



HAL
open science

Le projet COBÉ : une démarche pour identifier, analyser et développer les déterminants de la qualité de vie et du bien-être en environnement scolaire

Marie Oger

► To cite this version:

Marie Oger. Le projet COBÉ : une démarche pour identifier, analyser et développer les déterminants de la qualité de vie et du bien-être en environnement scolaire. Psychologie. Université de Lorraine, 2021. Français. NNT : 2021LORR0210 . tel-03600599

HAL Id: tel-03600599

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03600599v1>

Submitted on 7 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



ÉCOLE DOCTORALE SLT
UNIVERSITÉ DE LORRAINE – SITE DE METZ

THÈSE
en vue de l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE
Mention **PSYCHOLOGIE**

présentée et soutenue publiquement par
Marie OGER
le 26 novembre 2021

Le projet COBÉ

Une démarche pour identifier, analyser et développer les déterminants de la qualité de vie et du bien-être en environnement scolaire

sous la direction de Monsieur le Professeur Charles MARTIN-KRUMM
Professeur de Psychologie sociale à l'École de Psychologues Praticiens de Paris (EPP).
Laboratoire Vulnérabilité, Capabilité, Rétablissement (VCR)
Chercheur au sein d'APEMAC EA 4360 à Metz

sous la co-direction de Monsieur le Professeur Cyril TARQUINIO
Professeur de Psychologie clinique et de la Santé à l'Université de Lorraine site de Metz
Laboratoire Approches Psychologiques et Épidémiologiques des Maladies Chroniques
(APEMAC, EA 4360), Équipe de Psychologie de la Santé de Metz (EPSaM)

en présence de Mesdames et Messieurs les membres du jury :

Pascal Pansu, rapporteur. Professeur de Psychologie Sociale de l'Éducation, Université Grenoble Alpes.

Fabien Fenouillet, rapporteur. Professeur de Psychologie Positive des Apprentissages, Université Paris Nanterre, Laboratoire Interdisciplinaire en Neurosciences, Physiologie et Psychologie : Apprentissages, Activité Physique, Santé (LINP2-2APS).

Nathalie Houlfort, membre, Professeure associée, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal. Titulaire et chercheure de la Chaire d'étude CJM-IU sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté, UQAM.

Marion Trousselard, membre, Professeure de Neurosciences et Sciences Cognitives, Institut de Recherche Biomédicale des Armées. Chercheure associée au sein d'APEMAC.

Yvan Paquet, membre, Maître de conférences HDR à l'Université de La Réunion, site du Tampon.

Laurence Kern, membre, Professeure de Psychologie, École de Psychologues Praticiens de Paris (EPP)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes sans lesquelles ce travail de thèse n'aurait pu aboutir et plus particulièrement :

- Monsieur Charles MARTIN-KRUMM (mon Directeur de thèse, Professeur à l'École de Psychologues Praticiens de Paris) qui m'a apporté une aide et un soutien considérables dans la réalisation de cette thèse, qui a su m'encourager, me conseiller et me donner un encadrement de qualité.
- Monsieur Cyril TARQUINIO (mon Co-Directeur de thèse, Professeur des Universités à l'Université de Lorraine) pour son accompagnement constant et bienveillant et la confiance qu'il m'a accordée tout au long de ce travail.
- Monsieur Guillaume BROU (Maître de Conférences à l'Université de Montpellier) qui m'a beaucoup aidée dans le traitement des données avec qui nous avons été très complémentaires pour la rédaction des articles.
- Monsieur Fabien FENOUILLET (Professeur des Universités à l'Université Paris Ouest) pour son soutien et l'aide apportée dans le traitement des données.
- Mes collaborateurs dans les chapitres d'ouvrage et les articles avec qui nous avons pu avoir des échanges très enrichissants et intéressants et réaliser de beaux projets.
- Les assistantes de recherche (Anita Müller et Fleur Le Roux) pour leur aide considérable dans l'étude clinique.
- Mesdames Élise Eby et Christine Retonda, du Centre Pierre Janet, pour leurs conseils avisés et leur aide dans la mise en place des études en ligne.
- Messieurs les chefs d'établissement qui ont accepté la réalisation du projet de recherches au sein de leur institution.
- Mes collègues qui ont participé bien volontiers et de façon assidue à mes diverses études en m'aidant notamment pour les passations des questionnaires.
- Et surtout à tous les élèves et étudiants qui ont accepté de répondre aux diverses échelles. Sans eux ce travail n'existerait pas !
- Enfin, un grand merci à mes parents et mes frères pour leurs encouragements et leur soutien sous diverses formes.
- Je n'oublie pas mon conjoint qui sportif également, m'a supportée de la manière la plus complète, par son soutien, sa patience et ses encouragements.

AIDE POUR LA LECTURE

Afin de faciliter la lecture et la compréhension de cette thèse nous avons choisi d'utiliser une frise chronologique présentant le plan de ce travail. Elle permet de voir comment s'articulent les diverses parties entre elles, les liens qui peuvent les unir et donne une vision de l'ensemble de la thèse. Nous avons fait le choix de matérialiser en rouge dans la frise, la partie qui sera traitée à ce niveau-là.

Afin de donner une homogénéité graphique au texte, nous avons également opté pour une reproduction des articles et des chapitres au même format et dans la même police que le reste du texte mais en interligne simple afin de bien les distinguer du reste du texte. Cela permettra au lecteur de les identifier rapidement.

Pour aider à la compréhension et appuyer nos propos, une petite synthèse est proposée à la fin de chaque article ou chapitre pour récapituler les éléments importants de ceux-là.

A la fin de chaque partie un bilan est dressé avec « Ce qu'il faut retenir » recensant les informations essentielles évoquées dans la partie. Un encart nommé « Des questions posées » fait le point sur des interrogations que la partie a pu faire émerger lors de la lecture.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	1
AIDE POUR LA LECTURE	2
Frise chronologique de la structure de la thèse	5
INTRODUCTION	6
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	17
D'une approche axée sur l'épuisement à une approche conjointe centrée sur la qualité de vie des élèves	17
1.1 Introduction	17
1.2 Article publié dans la revue Psychologie Française	17
1.3 Chapitre publié dans l'ouvrage intitulé « Le grand manuel de la psychologie positive »	39
BILAN DE LA PARTIE THEORIQUE.....	54
PARTIE 2 : CONTRIBUTION EXPÉRIMENTALE	55
Le projet COBÉ : D'une problématique de terrain à une série d'études dans le domaine de la recherche	55
2.1 Introduction.....	55
Résumé des travaux de master.....	57
2.2 Synthèse des travaux réalisés en MASTER, première phase du projet COBÉ : validation d'une échelle de burnout, études sur l'ensemble d'une année scolaire et un lien avec les performances scolaires.....	58
2.2.1 Validation d'une échelle de mesure du burnout à destination des élèves (annexe 2).....	58
2.2.2 Évolution de l'épuisement au cours d'une année scolaire – Chapitre d'ouvrage (2009 – annexe 3).....	59
2.2.3 Évolution du burnout en général et spécifiquement en EPS ; impact sur la performance en EPS (chapitre publié en 2011 – annexe 3).....	59
BILAN DE COBÉ 1	60
2.3 La deuxième phase du projet COBÉ : une série d'études longitudinales sur un trimestre	63
2.3.1 Le modèle exigences ressources au travail s'applique-t-il à l'École ? – Article publié dans Revue Canadienne d'Éducation.....	64
2.3.2 Les mécanismes d'adaptation des élèves – Article soumis à Contemporary Educational Psychology.....	90
BILAN DE COBÉ 2	118
3. La troisième phase du projet COBÉ – études transversales	120
3.1 From general law to inter-individual variability: roles of demands and resources when things are going well at school or when things are going badly – Article en cours de soumission à Journal of School Psychology	120

3.2 La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l'école ? Article en préparation pour Carrefours de l'Education.....	146
BILAN DE COBÉ 3	170
BILAN DE LA PARTIE EXPERIMENTALE.....	171
DISCUSSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....	174
Bibliographie.....	194
Curriculum Vitae	202
ANNEXES.....	204
Annexe 1 : Chapitre d'ouvrage.....	204
Annexe 2 : Article de validation de l'Échelle de Mesure du Burnout scolaire (E.M.B.) – Gauthier, Oger et al. (2010)	227
Annexe 3 : Contributions préliminaires.....	243
Annexe 4 : Échelle de satisfaction de vie au collège ou au lycée.....	267
Annexe 5 : Échelle de sentiment d'efficacité personnelle.....	269
Annexe 6 : Échelle des caractéristiques de votre métier d'élève.....	270
Annexe 7 : Échelle d'engagement à l'école.....	272
Annexe 8 : Échelle de Situation Actuelle à l'École.....	273
Annexe 9 : Échelle de Santé Perçue	274
Annexe 10 : Entretien de Justine H.....	275
Annexe 11 : Entretien de Justine F.	291
Annexe 12 : Entretien de Charlotte.....	304
Annexe 13 : Entretien d'Alexandre	315
Annexe 14 : Entretien d'Antoine	329
Annexe 15 : Entretien de Clara.....	343
Annexe 16 : Entretien d'Olympe	348
Annexe 17 : Entretien de Joély	371

Frise chronologique de la structure de la thèse

Thèse – 2016 / 2021

Partie 1 – Etat de l’art

D’une approche par l’épuisement à une approche conjointe avec la qualité de vie

Publications

Oger et al. (2021, *PSFR*)
Oger et al. (2021, Dunod)
Oger et al. (2020, annexe 1)

Communications (voir CV)

Oger et al. (2021) 7th WCPP - Vancouver
Oger et al. (2021) 3^{ème} Congrès AFfPP
Oger et al. (2020) 10th ECPP – Reykjavik

Communications Master (voir CV)

Oger et al (2009) 13^{ème} Congrès ACAPS - Lyon
Oger et al. (2008) 4th ECPP - Opatija
Oger et al. (2006) 3rd ECPP – Braga
Oger et al. (2006) SFPS – Dijon

Partie 2 – Contribution expérimentale

COBÉ 1

Échelle de mesure du Burnout : Gauthier, Oger et al. (2010 ; EJPA)
Études longitudinales : Martin-Krumm, Oger et al. (2009) et Oger et al. (2007)
Burnout et performance scolaire (Martin-Krumm, Oger et al., 2011, Springer)

COBÉ 2

Le modèle JD-R, filtre de compréhension ?
Étude 1
Oger et al. (2021, *in press*, *RCE*) N = 414 – Plan longitudinal
Étude 2
Oger et al. (*soumis*, *CEP*) N = 470 – Plan longitudinal

COBÉ 3

Oger et al. (*en cours de soumission*). De la loi générale à la variabilité interindividuelle : rôles des exigences et des ressources quand tout va bien à l’école ou quand la situation se dégrade. *JSP*. – Plan transversal, n = 470.
Oger et al. (*en préparation*) : La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l’école ? analyse qualitative, n = 8.
Étude 3
La loi générale ou l’identification de profils d’élèves en fonction des exigences et des ressources perçues : Une analyse en profils et effets sur la santé et la motivation.
Étude 4
La variabilité interindividuelle approchée par entretiens du ressenti des élèves en difficulté en termes de qualité de vie.

