèves sur leurs résultats à l'école (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009).

L'influence de la direction d'établissement et des enseignant-e-s sur le climat scolaire

Par son leadership autant que par sa personnalité, la directrice ou le directeur de l'établissement scolaire influence durablement le climat qui y règne. Pour Bessoth et Weibel (2003), cette influence se déploie dans les domaines suivants : identité de l'établissement, esprit de collaboration, sentiment d'appartenance, leadership attentif et engagé. Une action efficace sur le climat scolaire repose sur l'ouverture et la confiance, la capacité à faire évoluer l'école, la crédibilité et les compétences sociales (cf. aussi Bürgisser, 2008).

Du côté des enseignant-e-s, les facteurs qui contribuent de manière significative à un bon climat scolaire sont l'intérêt qu'ils portent à l'école et la qualité de leur engagement professionnel, ainsi que le fait qu'ils forment une communauté et coopèrent entre eux. Outre un bon enseignement et de bonnes relations avec les élèves, la collégialité, le respect et la coopération au sein de l'équipe d'enseignant-e-s contribuent à un bon climat scolaire (cf. aussi Bürgisser, 2008).

6. Rôle clé de la qualité relationnelle et du soutien social

Pour comprendre le lien entre la santé des enseignant-e-s et celle des élèves, ainsi que son rôle dans la motivation, il est essentiel de bien saisir l'importance des relations qui se nouent entre eux.

Tant au niveau de la théorie que de l'observation directe, il est désormais établi qu'une bonne relation entre l'enseignant-e et l'élève contribue notablement au développement psychosocial harmonieux et au sentiment de bien-être de l'enfant (cf. p. ex. Hamre & Pianta, 2010). Leitz (2015) cite plusieurs études montrant comment la qualité de la relation influence la capacité d'adaptation à l'environnement social et scolaire, la santé et la motivation. Les relations constituent une source de satisfaction et un bouclier protecteur contre le stress; elles ont un impact significatif sur la motivation, l'engagement et la performance. La qualité de la relation entre l'enseignant-e et les élèves semble d'autant plus importante que ceux-ci sont moins performants ou qu'ils grandissent dans un milieu socialement défavorisé.

On constate donc que la construction d'une relation positive et les effets qu'elle a sur l'apprentissage et la santé des élèves dépend premièrement du bien-être des enseignant-e-s, de leurs compétences dans la compréhension de leurs propres émotions et de celles des élèves, mais également du soutien reçu et dans la possibilité d'être soutenu (Gabola & Curchod-Ruedi, 2017).

Plusieurs indices tendent également à montrer qu'une bonne relation avec les élèves présentant des comportements singuliers permet d'éviter que ceux-ci ne deviennent problématiques à l'adolescence. Le soutien social, la solidarité, la proximité affective et la sensibilité sont cités comme des facteurs contribuant de manière décisive à la qualité de la relation entre les enseignant-e-s et les élèves (Obsuth et al., 2016). Une bonne qualité relationnelle favorise les comportements prosociaux et renforce l'efficacité de l'exemple fourni par l'enseignant-e.

Ces rapports s'expliquent entre autres par l'hypothèse du besoin d'appartenance (need-to-belong) formulée par Baumeister et Leary (1995) ainsi que par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1993). D'autres clés sont à chercher du côté de la neurobiologie. Lorsque les troubles relationnels persistent sur une longue durée, ils provoquent un état de stress dans le système neurobiologique de l'être humain. Une activation prolongée des gènes responsables du stress peut entraîner des troubles psychosomatiques tels que maladies cardiovasculaires, troubles du sommeil ou dépressions. Les troubles relationnels qui se manifestent au sein de l'école et durant l'enseignement sont néfastes pour toutes les personnes concernées. Selon Leitz (2015), ils peuvent se traduire par de l'agressivité (perturbations de l'enseignement, absence de respect, violence) ou de la résignation (refus d'apprendre).

7. Bien-être/santé et réussite scolaire des élèves

La santé et l'éducation se renforcent mutuellement (Lohaus, Domsch & Klein-Hessling, 2017). Une bonne éducation va de pair avec de meilleures chances d'être en bonne santé, la santé favorisant en retour le succès des apprentissages. De nombreuses mesures de promotion de la santé présupposent une capacité d'apprentissage et une motivation correspondantes. À l'inverse, les maladies physiques et psychiques entravent ou rendent impossible le développement du potentiel intellectuel.

Les performances cognitives (intellectuelles) sont étroitement liées aux compétences sociales. Lorsque les élèves vivent des conflits familiaux, des tensions émotionnelles dans leur groupe de pairs, des troubles physiques et psychiques, voire lorsqu'ils sont atteints dans leur santé ou souffrent de maladies, leurs capacités d'assimiler des matières scolaires sont bloquées. De même, l'échec scolaire et les performances insuffisantes pèsent lourdement sur l'estime de soi, ce qui porte atteinte au bien-être et à la santé (Hurrelmann, 2012; Hurrelmann & Razum, 2014).