C
O
B
É

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N

INTRODUCTION

« La santé ne se définit pas une fois pour toutes. Elle ne s'inscrit ni dans l'absolu, ni dans la conjoncture d'une époque. Sa définition porte les traces d'un temps.

En un mot, elle a une histoire. » André Rauch, 1995.

Ceci suggère que la notion de santé a évolué en fonction des besoins de la société et des politiques, en passant du « parfait équilibre des grandes fonctions vitales » (Méthode Française, 1925)¹ à « l'état de complet bien-être physique, mental et social » (Organisation Mondiale de la Santé, 1946, p.100) pour aboutir enfin, à la gestion de sa vie physique, au maintien de son capital santé, à l'entretien de soi. Cela nous renseigne sur le fait « qu'être en forme » concerne l'ensemble du corps qui doit être protégé et conservé, voire considéré comme un capital qu'il s'agit d'entretenir (Kern et al., 2016). Aussi, dès 1962, les Instructions Officielles de l'Éducation Physique et Sportive² précisent qu' « il est essentiel de veiller à ce que les éducateurs évitent les excès et le surmenage ». Tout comme la santé physique, c'est-à-dire, le fonctionnement régulier et harmonieux de l'organisme humain, la santé mentale, qui peut être définie comme « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté » (Preuvot, 2007, p. 33), doit être recherchée et préservée. Pourtant depuis quelques années déjà, les termes « dépression », « souffrance », « anxiété », « malaise », « exigences », « contraintes », « rendement » sont très présents et l'accès au bien-être ou du moins au « mieux-être » est de plus en plus recherché dans nos sociétés occidentales.

D'ailleurs quelques chiffres nous alertent. En avril 2014, le Bureau International du Travail rappelait que 2,2 millions de travailleurs dans le monde mouraient chaque année dans le cadre de leur activité, à la suite d'un accident ou d'une maladie professionnelle, soit 5000

¹ Le Règlement Général d'Éducation Physique de 1925 : la Méthode Française ou la Méthode de Joinville.

² Circulaire pour l'Éducation Physique Scolaire (1962), envoyée directement aux chefs d'établissement sous couvert de leur autorité hiérarchique.

personnes par jour³. Selon une enquête Securex⁴ réalisée en 2017, le risque de burnout dans les entreprises européennes est passé de 10% en 2014 à 17% en 2017, une hausse due au stress, à la pression, et à la difficulté d'équilibrer vie privée et vie professionnelle. En France, l'enquête « Parlons travail » menée par la CFDT⁵ en 2016 auprès de plus de 200000 travailleurs révèle que 36% des personnes interrogées déclarent avoir déjà fait un burnout au cours de leur carrière alors qu'elles aiment leur travail. Elle précise qu'une majorité de ces personnes considère que leur charge de travail est « excessive » (51%). Ce mal-être, conséquence des changements de nos méthodes de travail et d'une course à la productivité, caractérise complètement notre société : journées de travail longues, pressions des délais, travail monotone, sentiments de perte de contrôle, destruction des métiers, manque de considération, dégradation du service public, harcèlement moral, pression managériale, lutte de pouvoir, rivalité exacerbée, solidarité défaite, hostilité des collègues, mauvaise ambiance, traits de personnalité spécifiques, sont des exemples d'ingrédients poussant à l'épuisement qui n'épargnent aucun milieu ni aucune fonction.

Dans le domaine de l'éducation, un grand nombre d'enseignants souffrent du stress dans l'exercice de leur métier. En effet, ce milieu n'a pas échappé aux difficultés financières des années 2000, connues par plusieurs pays occidentaux et a été frappé par des restrictions budgétaires se répercutant directement sur le travail des enseignants. Ceux-ci doivent faire face à des changements fréquents liés notamment à l'hétérogénéité des classes, au manque de ressources et de formations, au manque de valorisation ainsi qu'à une lourde charge de travail pour ne citer que quelques exemples (Kamanzi et al., 2015). Tout cela amène de nouveaux défis tels que l'éclatement des savoirs, l'émergence des technologies et de la formation à distance, la relation avec les élèves, la pluriethnicité ainsi que les attentes grandissantes des parents et de la société. Le travail des professeurs s'est extrêmement complexifié entraînant déceptions, détresse psychologique voire décrochage professionnel (Goyette & Martineau, 2020 ; Gallard, 2021) avec l'accentuation due aux périodes de confinement liées à la pandémie actuelle.

Pour aller plus loin dans le sujet évoqué, le quotidien Le Parisien révélait en 2014 les informations suivantes : « plus d'un enseignant du secondaire sur deux a déjà subi un burn-out, un syndrome d'épuisement professionnel, selon un sondage pour l'association SOS Éducation

³ Rapport nommé « la sécurité en chiffres » du Bureau International du Travail publié dans le cadre de la journée mondiale pour la sécurité et la santé au travail (avril 2014).

⁴ Securex, étude des Ressources Humaines (2017). Site consulté : digitalrecruiters.com

⁵ Rapport « Parlons travail » réalisé par la CFDT (1^{ère} édition - Mars 2017)

que nous dévoilons. 54% ont ainsi affronté « un stress excessif ou continu au travail », qui se manifeste notamment par un « épuisement émotionnel ou physique ». De plus, 29% des sondés ont connu plusieurs fois cette situation. Ce syndrome touche surtout les personnes de 50 à 59 ans (66%) et les moins de 40 ans (55%). 58% des femmes sont concernées. Les enseignants non titulaires (67%) souffrent plus que les titulaires (53%)⁶ ». Les études comme celles de Bergugnat (2003) ; de Laugaa (2004) ; de Laugaa et Rasclé (2004), de Laugaa et al. (2005) ; de Rasclé et Bergugnat (2013) et des enquêtes (e.g., Euroteach de Verhoeven et al., 2003 ; MGEN de Kovess et al., 2001 ou de Fotinos 2005, 2006, 2011 et de Horenstein, 2006) sur le stress et le burnout des enseignants ont donc fleuri dans les années 2000 permettant à l'heure actuelle de considérer l'épidémiologie du phénomène chez la population enseignante (Burel, 2017). Il est ainsi admis aujourd'hui qu'une large majorité d'entre eux connaîtra au moins un épisode d'épuisement professionnel au cours de sa carrière (Kelchtermans, 1999 ; 2017).

Par ailleurs, si d'un côté les conditions de bien-être de l'enseignant ont des répercussions sur celles de ses élèves (Rasclé & Bergugnat, 2016), la santé des jeunes interpelle également. En effet, plus d'un jeune sur trois chez les 6-18 ans serait en état de souffrance psychologique dans notre pays d'après une étude menée par Unicef France en 2014. Parmi les facteurs de risques explorés dans le rapport de cette étude, le harcèlement sur les réseaux sociaux apparaît comme jouant un rôle crucial dans le passage à l'acte du suicide en multipliant les risques par plus de trois. De plus,

« selon les dernières estimations, entre 600 et 1000 adolescents mettraient fin à leurs jours chaque année en France et le suicide représenterait actuellement la deuxième cause de mortalité des 15/24 ans (après les accidents de la route) », selon l'Observatoire National du Suicide⁶ (2018, p. 16). Il correspondrait même à 16% des décès de cette tranche d'âge en 2014. Cette forte proportion s'explique par le fait que « peu de personnes décèdent à cette période de la vie ». Les enquêtes citées par ce rapport stipulent aussi que « près de 3% des jeunes de 17 ans ont déclaré avoir fait au cours de leur vie une tentative de suicide ayant entraîné une hospitalisation. Un ado sur dix dit avoir pensé au moins une

⁶Journal Le Parisien du 13/06/14.

⁶ Troisième rapport de l'Observatoire National du Suicide. Suicide : enjeux éthiques de la prévention, singularité du suicide à l'adolescence. Février 2018.

fois au suicide au cours des douze derniers mois » (Oger et al., 2020, p. 145).

Ces faits sont très alarmants et questionnent. La crise sanitaire que nous traversons n'a fait qu'exacerber la dégradation des conditions de santé dans lesquelles étaient déjà certains jeunes (Michaud et al., 2021). Les signes de souffrances psychologiques tels que l'isolement, la culpabilité, les incertitudes quant à l'avenir, l'absence de perspectives positives, se multiplient et peuvent parfois être le déclencheur de pathologies psychiatriques. Un communiqué de presse⁷ datant du 3 mai dernier parle d'un forfait psychologique d'urgence à destination des enfants et des adolescents. En effet, suite au discours du Président de la République du 14 avril dernier, il a été décidé du lancement d'un dispositif permettant d'apporter une réponse d'urgence à la souffrance psychique des enfants et adolescents, dans un contexte de crise sanitaire où l'état de santé mentale et psychologique des Français se dégrade. Ce dispositif a pour objectif de prendre en charge jusqu'à dix séances de psychologues en ville pour les enfants de 3 à 17 ans souffrant de troubles psychiques légers à modérés. Cela souligne l'importance et la nécessité de prendre ce problème de santé publique véritablement en charge. Mais qu'en est-il des jeunes au sein de l'école ? Dans quelles conditions sont-ils en termes de qualité de vie ? Comment perçoivent-ils leur « environnement de travail » ? Comment l'institution scolaire gère-t-elle ceux qui sont en souffrance psychologique ?

A l'échelon international, depuis déjà quelques années, les enquêtes « montrent un classement particulièrement bas de la France sur quelques indicateurs de bien-être comme le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école (Currie et al., 2008). Ces données rejoignent celles publiées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) en 2009 sur le bien-être des enfants. Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se situe en effet à la 20^{ème} place pour le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. Les données du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) 2012 (OCDE, 2013) vont dans le même sens. Elles montrent en effet que les élèves français sont plus nombreux en 2012 à considérer l'école comme une perte de temps (11% en 2012, contre 7% en 2003), qu'ils ont peu confiance en eux et qu'ils sont anxieux face à l'apprentissage des mathématiques. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à leur établissement, qui conditionne en partie leur bien-être à l'école (Sauneron, 2013), reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en raison notamment du fait qu'en France

⁷ Communiqué de presse d'Adrien Taquet publié le 04/05/21 sur le site du Ministère des Solidarités et de la santé sur le site solidarités-snate.gouv.fr

comparativement à de nombreux autres pays, l'avis des élèves sur les leçons, les enseignants et les ressources de l'établissement est très peu sollicité (cf. également Centre d'Analyse Stratégique, 2013) » (Guimard et al., 2015, p. 165-166). Le classement PISA 2016 montrait que la France était à la 26^{ème} place sur 70 (Oger et al., 2020), celui de 2018, basé sur les données de 2017 place la France en bas du top 20 sur 79 pays. De plus, le bien-être des élèves aurait tendance à décroître avec l'âge (Paugman et al., 2018). Dans leur rapport, ces auteurs mettent notamment en avant des indicateurs relatifs aux inégalités d'intégration à l'école, qui se creusent au moment de l'enfance et de l'adolescence à savoir, l'angoisse de ne pas réussir, la possibilité d'être aidé dans ses devoirs en cas de problème et de façon plus générale, le sentiment d'insécurité. Ainsi, « Les élèves se sentent très souvent (87%) en sécurité à l'école. Cela concerne plus les filles que les garçons, mais ce sentiment décroît fortement avec l'âge. 66,6% avouent qu'il leur arrive quelquefois d'être angoissés de ne pas réussir assez bien à l'école et 64,5% sont quelquefois angoissés de ne pas réussir dans la vie en général. Cette angoisse scolaire est déjà très forte à 6 ans puisque 56,1% des enfants disent la ressentir. Cela concerne 78% des adolescents de 17/18 ans. Les filles sont nettement plus angoissées que les garçons de ne pas réussir assez bien à l'école (1,54 fois plus de risques). Enfin, le sentiment de pouvoir accéder à une aide aux devoirs est beaucoup moins élevé pour les 15/18 ans (0,55 fois moins de chances de penser pouvoir y accéder que les 6 / 11 ans) » (p. 39-44).

D'autres paramètres sont importants à prendre en compte pour expliquer et comprendre les conditions dans lesquelles se trouvent parfois les adolescents à savoir les moqueries, brimades ou violences verbales et/ou physiques qu'ils peuvent subir et qui jouent nécessairement sur leur qualité de vie. Ainsi, la moitié des élèves âgés de 13 à 15 ans ont rapporté avoir été victimes d'actes de violence de la part de camarades du même âge à l'école ou aux abords de l'école et on compte près de 70 000 élèves en France victimes de harcèlement scolaire, dont la moitié de manière sévère (Observatoire de la Santé, 2020). Ces divers éléments montrent que certains jeunes ne se sentent pas en confiance à l'école voire vivent mal leur scolarité.

Pourtant, l'école a un rôle déterminant à jouer sur la santé des adolescents. En tant qu'environnement social et économique, dans son rôle éducatif, elle jouerait même jusqu'à 50% dans les déterminants de la santé, plus que l'environnement physique (10%), le secteur de soin (25%) et les facteurs biologiques et génétiques (15%) (Masson, 2021). Ces constats mettant en avant le mal-être dont peuvent souffrir les acteurs de l'école (professeurs et élèves) sont d'autant plus problématiques que les liens entre qualité de vie et performance, santé, qualité des relations ou longévité sont largement reconnus (Lyubomirsky et al., 2005). Les données issues de l'ouvrage

de Shankland et al. (2018), montrent également qu'il existe des relations entre le bien-être et les réussites (sociales, scolaires...) notamment.

Dès lors, peut-on légitimement considérer que les performances des élèves sont si impactées que cela par leur qualité de vie dans l'environnement scolaire ? Le tableau est-il aussi noir ? Quel est l'état des lieux réel du bien-être des élèves ?

Ces questions rejoignent un sujet qui a été longtemps récurrent dans l'actualité. Il s'agit des rythmes scolaires. Ce besoin de repenser l'aménagement du temps scolaire a initialement pour but de répondre au « bien-être de l'enfant avant tout ». ⁸ Il s'attache à trouver une organisation dont « l'objectif principal est de favoriser la réussite de tous les élèves » (Gaulène & Chevalier, 2016, p. 114). Cela montre bien que la question du mieux-être à l'école est très en vogue depuis quelques années et pose un certain nombre d'interrogations : est-il possible de mesurer le niveau d'épuisement des jeunes à l'école ? Tous les élèves sont-ils sensibles à ce phénomène ? Changer le rythme de travail à l'école favoriserait-il leur qualité de vie ? Quel rythme serait-il le plus adapté ? Y a-t-il des différences d'un élève à l'autre ? Est-il envisageable d'identifier une sorte de « prêt à porter » de l'environnement de vie de l'élève ? Répondre à ces questions permettrait de comprendre ce phénomène et de mettre en œuvre des actions visant à éviter la survenue de l'épuisement des élèves. Plus généralement, des éléments pourraient être apportés pour comprendre comment différencier les interventions et comment les moduler en fonction des élèves. Il s'agit donc de réinterroger les rythmes scolaires et la qualité de vie à l'École. En effet, les périodes régulières de vacances scolaires devraient permettre aux élèves d'avoir du temps pour récupérer, or force est de constater qu'il existe un réel souci d'épuisement chez ce public. Cela nous amène à envisager une problématique de burnout avec ces divers effets délétères.

L'enjeu principal de ce travail est désormais de montrer que le burnout est un phénomène qu'il est possible d'observer chez les élèves, et qu'il est également possible d'en cerner les caractéristiques. Ceci permettrait par la suite, de trouver des solutions à ce problème et de dire qu' « avec des objectifs clairs et officiels d'éducation au bien-être, poursuivis par toute une discipline, il serait peut-être possible d'envisager de transformer l'état constaté de mal-être des jeunes » (Dufour, 2007, p. 9).

Au cours de ce travail de recherche, d'autres questions ont émergé. Si un phénomène de burnout est observé chez les élèves, celui-ci peut-il être dû à un déséquilibre entre les ressources et les exigences que les élèves perçoivent dans leur environnement scolaire ? Quel effet cet

⁸ Magazine bimestriel du conseil régional, n°56, juillet-août 2014.

épuisement peut-il avoir sur les divers élèves ? Est-il différent d'un individu à l'autre en fonction des ressources dont il dispose ou pense disposer, et des contraintes qu'il perçoit de l'école ? De quel type de ressources l'élève a-t-il besoin pour bien vivre sa scolarité ?

Ainsi le thème d'étude est passé d'une approche centrée principalement sur l'épuisement scolaire à une approche où est mis en lien cet épuisement avec la qualité de vie des élèves en portant un intérêt particulier aux exigences mais aussi aux ressources disponibles au sein du système éducatif. Or force est de constater que le plus souvent, ces deux variables sont envisagées de manière séparée et non pas combinée, les uns n'analysant la qualité de vie qu'au travers du prisme des ressources comme le climat motivationnel et les autres qu'au travers du prisme des exigences comme celui des rythmes scolaires. Dès lors il s'agit d'utiliser à un prisme original d'analyse, le modèle Job Demands-Resources (Demerouti et al., 2001).

La thèse développée sera donc que la qualité de vie des élèves dépend de l'interaction entre différentes variables liées aux caractéristiques propres des individus mais aussi à celles de l'environnement dans lequel ils vivent et évoluent ainsi qu'à l'image qu'ils en ont. Connaître ces éléments permettra de comprendre, d'agir et de trouver des leviers pour offrir d'autant plus d'interventions adaptées au développement du bien-être des élèves.

Avant de présenter les hypothèses ainsi que le plan de cette thèse, il convient d'exposer aux lecteurs le choix et l'intérêt d'avoir mené ce travail sur cette thématique de recherche ainsi que le cheminement dans la réalisation de celle-ci. Pour situer le contexte, je suis professeur d'Éducation Physique et Sportive depuis 2004. J'ai été amenée, au cours de ma carrière à côtoyer divers publics d'élèves : collégiens, lycéens, étudiants en BTS, élèves en filières générales, technologiques ou professionnelles dans des voies très diversifiées (commerce, gestion administrative, cuisine, accompagnement, soins et services à la personne, agriculture, horticulture, esthétique) dans des établissements de centre ville et de campagne. J'ai pu faire pratiquement les mêmes constats (à quelques nuances près) quant à l'épuisement des jeunes à différents moments de l'année scolaire et quant à un véritable mal-être vécu par certains au sein de l'école. Ce sont bien des questions en lien avec le terrain (ma pratique dans le cadre de mon métier mais aussi le contexte général de l'école) qui m'ont incitée à réfléchir au sujet et qui ont même guidé ma réflexion. C'est donc un questionnement et une problématique de terrain qui ont amené un questionnement théorique. Par quels prismes théoriques est-il possible de comprendre les phénomènes problématiques observés sur le terrain dans ma pratique

quotidienne ? J'ai ainsi cherché à trouver des éléments de réponse scientifiquement fondés sur lesquels je me suis ensuite focalisée pour renforcer et appuyer mes propos. Comment était-il possible que des élèves aillent si mal ? Était-ce un fait ou juste une perception de ma part ? Comment cela pouvait-il s'expliquer et surtout, comment faire pour les aider ? Cette thèse est le fruit d'une réflexion engagée depuis 2006 qui a donné lieu à des publications et des communications régulières afin de pouvoir échanger sur le sujet avec d'autres chercheurs ou praticiens et notamment afin d'obtenir d'autres pistes de réflexion pour alimenter continuellement la recherche (cf., liste des publications et communications dans le CV inclu dans la présente thèse). Initialement centré sur « l'identification du burnout chez des élèves de collège » (mémoire de maîtrise STAPS en 2006), puis sur « l'évolution et l'impact du burnout en milieu scolaire » (mémoire de master 2 STAPS en 2008) mon sujet de recherche a évolué pour se focaliser sur le bien-être et la qualité de vie des élèves d'une part, car mon travail s'inscrit dans le domaine de la psychologie de la santé, mais aussi dans celui de la psychologie positive qui cherche à améliorer, transformer et donner un éclairage nouveau aux problématiques rencontrées sur le terrain. D'autre part, se centrer sur cette thématique de la qualité de vie des élèves à l'école permettait d'entrer en cohérence avec les attentes institutionnelles de ma discipline (puisque le numéro spécial du Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 stipule que « l'E.P.S. doit amener les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé ») et d'avoir une réelle réflexion en parallèle sur mon métier de professeur d'E.P.S., ma façon d'enseigner et même de considérer les élèves. D'une problématique centrée sur la maladie (l'épuisement et le burnout scolaires) j'ai basculé mon regard vers une problématique axée sur la santé dont le but n'était pas, comme à l'origine de l'Éducation Physique de former des personnes fortes et robustes à des fins guerrières ou hygiénistes, mais d'envisager la santé dans sa globalité, tant physique que sociale ou morale. Au delà des objectifs de santé globale, voire de santé publique qui sont visés, ce sont des objectifs de développement du bien-être qui sont recherchés et qui doivent venir s'inscrire dans le prolongement. Quoi apprendre et dans quelles conditions pour évoluer en sécurité mais aussi pratiquer avec plaisir ? L'idée est de viser l'épanouissement de l'élève dans sa globalité.