Le bien-être et la santé jouent un rôle très important pour la réussite scolaire. S'appuyant sur Hattie (2012), Largo (2014) conclut néanmoins que le facteur déterminant réside dans les aptitudes individuelles des enfants et des jeunes. L'épanouissement du potentiel des élèves dépend essentiellement des circonstances familiales et des expériences faites dans le cadre scolaire. Les enseignant-e-s et leur manière d'enseigner viennent en troisième position. Pour que toutes les conditions de la réussite scolaire soient réunies, il faut que des relations de qualité puissent s'établir entre la direction de l'établissement, les enseignant-e-s, les élèves et les parents, que les enseignant-e-s mettent l'accent sur la motivation et les stratégies d'apprentissages individuelles, et que l'enseignement réserve une place centrale à l'encouragement de l'auto-efficacité.

¹ Ces concepts se fondent notamment sur la grille d'orientation « Gesundheitsförderung in der Schule » pour le développement et l'évaluation des établissements scolaires en vigueur dans les écoles primaires du canton d'Argovie (Högger, 2017).

8. Bibliographie

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. (Deutsche erw. Herausgabe von Alexa Franke)*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.
- Astor, R. A., Benbenishty, R. & Estrada, J. N. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423–461.
- Baeriswyl-Zurbriggen, S., Dorsemagen, C. & Krause, A. (2013). *Schulleitung und Gesundheit – Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Angewandte Psychologie.
- Baeriswyl-Zurbriggen, S., Krause, A. & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job-Demands-Resources-Modells. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 128–146.
- BAG. (2017). Kinder- und Jugendgesundheit in der Schweiz: Zahlen und Fakten. Verfügbar unter <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/service/zahlen-fakten/zahlen-fakten-kinder-jugendgesundheit.html>
- Balthasar, A., Feller, R., Furrer, C. & Biebricher, M. (2007). Wirkungsevaluation des Schweizerischen Netzwerks gesundheitsfördernder Schulen (SNGS). Zusammenfassung des Schlussberichts. Luzern: Interface.
- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *PiD – Psychotherapie Im Dialog*, 10, 215–255.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2003). *Führungsqualität an Schweizer Schulen – Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Bilz, L. & Melzer, W. (2011). Die Schule als Gesundheitsdeterminante. In W. Dür & u. R. Felder-Puig (Hrsg.), *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (S. 121–128). Bern: Hans Huber.
- Brägger, G. & Badura, B. (2008). *Bildung und Gesundheit: Argumente für eine gute und gesunde Schule*. Bern: hep Verlag.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). Gutes Schulklima – Eine Kultur der Anerkennung und Kooperation. In *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1: Schritte zur guten Schule* (S. 111–127). Bern: hep Verlag.
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bürgisser, T. (2008). Schulklima und Schulkultur. In W. Wicki & T. Bürgisser (Hrsg.), *Praxishandbuch Gesunde Schule* (S. 145–163). Bern: Haupt.
- Conrad Zschaber, C. (2012). Schulische Gesundheitsförderung und Chancengleichheit bezüglich sozialer Herkunft. Luzern: RADIX.
- Dadaczynski, K. (2015). *Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf das Gesundheitsmanagement?* Düsseldorf: Unfallkasse NRW.
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2011). Psychische Gesundheit aus Sicht von Schulleitungen. Erste Ergebnisse einer internationalen Onlinestudie für Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 306–318.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1993). *Tackling inequalities in health: what can we learn from what has been tried?* London: King's Fund.
- Day, C. & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well-Being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. E. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (S. 15–31). Dordrecht: Springer US.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Delgrande Jordan, M. & Eichenberger, Y. (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In M. Blaser & F. Amstad (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht Nr. 6*. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Diel, E., Höfer, D. & Markstahler, J. (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Revue Pédagogique Hep*, 10, 55–58.
- Doudin, P.-A., Meylan, N. & Curchod-Ruedi, D. (2013). Le soutien social à l'école: un facteur de protection pour les enseignants et leurs élèves. In F. E. Bacro (Hrsg.), *La qualité de vie: approches psychologiques* (S. 65–81). Rennes: Presses de l'Université de Rennes.
- Eder, F. (2010). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 694–703). Weinheim: Beltz.
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2008). Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In H.-J. Kerner & E. Marks (Hrsg.), *Starke Jugend – starke Zukunft – Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages – 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden* (S. 173–191). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Experten- und Expertinnengruppe « Kölner Klausurwoche ». (2014). *Memorandum Evidenzbasierung in der Suchtprävention –*

- Möglichkeiten und Grenzen. Köln: Deutsches Institut für Sucht- und Präventionsforschung der Katholischen Hochschule NRW.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: «Wellness» oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161–183). Bern: Haupt.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
- Gabola, P. & Curchod-Ruedi, D. (2017). Une école positive et protectrice pour favoriser la santé des enseignants. *Educateur (L')*, 2, 16–17.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire: une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327–337.
- Geijssels, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333–356.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333–356.
- Haas, S., Breyer, E., Knaller, C. & Weigl, M. (2013). *Evidenzrecherche in der Gesundheitsförderung* (Wissen 10 Teil 1 Handbuch) (Bd. 1). Wien: Gesundheit Österreich / Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2010). Classroom Environments and Developmental Processes. Conceptualization and Measurement. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (S. 25–41). New York: Routledge.
- Harzad, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als Aufgabe der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.
- Harzad, B. & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ 5 x Short). *Journal für Bildungsforschung Online*, 3, 141–167.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Adolescents' Well-Being in School – Time Courses and Antecedents. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Högger, D. (2017). *Gesundheitsförderung in der Schule. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Aargau*. Windisch: PH FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung.
- Hüber, T. & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 120–135.
- Hundeloh, H. (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2012). Schüler- und Lehrergesundheit. *Lernchancen*, 15(87/88), 12–19.
- Hurrelmann, K. & Razum, O. (2014). *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173.
- Klusmann, U., Richter, D. & Ludtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.
- Kunz Heim, D., Brühlmann, J., Bürgisser, T., Conrad, C., Costantini, D. & Zumstein, B. (2015). *Dokumentation zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Largo, R. H. (2014). *Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft?* (3). Weinheim: Beltz.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lohaus, A., Domsch, H. & Klein-Hessling, J. (2017). Gesundheitsförderung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 483–501). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. A. E. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 295–303). Cambridge: University Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Nationales Team Schulnetz21. (2016). *Konzept Schulnetz21 – Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Bern.
- Nieskens, B., Schumacher, L. & Sieland, B. (2014). Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Ein Leitfaden mit Empfehlungen, Checklisten und Arbeitshilfen.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2016). A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the

- Effects of Teacher–Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–27.
- Paulus, P. (2010). *Die gute gesunde Schule. Mit Gesundheit gute Schule machen*. Gütersloh: Verein Anschlag.de.
- Rasclé, N. & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. Contribution dans le cadre du rapport due Cnesco sur la qualité de vie à l'école*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. (S. 174–191). Weinheim.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Schneider, R. (2006). Klassenklima, Schulklima, Schulkultur – wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. *Informationsdienst zur Suchtprävention*, 18, 27–40.
- Schumacher, L. (2012a). Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden? In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrgesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2 ed., S. 129–151). Köln: Carl Link.
- Schumacher, L. (2012b). Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrgesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2 ed., S. 97–128). Köln: Carl Link.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M. et al. (2013). 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.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim: Beltz.
- Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Studer, R. & Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands: rapport de l'institut universitaire de Santé au Travail*. Epalinges: IST.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Théorêt, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?*. Bruxelles: Éditions De Boeck Supérieur, Collection Guides pratiques.
- Vuille, J.-C., Carvajal, M. I., Casaulta, F. & Schenkel, M. (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen, und was die Menschen davon spüren*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Westman, M. & Etzion, D. (1999). The crossover of strain from school principals to teachers and vice versa. *Journal of occupational health psychology*, 4(3), 269–278.
- WHO. (2013). *Gesundheit 2020. Rahmenkonzept und Strategie der Europäischen Region für das 21. Jahrhundert*. Kopenhagen: Weltgesundheitsorganisation (WHO), Regionalbüro für Europa.
- Wright, M. T. (2006). Auf dem Weg zu einer theoriegeleiteten, evidenzbasierten, qualitätsgesicherten Primärprävention in Settings. *Jahrbuch für kritische Medizin*, 43, 55–73.
- Zierer, K. (2014). *Kernbotschaften aus John Hatties « Visible Learning »*. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Impressum

Editeur

Alliance PSE dans les écoles : Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obligatoire (CLACESO) ; Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH) ; Syndicat des enseignants romands (SER) ; Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) ; RADIX Fondation suisse pour la santé ; Autres membres de l'Alliance (www.radix.ch/pse)

Avec le soutien de Promotion Santé Suisse

Citation

Achermann Fawcett, E., Keller, R. & Gabola, P. (2018). Impact de la santé des directions d'établissement et du corps enseignant sur la santé et la réussite scolaire des élèves. Bases scientifiques pour l'argumentaire « La santé renforce l'éducation », édité par l'Alliance PSE dans les écoles. Zürich et Lausanne : Pädagogische Hochschule Zürich et Haute école pédagogique Vaud. Disponible sous www.radix.ch/pse

L'argumentaire « La santé renforce l'éducation »

Sur la base de ce rapport scientifique, l'argumentaire « La santé renforce l'éducation » de l'Alliance PSE dans les écoles résume six bonnes raisons de promouvoir activement la santé à l'école. Il a été publié en juin 2018. L'argumentaire est disponible sur www.radix.ch/pse

Informations

Bureau de l'Alliance PSE
c/o RADIX Fondation suisse pour la santé
Seidenhofstrasse 10, 6003 Luzern
Tel. +41 41 211 05 06
Info-la@radix.ch
www.radix.ch/pse

© Septembre 2018, Alliance PSE dans les écoles