Cette thèse s'articule autour de trois grandes hypothèses qui feront l'objet des études présentées par la suite. Tout d'abord, un phénomène d'épuisement chez les élèves est présumé et il semblerait que son niveau fluctuerait au cours d'une année scolaire et aurait un impact sur leur performance. Ensuite, un déséquilibre entre les demandes de l'école perçues par les élèves et les ressources dont ils pensent disposer est lui aussi présumé. Leur niveau de stress augmente

ce qui prédit en retour le burnout et impacte la performance, la qualité de vie et l'absentéisme à l'école. Ainsi, plus la demande est élevée et les ressources moindres plus le burnout augmentera, débouchant sur une qualité de vie et des performances altérées chez ces élèves. Enfin, il est présumé du fait que les élèves qui sont les plus en situation d'épuisement seraient ceux qui estiment que les exigences scolaires sont importantes et les ressources dont ils disposent à l'école sont faibles.

La première partie présentera sous la forme d'un article et d'un chapitre publiés, les fondements théoriques sous-jacents aux études qui seront ensuite présentées en deuxième partie de thèse, allant de la définition du concept de burnout scolaire et des termes qui s'en approchent, en passant par les causes et conséquences de ce syndrome. Plusieurs études menées dans le domaine scolaire y sont décrites. Un tableau de l'état de santé des élèves du secondaire est ici dressé.

Dans une deuxième partie, les travaux relatifs au cadre expérimental seront présentés. Ils seront introduits par une rapide synthèse des travaux réalisés en MASTER puis les résultats de plusieurs études seront présentés. Ils auront pour but d'éprouver différentes hypothèses émanant de notre cadre théorique, et porteront sur l'étude des interactions entre plusieurs variables :

- Synthèse des travaux de MASTER : L'évolution du burnout durant une année scolaire et son impact sur la réussite à l'école (COBÉ 1),
- L'étude de l'équilibre entre exigences et ressources perçues par les élèves au sein de l'école et l'étude de son impact sur le burnout, l'engagement des élèves et leurs conséquences associées (COBÉ 2),
- Une analyse en profils latents et impacts sur des variables de santé et motivationnelles (COBÉ 3),
- Une description par les élèves eux-mêmes des exigences et des ressources en présence à l'école ainsi que leur avis sur la question de leur bien-être (COBÉ 3).

Ce travail aura pour but de démontrer que le niveau de burnout chez les élèves évolue durant une année scolaire et qu'il est susceptible d'avoir un impact sur leurs performances. Il s'agira également de montrer que le modèle (JD-R) de Demerouti et al. (2001) peut être adapté à un autre domaine que celui du monde professionnel car les élèves sont aussi soumis à des pressions diverses dans le milieu de l'école. Enfin, notre objectif sera de présenter une étude

mixte qui relate d'une part ce que vivent réellement les jeunes au sein de l'école et qui présente d'autre part une typologie d'élèves réalisée au regard de leur qualité de vie.

« A l'époque contemporaine, tous les pays sont préoccupés par le problème de l'école mais de manières diverses. Il y a encore des pays où moins de 50% des enfants ont la chance d'aller à l'école. Dans les pays développés, le problème se pose autrement, tous les enfants vont à l'école et ont l'obligation d'y aller pendant un temps qui ne cesse de s'allonger, dix ans en France par exemple. Un certain nombre d'enfants ne considèrent pas cela comme une chance et le manifestent de façon variée » (Moreau-Pascal, 2004, p. 1).

La problématique que nous avons choisie de traiter dans cette thèse s'ancre directement dans cette idée dans le sens où certains élèves angoissés choisissent de se mettre en retrait de l'école pour se préserver et d'autres vivent un profond mal-être lorsqu'ils estiment que les ressources dont ils disposent ou qu'ils perçoivent au sein de l'école ne sont pas à la hauteur ou ne permettent pas de répondre aux exigences ou aux contraintes ressenties.

Frise chronologique de la structure de la thèse

Thèse – 2016 / 2021

Partie 1 – Etat de l'art

D'une approche par l'épuisement à une approche conjointe avec la qualité de vie

Publications

Oger et al. (2021, *PSFR*)
Oger et al. (2021, Dunod)
Oger et al. (2020, annexe 1)

Communications (voir CV)

Oger et al. (2021) 7th WCPP - Vancouver
Oger et al. (2021) 3^{ème} Congrès AFfPP
Oger et al. (2020) 10th ECPP – Reykjavik

Communications Master (voir CV)

Oger et al (2009) 13^{ème} Congrès ACAPS - Lyon
Oger et al. (2008) 4th ECPP - Opatija
Oger et al. (2006) 3rd ECPP – Braga
Oger et al. (2006) SFPS – Dijon

Partie 2 – Contribution expérimentale

COBÉ 1

Échelle de mesure du Burnout : Gauthier, Oger et al. (2010 ; EJPA)
Études longitudinales : Martin-Krumm, Oger et al. (2009) et Oger et al. (2007)
Burnout et performance scolaire (Martin-Krumm, Oger et al., 2011, Springer)

COBÉ 2

Le modèle JD-R, filtre de compréhension ?
Étude 1
Oger et al. (2021, *in press, RCE*) N = 414 – Plan longitudinal
Étude 2
Oger et al. (*soumis, CEP*) N = 470 – Plan longitudinal

COBÉ 3

Oger et al. (*en cours de soumission, JSP*). De la loi générale à la variabilité interindividuelle : rôles des exigences et des ressources quand tout va bien à l'école ou quand la situation se dégrade – Plan transversal, n = 470.
Oger et al. (*en préparation*) : La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l'école ? analyse qualitative, n = 8.
Étude 3
La loi générale ou l'identification de profils d'élèves en fonction des exigences et des ressources perçues : Une analyse en profils et effets sur la santé et la motivation.
Étude 4
La variabilité interindividuelle approchée par entretiens du ressenti des élèves en difficulté en termes de qualité de vie.

C
O
B
É

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

D'une approche axée sur l'épuisement à une approche conjointe centrée sur la qualité de vie des élèves

1.1 Introduction

Dans cette partie nous dressons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre thèse. Celui-ci est constitué d'un article dans la revue *Psychologie Française* et d'un chapitre d'ouvrage dans le grand manuel de la psychologie positive publiés tous deux en 2021. Vous trouverez également en annexes un chapitre d'ouvrage publié en 2020 qui correspond à « L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire » (Annexe n°1). Le choix qui a été fait est ne pas le placer dans le corps du texte car il traite de l'épuisement des enseignants, section qui s'éloigne légèrement de notre sujet et que les parties concernant l'épuisement des élèves et celle sur les perspectives visant la promotion du bien-être et la prévention de l'épuisement sont partiellement reprises dans l'article et le chapitre proposés dans le texte. Ceux-ci font aussi référence à des chapitres d'ouvrage et communications réalisés dans le cadre de mon master 2 puisque déjà, à ce moment-là, cette thématique était étudiée (cf. CV). C'est dans ce cadre théorique de l'épuisement scolaire et notamment du burnout ainsi que de la qualité de vie que vont s'inscrire nos études (Partie 2).

1.2 Article publié dans la revue *Psychologie Française*

Cet article correspond à une revue de littérature au sujet de la problématique d'épuisement et de burnout chez les élèves. Elle explique notamment les raisons pour lesquelles les jeunes peuvent, au cours de leur scolarité, connaître cet épisode de mal-être et en présente les multiples conséquences. Des éléments sur l'intérêt de se soucier de ce problème et des solutions pour y répondre y sont décrits.



Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Article original

Épuisement scolaire et qualité de vie, chimère ou réalité ?

School exhaustion and quality of life, fantasy or reality?

M. Oger^{b, 1, *}, C. Martin-Krumm^{a, b, c, 2}, C. Tarquinio^{b, 3}

^a École de psychologues praticiens de l'institut catholique de Paris – Équipe d'accueil Religion, culture et société, Paris, France

^b ESPAM/APEMAC EA 4360, université de Lorraine Metz, 57012 Metz, France

^c IRBA Brétigny, Brétigny, France

<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.11.001>

INTRODUCTION

« Suicides en série sur le lieu de travail, épidémies de troubles musculo-squelettiques, explosion des pathologies professionnelles... une réalité trop longtemps occultée occupe désormais la scène publique française » (Clot, 2015). Actuellement, de plus en plus de maladies liées au travail sont recensées (burnout, bore-out, TMS).

Dans le contexte de l'enseignement cela se vérifie également. Le quotidien *Le Parisien* révèle que : « plus d'un enseignant du secondaire sur deux a déjà subi un burn-out, un syndrome d'épuisement professionnel (...). 54% ont ainsi affronté « un stress excessif ou continu au travail », qui se manifeste notamment par un « épuisement émotionnel ou physique ». De plus, 29% des sondés ont connu plusieurs fois cette situation (13/06/14). Une vaste étude de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale sur « *le climat scolaire et conditions de travail* » montre que la plupart des chefs d'établissement sont conscients du stress subi par leur personnel ».⁹ Le burnout des enseignants a également fait l'objet de plusieurs études (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011 ; Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009 ; Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019 ; Rasclé & Bergugnat, 2019).

La santé des élèves et des étudiants interpelle aussi. Selon les dernières estimations, entre 600 et 1000 adolescents mettraient fin à leurs jours chaque année en France et le suicide représenterait actuellement la deuxième cause de mortalité des 15/24 ans (après les accidents de la route), selon l'Union Nationale pour la Prévention des Suicides¹⁰. Il correspondrait même à 16% des décès de cette tranche d'âge en 2014. Cette forte proportion s'explique par le fait

⁹ Journal Libération du 02/10/05, « *Les enseignants malades de l'école* ».

¹⁰ Lepoint.fr (page publiée le 12/05/16) « suicide des jeunes : près d'un millier de morts par an » www.lepoint.fr › Débats › Les éditorialistes du Point › A votre santé

que « peu de personnes décèdent à cette période de la vie ». Récemment, l'étude i-Share¹¹ sur le suicide chez les étudiants publiée en 2018 révèle que sur les 14722 étudiants participant à cette recherche (75% de femmes dont l'âge moyen était 21 ans), entre 6% et 9% des participants déclarent avoir fait une tentative de suicide, plus d'1/5 d'entre eux a eu des pensées suicidaires dans l'année écoulée, dont 4% déclarent que ces pensées étaient fréquentes. La moitié de celles et ceux qui ont eu des pensées suicidaires fréquentes en ont parlé à leurs proches, 1/3 en a parlé à un médecin et seulement 30% ont été pris en charge.

De plus, de nombreux d'adolescents qui consultent en pédopsychiatrie, évoquent en priorité des difficultés scolaires (Catheline, 2012).

Ainsi, si l'école est un lieu d'apprentissage et de socialisation favorisant le développement intellectuel, social et émotionnel des adolescents (Eccles & Roeser, 2011) structurant et valorisant, c'est aussi un grand révélateur de leurs difficultés d'adaptation scolaire et psychologique et de leurs souffrances psychiques (Golse, 2005).

La société actuelle est de plus en plus exigeante. « Aujourd'hui, l'esprit de challenge et l'incitation à la compétition font qu'il y a souvent confusion entre valeur personnelle et performance professionnelle. Or l'une des grandes causes de stress dans le travail est l'obligation supposée de devoir atteindre la perfection, d'où culpabilité et frustration permanente »¹². A l'école, ces impératifs de performance et réussite existent aussi et mettent à l'épreuve les ressources narcissiques de l'individu et entraînent une forme de pression qui peut générer du stress pour les élèves (Jeammet, 2007 ; Stéphan, 2011). Ces constats mettent en avant le mal-être dont peuvent souffrir les divers acteurs de l'école. Si les enseignants peuvent être victimes de burnout, pourquoi n'admettrait-on pas que les élèves puissent également en être victimes ?

L'intention est donc de montrer que si les salariés du monde éducatif peuvent être confrontés au burnout, ce même phénomène peut aussi se retrouver chez les adolescents, les élèves de collège, les lycéens, ainsi que chez les étudiants (universités, grandes écoles, ...). En effet, si le burnout est considéré comme l'épuisement professionnel et que l'on considère que le fait d'être élève ou étudiant revient à exercer un métier (Perrenoud, 2004) alors il est aussi logique que l'on puisse y retrouver des thématiques empruntées au domaine du travail. C'est la raison pour laquelle nous présumons qu'analyser la qualité de vie des jeunes à l'École au travers du prisme du concept de burnout est susceptible d'apporter des éléments d'information quant à leur santé. En retour, cela pourrait permettre à terme de proposer des axes de prévention du burnout et de promotion de la qualité de vie et du bien-être dans ce contexte particulier et déterminant qu'est le Système Scolaire au sens large.

Un bilan global de la qualité de vie des élèves sera d'abord établi. Des éléments permettront ensuite de pointer un phénomène d'épuisement des élèves. Enfin, des pistes de préventions seront présentées. Ainsi, « avec des objectifs clairs et officiels d'éducation au bien-être, poursuivis par toute une discipline, il serait peut-être possible d'envisager de transformer l'état constaté de mal-être des jeunes » (Dufour, 2007, p. 9).

1. Bilan de la qualité de vie des élèves :

1.1. Une problématique d'épuisement des jeunes à l'école ?

Plusieurs éléments permettent de présumer d'une problématique de mal-être chez les élèves et aussi du côté des étudiants, car celui semble perdurer en s'étalant du collège jusqu'à l'université. En 2005, des données sont communiquées dans le numéro 454 de la revue

¹¹ i-share.fr : Les étudiants et le suicide (page publiée le 05/09/18).

¹² Coulomb, S. (Page publiée en 2001). Professionnels surmenés, attention au « Burn out ». Source : E-santé.fr. Adresse URL : www.e-sante.fr > Santé pratique > Santé au travail > Burn out.

« Famille et Éducation » : 12% des adolescents et 29% des adolescentes sont dans un état dépressif ; 13% des filles et 5% des garçons font des tentatives de suicides au cours de leur adolescence.

A l'échelon international, les enquêtes montrent un classement particulièrement bas de la France notamment sur le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école (Currie *et al.*, 2008). Ces données rejoignent celles publiées par l'OCDE en 2009 sur le bien-être des enfants. « Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se situe en effet à la 20^{ème} place pour le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. Les données récentes de l'enquête Pisa 2012 (OCDE, 2013) allaient déjà dans le même sens. Elles montrent en effet que les élèves français sont plus nombreux en 2012 à considérer l'école comme une perte de temps (11% en 2012, contre 7% en 2003), qu'ils ont peu confiance en eux et qu'ils sont anxieux face à l'apprentissage des mathématiques. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à leur établissement, qui conditionne en partie leur bien-être à l'école (Sauneron, 2013), reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en raison notamment du fait qu'en France comparativement à de nombreux autres pays, l'avis des élèves sur les leçons, les enseignants et les ressources de l'établissement est très peu sollicité » (Guimard *et al.*, 2015, p. 165-166). Le dernier classement PISA en date, publié en 2016, à partir des données recueillies en 2015 montre que la France est arrivée à la 26^{ème} place sur 70.

L'étude de Martin-Krumm, Fenouillet, Heutte et Besanson (2014) réalisée auprès de 1662 élèves français de CM2 à la classe de terminale a montré qu'il était possible d'identifier trois profils : ceux qui souffrent à l'école (27%), ceux qui vont assez bien mais éprouvent des difficultés dans certaines matières - français et/ou mathématiques - (54%) et enfin ceux qui sont heureux à l'école (20%). Ces résultats révèlent en outre que les scores de « satisfactions » diminuent constamment du collège au lycée. Les émotions positives baissent tandis que les négatives augmentent significativement. Le bien-être, l'intérêt pour l'école, le flow et le sentiment d'efficacité personnelle baissent également durant cette période. Ce tableau est en lui-même inquiétant, mais il pourrait être possible de considérer que la qualité de vie des élèves n'est pas la préoccupation principale du système scolaire, sa mission principale pouvant se limiter à la transmission d'une culture et à l'acquisition de compétences devant leur permettre de se définir un projet professionnel. De telles considérations ne pourraient que limiter la portée de tels résultats, seulement les auteurs ont également étudié le lien entre la qualité de vie et les résultats aux examens, Diplôme National du Brevet et baccalauréat. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, ils montrent que les élèves affichant la meilleure qualité de vie sont également ceux qui obtiennent les meilleurs résultats et qu'à l'inverse, ceux qui sont en situation de souffrance à l'École sont aussi ceux qui obtiennent les moins bons.

D'autre part, 5% des enfants scolarisés dans les pays occidentaux sont concernés par la phobie scolaire qui concerne de 1 à 5% de la classe d'âge des 12-19 ans (Le Heuzay & Mouren, 2008). Cela va bien au-delà de la simple paresse, c'est une crainte viscérale du milieu scolaire que l'enfant peut traverser et qui peut aller en s'amplifiant jusqu'à l'adolescence. Ajuriaguerra (1974) montre que ce trouble du comportement se traduit par « des enfants (ou des adolescents) qui, pour des raisons irrationnelles refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions d'anxiété très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer » (p. 915). Pothain (2004) ajoute qu'il s'agit d'« une phobie sociale confinée à l'école, une anxiété liée notamment à la peur de l'échec scolaire, de la séparation affective avec les parents ou du regard des autres en classe. Ce trouble méconnu existe depuis toujours, mais on en parle depuis peu » (p. 3). De plus, « statistiquement, sur une classe de trente élèves, on dénombre quatre ou cinq enfants qui souffrent de timidité ou d'anxiété de performance, dont un phobique potentiel » (p. 7).

Les étudiants semblent eux aussi ne pas échapper au problème. En effet, depuis 2006, différents journaux alertaient quant à ces phénomènes. « La santé des étudiants se dégrade ». (...) « En étudiant cette question, j'ai vraiment découvert à quel point la santé des étudiants est

négligée ». (...) « Ressources insuffisantes, qui les obligent souvent à recourir à de petits boulots, mais aussi horizon professionnel incertain, solitude de ceux qui sont partis étudier loin de chez eux, pression des examens : tout concourt à entretenir leur mal-être. D'après l'enquête de La Mutuelle Des Etudiants, 77% des étudiants se sont sentis déprimés au cours des douze derniers mois, et plus d'un sur deux déclare avoir des insomnies ». (...) La « cassure avec le milieu familial est génératrice de stress (...). Plus grave, 15% des étudiants ayant répondu à l'enquête ont eu des idées suicidaires et 5% ont déjà fait une tentative de suicide¹³ ».

« Les étudiants de première année sont soumis à un stress engendré par les difficultés d'adaptation à l'université et aux nouvelles responsabilités de jeunes adultes. Bien que l'incidence de divers problèmes psychiques (état dépressif, idées suicidaires...) et comportementaux (conduites alimentaires, conduites addictives...) soit élevée dans cette population, les travaux consacrés au stress et à la santé chez les étudiants sont rares, transversaux et demeurent plus descriptifs qu'explicatifs » (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2009). S'intéresser à la santé mentale des étudiants semble aussi être pertinent. En effet, elle peut être considérée comme prédictive de ce qui se passe ensuite au travail compte tenu de fait qu'il s'agit d'un phénomène à retardement (Leclerc, Boudrias, & Savoie, 2014).

Ces quelques éléments donnent un aperçu sur la santé mentale des adolescents et des jeunes adultes dans les environnements scolaire et universitaire. Dès lors, il convient de s'interroger sur les antécédents de cette situation.

1.2. Quels sont les antécédents potentiels ?

Des éléments explicatifs quant à l'état de santé psychologique et à la qualité de vie des élèves et étudiants vont être présentés dans leurs divers contextes d'exercice.

Ainsi : « chacun convient que l'École joue un rôle fondamental dans la vie des jeunes. En premier lieu en termes de durée, puisque les activités scolaires occupent six à sept heures de temps contraint à l'école et une à quatre heures de travail complémentaire le soir et/ou les jours de congé, selon le niveau. Et ce, cinq jours par semaine, sept à huit mois par an pendant dix années minimum, mais souvent plus de quinze... Que l'école soit centrale dans la vie de chaque individu en termes d'acquis ne fait non plus aucun doute : depuis ses origines, c'est l'un de ses premiers buts. Mais l'école est aussi le lieu, autant que le reflet d'apprentissages sociaux, citoyens et humains... Dès lors, au-delà d'une perspective purement pédagogique, on peut l'envisager en tant qu'environnement psychosocial et en étudier sa perception par l'élève. Quelques chiffres méritent d'être avancés. Si la plupart des élèves (français, de 11 à 15 ans) aiment l'école (65,5%) cet intérêt chute avec l'âge. Près d'un élève sur deux (43,9%) dit avoir envie d'aller à l'école, la moitié des élèves (48,6%) trouve le travail scolaire fatiguant et moins d'un élève sur trois déclare n'avoir aucun stress lié au travail scolaire (30,6%) et un peu (45,9%). Le stress est maximal à 13 ans » (Godeau *et al.*, 2005, p. 59-67). La situation perdure dans le temps au point de justifier la validation d'une échelle de mesure du burnout pour les étudiants afin d'étudier le phénomène dans l'environnement universitaire (Broc *et al.*, sous presse). Comment cela peut-il s'expliquer ?

« L'Éducation Nationale impose un rythme d'apprentissage qui ne s'adapte pas forcément aux capacités de certains mais il y aura une différence entre les individus et la même charge de travail n'entraînera pas systématiquement de stress pathologique. Chaque enfant a sa cadence et il faut savoir la respecter, sinon, il s'épuise à réaliser des performances au-delà de ses capacités » (George, 2002, p. 54). D'ailleurs, déjà en 2006, De Backer considérait que « l'école française est reconnue comme l'une des plus exigeantes parmi les pays occidentaux » (p. 4).

¹³ Magazine Valeurs mutualistes, n°247, janvier/février 2007.

Les élèves relatent eux-mêmes les tensions qu'ils subissent dans un rapport mené par l'Unsa¹⁴-éducation en 2008 » (Oger *et al.*, in press).

Étienne, 13 ans, en 4^{ème} dans un collège parisien :

« Je ne me sens pas angoissé. Bon, je vais voir l'infirmière scolaire une fois par semaine, pour des maux de ventre. Elle me donne juste des médicaments, sans faire la psy. Mais elle n'est ouverte que trois jours sur cinq. En fait, si, je suis quand même stressé. Et le rythme est soutenu : j'ai 33h de cours par semaine, alors quand j'arrive à la maison le soir, j'ai pas du tout envie de travailler. »

Clarisse 14 ans, en 3^{ème} :

« Je vais bien, j'ai juste quelques problèmes de relations avec mes parents. Notamment parce qu'ils me mettent beaucoup de pression, ils veulent des résultats. »

Aussi, s'il est admis selon George (2002), que « stress chronique, stress quotidien, tension, pression, exigence d'hyper performance et hyper rentabilité, harcèlement (...) font des ravages chez les salariés, alors pourquoi n'admettrait-on pas enfin que les jeunes sont soumis au même régime, notamment dans un contexte où on ne leur demande plus seulement de bien travailler et de s'épanouir, mais d'être toujours le meilleur ? » (p. 11). Dès lors, le tableau qui se profile montre que la problématique de l'épuisement scolaire et universitaire pourrait permettre de comprendre comment la qualité de vie y est altérée, et combien en retour elle peut expliquer au moins partiellement les mauvaises performances de certains élèves, voire être un facteur explicatif du décrochage. Les institutions sont-elles pour autant responsables de la situation ? Klapouszczak, Arnaud, et Grandjean (2005) pointaient les précautions qu'il convient de prendre afin d'expliquer le phénomène. En effet, selon eux, si l'institution a sa part de responsabilité il convient également de garder à l'esprit que l'adolescence est une période délicate en raison des défis que les jeunes ont à relever, entre les compétences professionnelles à acquérir, l'autonomie à apprendre et le développement de leur identité sexuelle (voir Oger *et al.*, in press, pour une revue). Cette période d'incertitude est donc en soi porteuse d'anxiété et de stress ce qui expliquerait au moins partiellement les raisons pour lesquelles certains se sentent surmenés. Quelles conséquences cette situation peut-elle avoir ? « Surmenés, certains étudiants finissent par craquer ».¹⁵

1.3. Les conséquences de cette souffrance :

Ainsi, « le milieu scolaire peut être aussi stressant que celui du travail. [...] Le stress de l'enfant existe, au même titre que le stress de l'adulte, même si tous les enfants ne sont pas égaux face à ce stress, certains le supportant, d'autres risquant davantage de développer des pathologies » (George, 2002, p. 148). Zakari, Walburg et Chabrol (2011a, p. 51) mentionnent une étude de Torsheim et Wold (2001), selon laquelle « un taux élevé de stress scolaire [serait] associé à d'importantes somatisations, telles que maux de têtes, douleurs abdominales, maux de dos et étourdissements ».

Delgrande Jordan, Kuendig et Schmid (2007) ont étudié le lien entre stress scolaire et symptômes somatiques et psychoaffectifs chroniques à l'adolescence. Pour eux, une partie non négligeable des adolescents se plaint de symptômes somatiques comme les maux de tête, les douleurs abdominales, les douleurs musculo-squelettiques, les maux de dos et les vertiges (Knishkowsky *et al.*, 1995) mais aussi de symptômes psychosomatiques tels la fatigue, la tristesse, la nervosité, l'irritabilité et la mauvaise humeur, la colère, la difficulté à s'endormir (Wight, Sepúlveda, & Aneshensel, 2004). S'ils sont le plus souvent passagers, ils peuvent dans certains cas revêtir un caractère chronique (Torsheim, Välimaa, & Danielson, 2004). « Au cours de

¹⁴ Union Syndicale des Syndicats Autonomes.

¹⁵ Journal La Croix, le 16/09/14.

l'adolescence, la présence de symptômes est courante et lorsqu'ils sont transitoires, ces symptômes n'ont généralement aucune incidence sur le mode de fonctionnement de l'adolescent. En revanche, les symptômes ressentis de façon chronique sont susceptibles d'affecter son bien-être, sa vie sociale et sa scolarité. Ainsi, un lien positif a notamment été établi entre la présence de symptômes chroniques et de moins bonnes performances physiques et cognitives, un certain retrait social, la consommation de médicaments et le recours aux professionnels de la santé (Alvin, Camus, & Navelet, 1997 ; Narring *et al.*, 2004). (...) Par ailleurs, les recherches axées sur les stressseurs spécifiques à l'adolescence ont montré que les adolescents semblent souvent évaluer les tracas quotidiens (trop de devoirs, relation conflictuelle avec un proche, etc.) de manière plus négative que les événements de vie aversifs majeurs (divorce parental, deuil, etc.). Les stressseurs mineurs, mais répétitifs ou chroniques, seraient dès lors des prédicteurs importants de l'état de santé psychique et somatique des adolescents (Compas, 1987). Parmi les tracas susceptibles de jalonner le quotidien des adolescents, ceux en lien avec l'école figurent en bonne place » (Kuendig *et al.*, 2003) et une association positive entre stress scolaire perçu et symptômes somatiques et psychoaffectifs a été mise en évidence par plusieurs auteurs (Natvig, Albrektsen, Anderssen, & Qvarnstrøm, 1999) » selon Delgrande Jordan *et al.* (2007).

Les conclusions tirées de leur enquête internationale « Health behaviour in school-aged children » (2002) mentionnent que « les prévalences de symptômes chroniques sont élevés chez les élèves de 15-16 ans, surtout chez les filles, et plus d'un tiers d'entre eux en ressentent au moins deux. Près d'un quart des élèves s'estiment assez voire très stressés par le travail scolaire. Par rapport aux élèves qui ne perçoivent pas ce type de stress, ceux qui se disent très stressés ont un risque plus grand de souffrir chroniquement de maux de tête, de maux de ventre, de fatigue, de difficultés à s'endormir, de colère de nervosité de tristesse ou d'anxiété. Une relation positive existe en outre entre le nombre de symptômes chroniques ressentis et le degré de stress scolaire perçu. Un « effet-dose » dont la magnitude varie selon le type de symptomatologie, est observé » (Delgrande Jordan *et al.*, 2007).

Ces auteurs mentionnent aussi un élément important à prendre en compte, à savoir la longévité du mal-être. Ils écrivent : « des études longitudinales ont montré que les adolescents souffrant de symptômes somatiques ou psychoaffectifs chroniques avaient un risque accru d'en souffrir encore ou de présenter des troubles psychologiques sévères à l'âge adulte (Fearon & Hotopf, 2001 ; Wight *et al.*, 2004) ».

Il semblerait donc nécessaire de tenir compte de cette problématique à l'école et y répondre s'avère crucial.

Du côté des étudiants, 96% d'entre eux ressentent des désagréments liés au stress : problème de concentration, d'irritabilité, de fatigue constante, des insomnies, des douleurs au ventre et des maux d'estomac et parfois même des crises de panique (Étude iVOX/omnivit menée en 2018 auprès de 500 étudiants).

Enfin, l'absentéisme et le décrochage scolaire peuvent également être cités dans les conséquences liées à l'épuisement scolaire (Bask & Salmela-Aro, 2013) ; celui-ci pouvant même déboucher à son tour, sur d'importants problèmes de comportements psychologiques, comme l'anxiété et la dépression (Byrne, Davenport, & Mazanov, 2007).

Suite à ces divers constats montrant que la qualité de vie des élèves et des étudiants est altérée et qu'ils souffrent particulièrement d'épuisement, il paraît dès lors légitime de se poser la question de l'existence d'un burnout scolaire et de présenter diverses recherches qui ont pu être menées dans ce sens.

2. Du burnout chez les élèves ? État des lieux :

2.1. Phénomène de burnout chez les adolescents, comment le mesurer ?

Pourquoi les adultes seraient-ils les seuls à être victimes d'épuisement dans le contexte de leur travail ? Dans le milieu scolaire, pourquoi seuls les enseignants subiraient-ils ce syndrome ? Qu'en est-il des élèves ? Quelle réalité cette problématique peut-elle revêtir eu égard son impact sur la qualité de vie ?

Dès lors que le problème a été soulevé pour la population enseignante, il peut sembler logique que certains posent également la problématique du point de vue de l'élève (e.g., Burel, 2017). Selon George (2002, p. 11) « dans les années 1990, les journaux commençaient à parler régulièrement du stress en entreprise et de ses ravages. Mais rien sur les enfants ». Au même titre que chez l'enseignant, le modèle tridimensionnel du burnout permettrait d'éclairer cette problématique du côté de l'élève, c'est d'ailleurs la position de George (2002) selon qui, « le burnout existe aussi chez les enfants mais il est malheureusement moins perçu » (p. 29).

Le burnout scolaire est défini comme « une réponse à un stress scolaire chronique, qui apparaît chez des élèves initialement engagés dans leur scolarité, qui n'arrivent plus à faire face aux exigences de l'école » (Salmela-Aro, Savolainen, & Holopainen, 2009, p. 1316). Quelques études se sont penchées sur la mesure du burnout chez cette population.

Oger, Martin-Krumm et Sarrazin (2006a, 2006b) puis Gauthier, Oger, Guillet et Martin-Krumm (2010) ont validé une échelle en français destinée à mesurer le burnout des adolescents dans les contextes scolaires et sportifs. Cette échelle, baptisée Échelle de Mesure du Burnout (E.M.B.), s'appuie sur l'Athlète Burnout Questionnaire de Raedeke et Smith (2001). Les recommandations de Cresswell et Eklund (2005) ont été suivies et un questionnaire composé de douze items relatifs aux trois composantes du burnout (épuisement physique et/ou émotionnel, dévalorisation de soi et diminution du sentiment d'accomplissement) a été construit (quatre items par construit : e.g., pour l'épuisement « *après mes cours, je suis trop fatigué(e), je n'arrive plus à faire quoi que ce soit* » ; pour la dévalorisation de soi « *je ferais mieux de me fatiguer pour autre chose que pour le travail au collège ou au lycée* » ; pour l'accomplissement « *je n'ai pas l'impression de réussir au collège ou au lycée* »). Pour chacun d'eux, l'individu répond sur une échelle en cinq points de 1-*jamais* à 5-*toujours*. Du fait que le questionnaire soit « ouvert », il peut ainsi s'adapter à divers types de contextes (collège, lycée, université), comme cela était suggéré dans la version d'origine en langue anglaise par Raedeke et Smith, 2001. Les qualités psychométriques de cet outil se sont révélées satisfaisantes.

La littérature propose une autre échelle destinée à mesurer le burnout scolaire. Il s'agit du School Burnout Inventory (SBI), échelle créée par Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi (2009), dont la version française a été validée par Meylan, Doudin, Antonietti et Stéphan (2015a). Cette échelle est inspirée du MBI de Maslach et Jackson (1981). Ce questionnaire est composé de neuf items relatifs aux trois dimensions théoriques du burnout scolaire. L'épuisement face aux demandes de l'école est évalué par quatre items (ex. : « *Je me sens débordé par mon travail scolaire* ») et renvoie au sentiment d'être débordé par la pression liée à l'école, avec notamment une fatigue chronique due aux inquiétudes et aux ruminations concernant le travail scolaire ; le cynisme envers l'école (qui renvoie à une attitude détachée ou indifférente face à l'école en général, avec une perte d'intérêt pour le travail scolaire et une incapacité à lui donner du sens) est mesuré par trois items (ex. : « *Je me demande continuellement si mon travail scolaire a du sens* ») et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève face aux exigences de l'école (qui renvoie au sentiment de « ne pas être à la hauteur » dans son travail scolaire, un manque d'accomplissement dans le travail scolaire et à l'école en général) est évalué par deux items (ex. : « *J'ai souvent l'impression d'être insuffisant dans mon travail scolaire* »). Les items sont cotés sur une échelle de Likert en six points, allant de 1 = *Complètement faux* à, 6 = *Complètement vrai*, et permettent d'évaluer le burnout scolaire de

façon globale et dimensionnelle. Cet outil de mesure, a permis notamment de comparer des taux de burnout selon les pays. Chez les adolescents slovènes 6,7% ont un score de burnout préoccupant (Slivar, 2001), chez les Finlandais, entre 10 et 15% des adolescents ont un niveau de burnout sévère (et le degré de burnout des élèves est similaire à celui rencontré dans le monde professionnel) (Salmela-Aro, 2011 ; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) et chez les adolescents français plus de 40% ont un niveau de burnout.

Ces deux outils présentés ont aussi servi pour diverses études traitant du burnout à l'École.

2.2. Quelles conséquences le burnout peut-il avoir en contexte scolaire et universitaire ?

2.2.1. Évolution du burnout :

Oger, Martin-Krumm, Sarrazin et Pélayo (2008) ont mené une étude longitudinale visant à analyser l'évolution du burnout des élèves durant une année scolaire. Les résultats révèlent d'une part que globalement le niveau de l'épuisement va en augmentant du début à la fin de l'année et d'autre part qu'il existe des périodes critiques en termes d'épuisement, d'accomplissement et de dévalorisation de soi notamment avant chaque départ en vacances, autrement dit à la fin de chaque période scolaire. Cela peut être expliqué par les exigences de travail demandées par les enseignants, les échéances pour finir le programme scolaire ou pour avoir des notes à reporter dans les bulletins trimestriels. Dès lors, le burnout était perçu comme une variable dont le niveau fluctue vraisemblablement en fonction des pressions subies par les individus à différents moments. Cela a d'ailleurs été souligné par Guéritault (2004) pour qui, « le burnout apparaît à la suite d'une accumulation de stress modérés mais qui requièrent beaucoup d'énergie pour y faire face parce qu'ils sont chroniques, répétitifs et rien ne semble présager de leur fin (p. 44) ». (...) Ces résultats peuvent aussi s'expliquer du fait que « les activités extra-scolaires, ne permettent pas toujours aux enfants de se reposer et de prendre le temps de digérer les informations apprises au cours de la semaine. Ces jeunes vont se sentir tendus, stressés et auront du mal à poursuivre leur scolarité. Ils auront des troubles du sommeil, alimentaires et de concentration. Ils seront angoissés devant toute performance supplémentaire, facilement épuisés et parfois même déprimés » (George, 2002, p. 53). Est-ce similaire chez les filles et les garçons ?

2.2.2. Des différences garçons/filles :

Oger, Martin-Krumm et Sarrazin (2007), ont testé l'hypothèse selon laquelle il existerait des différences au niveau des résultats du burnout entre les personnes des deux sexes. Au final il a été conclu que le niveau de burnout ressenti par les garçons augmente au cours de l'année alors que celui des filles a tendance à baisser. Ceci peut s'interpréter comme une tendance des filles à mieux surmonter les contraintes, gérer le stress et les pressions. Il semblerait qu'elles soient capables de relativiser les difficultés tandis que les garçons seraient moins aptes à gérer leurs ressources. Toutefois, les résultats d'études faites sur le burnout à l'adolescence diffèrent. Ainsi, il apparaît notamment que « les filles sont les plus à risque de burnout scolaire que les garçons (Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008 ; Zakari *et al.*, 2011a) » (Meylan *et al.*, 2015b, p. 142). Ces dernières tendent plutôt à souffrir de symptômes intériorisés tels que la dépression et l'inadéquation alors que les garçons feraient plutôt preuve de comportements inadéquats ou souffriraient de symptômes extériorisés comme le cynisme par exemple. De plus, les filles auraient tendance à verbaliser leur état de stress plus facilement que leurs congénères masculins. Pourquoi cette différence ? Comment pourrait-elle s'expliquer ?

2.2.3. Des « personnes à risque » :

Pour ces auteurs, une autre catégorie d'adolescents semble à risque. Il s'agit des « jeunes fréquentant des filières d'études dont les exigences scolaires sont élevées (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, & Stéphan, 2011 ; Salmela-Aro *et al.*, 2008). Selon Meylan, le phénomène

n'est pas nouveau : dans les deux cas cités ci-dessus, il s'agit de bons élèves qui n'ont éprouvé jusqu'alors aucune difficulté particulière et qui, sans crier gare, ne parviennent plus à faire face aux exigences de leur filière. Meylan constate également que le souci par rapport à la réussite apparaît de plus en plus tôt, par exemple dès qu'un élève reçoit une mauvaise note. Le fait que nous vivions dans une société individualiste et compétitive qui vise et valorise la performance et la réussite individuelle, c'est-à-dire au travers des résultats scolaires en ce qui concerne les adolescents en formation, explique ce phénomène. Par ailleurs, autant il est impossible de considérer que nous ayons assisté à des bouleversements dans le développement de l'individu, autant le contexte socio-économique a quant à lui énormément changé. Les parents, eux-mêmes stressés, reportent souvent ce stress sur leurs enfants de par leurs ambitions parfois démesurées (Rodrigues & Meylan, 2017). Cela rejoint l'idée que la « déprime touche même les adolescents brillants. En particulier ceux dont les adultes attendent de grandes choses. L'adulte projette inconsciemment ses rêves et l'adolescent vit cela comme un poids, un étouffement » (Lecomte, 2006, p. 99).

Une recherche a été menée sur l'évaluation du burnout chez des militaires, étudiants en médecine. Elle montre que « les études de médecine sont réputées pour être longues et rudes... L'internat est aussi une période stressante pour les étudiants qui se retrouvent confrontés à la souffrance mais aussi à la mort, à des responsabilités nouvelles et croissantes. Les internes expérimentent une autonomie parfois ressentie comme brutale, un manque de supervision, des gardes et des astreintes fréquentes, des horaires importants, et des travaux universitaires à fournir en plus de leur charge hospitalière » (Lorrain, 2016, p. 34-35). Les résultats de ces travaux montrent qu'« il existe une forte présomption de détresse psychologique chez les étudiants en médecine (...). En effet, le score d'épuisement émotionnel atteignait un niveau modéré pour toutes les années sauf en deuxième année, le score de dépersonnalisation était aussi modéré en première et en deuxième année et s'aggravait en quatrième et en huitième année et le score d'accomplissement personnel était modéré tout au long du parcours des études médicales. A l'exception de la deuxième année, les trois scores augmentent tout au long du parcours des études médicales dans notre population. Le burnout semble être présent dans l'ensemble du parcours universitaire à l'exception de la deuxième année, et semble s'aggraver au fil des études » (Lorrain, 2016, p. 94).

Enfin, « une attention particulière devrait être portée aux élèves et étudiants qui ont un problème émergent de consommation [alcool et cannabis] ; ces adolescents pourraient avoir recours à l'utilisation de substances comme moyen de faire face à l'épuisement et stress lié au stress scolaire » (Meylan *et al.*, 2015c, p. 238). Oller-Perret et Wallburg (2018) montrent d'ailleurs que la dimension du burnout « épuisement » prédit la consommation d'alcool chez les lycéens et en particulier chez les filles. De plus, les adolescents qui ont des habitudes de *binge drinking* ont des scores de burnout plus élevés au niveau des trois dimensions et plus spécifiquement les filles.

2.2.4. Des corrélats du burnout :

Cette souffrance des jeunes serait d'autant plus problématique car elle aurait des liens étroits avec leur motivation et leur bien-être.

En effet, des corrélations ont été mises en évidence entre le burnout ressenti dans le contexte scolaire spécifique de l'Éducation Physique et Sportive et la motivation (Martin-Krumm, Oger, & Sarrazin, 2009). Ces construits psychologiques qui sont corrélés, le sont négativement entre le burnout et la motivation intrinsèque ainsi qu'avec la motivation extrinsèque à régulation identifiée, mais positivement avec les deux autres dimensions de la motivation (motivation externe et amotivation). Ainsi, les élèves en situation de burnout élevé sont amotivés, c'est-à-dire qu'ils n'ont plus l'envie ou la force de poursuivre leur tâche, tandis que ceux qui ont un burnout faible ont une motivation intrinsèque élevée. Plus précisément,

pour les élèves qui se dévalorisent, qui pensent qu'ils sont nuls en E.P.S., les résultats montrent qu'ils auront tendance à se démotiver rapidement alors que des élèves qui ont un niveau d'accomplissement élevé auront plutôt tendance à se motiver eux-mêmes, à prendre par exemple des initiatives dans les tâches proposées par l'enseignant. L'idée tirée de cette étude est qu'il serait intéressant de développer chez les élèves, une motivation autonome dans les tâches afin qu'ils se sentent en confiance et que cela stimule leur qualité de vie et leur bien-être, à l'instar de Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011) qui considèrent que satisfaire les besoins d'autonomie, de proximité sociale et d'accomplissement est comparable à l'eau, la terre et le soleil dans le développement d'une plante. Cela vient appuyer l'importance d'un climat soutenant une motivation autonome dans l'environnement scolaire et universitaire. Un environnement contrôlant n'aurait quant à lui (que) pour effet que d'augmenter la pression avec les conséquences qui peuvent lui être associées.

Les relations entre bien-être et burnout à l'école (EPS) ont aussi été étudiées. En 2009, Oger, Martin-Krumm, Sarrazin et Pélayo ont montré que le score global du burnout est significativement et négativement corrélé aux cinq facteurs de l'échelle permettant de mesurer le bien-être mesuré avec la version française de la SPF-IL de Nieboer, Lindenberg, Boomsma et Van Bruggen, 2005. Autrement dit, il semble que plus les élèves se sentent en situation de burnout, moins ils ressentent de l'affection, de la confirmation comportementale, une reconnaissance de leur statut, un confort psychologique, et de la stimulation de la part de leur environnement et inversement, moins ils vont se sentir en situation de bien-être, plus ils vont ressentir un état de burnout.

2.2.5. Burnout scolaire, stress, dépression et idéation suicidaires :

Des relations ont été établies entre le burnout, le stress et la dépression liés à l'école. Ang et Huan (2006) définissent le stress scolaire par un état chronique chez des élèves qui se sont fixés des objectifs irréalistes ou dont la perception et les attentes de l'entourage dépassent leurs capacités. Salmela-Aro considère le burnout scolaire comme « un phénomène continu allant du stress lié à l'école à un burnout majeur » (2011, p. 34), suggérant ainsi le lien entre ces deux concepts. Le stress scolaire est un prédicteur significatif et positif du burnout scolaire, en soulignant notamment qu'un haut niveau de stress lié à l'école est associé à un haut niveau de burnout scolaire. Plusieurs types de stress scolaire sont définis avec leurs effets respectifs sur le burnout scolaire. « Il apparaît notamment que le stress lié à la réussite et à l'avenir scolaire est le principal prédicteur de l'épuisement et du sentiment d'inadéquation, alors que le cynisme est plus influencé par le stress lié à la quantité de travail scolaire. Il semblerait donc que le stress scolaire constitue un important facteur de risque du burnout chez les élèves » (Meylan *et al.*, 2015b, p. 140).

Salmela-Aro *et al.* (2009) se sont intéressés au rapport burnout scolaire et dépression. L'objectif principal de leur étude « était d'examiner dans quelle mesure les symptômes dépressifs des adolescents et des jeunes adultes prédisaient leur épuisement scolaire ultérieur et, inversement, dans quelle mesure l'épuisement scolaire prédit des symptômes dépressifs » (p. 1316). Les données ont été recueillies chez des jeunes de 15 à 19 ans à plusieurs reprises. Les résultats des deux études ont révélé une stabilité modérée de l'épuisement scolaire et des symptômes dépressifs. Ils ont également montré que l'épuisement scolaire prédit des symptômes de nature dépressive plus fortement que l'inverse. Enfin, ils ont révélé des effets cumulatifs entre épuisement scolaire et symptômes dépressifs. « De tels résultats contribuent à une meilleure compréhension du développement de l'adolescent dans le contexte scolaire. Le burnout scolaire en cours d'adolescence et en fin d'adolescence devrait être pris très sérieusement en compte, car il peut en résulter un symptôme dépressif par la suite » (Curchod-Ruedi, Doudin, Lafortune, & Laranchise, 2011, p. 39).

Dans la même lignée, Zakari *et al.* (2011a) ont étudié la santé des élèves sous l'angle de la dépression, du stress scolaire, du burnout et des idéations suicidaires. Ils étudient les effets de la pression perçue par des lycéens français selon les différentes sources, comme les méthodes d'enseignement, les relations entre élèves et professeurs ou encore, les relations avec les parents. Ils concluent que le burnout serait une forme sévère de stress scolaire, mais pourrait aussi constituer une protection contre les risques suicidaires par le retrait et le désengagement qu'il suppose. En effet, lorsque le score de symptomatologie dépressive et le score de burnout sont associés, ce dernier est négativement associé au désir de suicide.

La dépression chez l'adolescent peut entraîner des difficultés d'ordre émotionnel, comportemental et intellectuel. Pour Evans et Wasmer Andrews (2012) les troubles de l'apprentissage en font partie. Ils influencent les performances scolaires ou les capacités à fonctionner dans des situations quotidiennes qui requièrent, lecture, écriture ou calcul. La dépression peut rendre la concentration des adolescents très difficile en classe, elle peut saper leur énergie et la motivation qu'ils doivent avoir pour étudier ou faire leurs devoirs.

Au regard des éléments qui viennent d'être développés, force est de constater qu'il est important de prendre en compte la problématique du burnout dans les environnements scolaires et universitaires afin à la fois de le prévenir et de promouvoir une qualité de vie optimale.

3. Intérêt de prendre en considération ce sujet et solutions trouvées :

3.1. Entre volonté institutionnelle et besoin personnel :

3.1.1. Une obligation institutionnelle :

Dès lors qu'a été mise en évidence une problématique de burnout chez les adolescents et que celle-ci a des conséquences importantes en termes de santé et de performance, l'institution scolaire tente de mettre en place une politique de qualité de vie par l'information, l'éducation et la prévention. Il n'en demeure pas moins qu'encore beaucoup d'élèves de collège, de lycée, d'université ou de grandes écoles, sont victimes de rythmes qui épuisent et de pressions qui angoissent. Ainsi, poser la question : « les adolescents et les jeunes adultes sont-ils susceptibles d'être épuisés, compte tenu de leurs qualités mais aussi de leurs ressources ? » peut paraître à première vue surprenant, pourtant y répondre s'avère crucial. D'ailleurs, « la santé des élèves et des étudiants est au cœur des attentions des ministères de l'Éducation Nationale et de la Santé »¹⁶. Elle est définie par « un état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie, de travailler avec succès et de manière productive et d'être en mesure d'apporter une contribution à la communauté »¹⁷.

Aussi, être en bonne santé, réussir son intégration sociale sont des atouts importants pour mieux franchir cette période de transition de l'enfance vers l'âge adulte et, même si le concept de burnout n'est pas évoqué dans le contexte scolaire, il semble être sous-jacents aux objectifs visés par l'École. Certains textes institutionnels y font référence telle la loi d'orientation (10/07/89) qui évoque les insuffisances persistantes de l'organisation et de la gestion du temps scolaire avec les rythmes mal équilibrés du fait de répartitions irrégulières des temps de travail et des temps de repos, dans la journée, la semaine et l'année.

La circulaire du 23/05/97 concernant la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel mentionne de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. Ces textes s'accordent sur le fait que l'enseignant doit prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage des élèves et veiller à adapter son enseignement à leurs capacités d'intégration. Il doit en ce sens, éviter de

¹⁶ Le Journal Direct Soir, 29/11/06, p. 7.

¹⁷ Organisation Mondiale de la Santé, (2014). Récupéré sur : <http://www.who.int/topics/fr/>

« surcharger » les élèves de travail et connaissances.

Plus récemment, les attentes du Système Éducatif prônent pour que « l'E.P.S. amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé » puisque le numéro spécial du Bulletin Officiel spécial n°11 du 26/11/15 invite à prendre en compte ce sujet, en cycles 2, 3 et 4.

Les injonctions récentes mentionnent donc clairement la volonté de s'attacher au bien-être. Cet aspect touche ici aux conditions dans lesquelles les élèves vivent leur scolarité. Elles sont indissociables des contenus enseignés par les professeurs sachant qu'il convient bien sûr aussi d'intégrer à cette logique leur qualité de vie.

Dans la communauté éducative, les chefs d'établissement ont également cette mission. Conformément à la Charte d'Ottawa, ils peuvent prendre, en lien avec le médecin scolaire, des décisions sur l'organisation de l'enseignement en conformité avec le bien-être des élèves et des enseignants (Deschamps, 2003).

Enfin la création, en 2017, d'un nouveau corps de psychologue à l'Éducation Nationale montre cette volonté de tenir compte de la santé des élèves.

Ces extraits de textes officiels montrent que l'institution est attachée à la qualité de vie des élèves en raison des enjeux de santé publique, d'autant que si les effets de l'épuisement se révèlent potentiellement sur un terme qui peut être court, ils peuvent aussi se révéler sur le plus long terme (Leclerc *et al.*, 2014). Dès lors il est possible d'imaginer que les graines de la souffrance au travail de l'adulte sont semées lors du passage de l'individu dans son parcours de formation. Que ce soit à l'école ou à l'université, il est en outre question de performance et d'accomplissement.

3.1.2. Un enjeu personnel :

En plus d'être devenue une injonction institutionnelle, se préoccuper de la qualité de vie des élèves à l'école c'est leur permettre, dans une certaine mesure, d'être performants. Cela est d'autant plus important que le contexte (parents, enseignants, médias), pousse dès le plus jeune âge l'individu à se soucier de son avenir.

Selon les observations de Salmela-Aro *et al.* (2008), différents résultats relevés sur le thème du stress et de la pression liés à la scolarité révèlent que, plus ces enjeux ont de l'importance, plus le sujet sera vulnérable au stress et à l'épuisement.

Divers témoignages mentionnent que, plus la scolarité tient une place centrale dans la vie du sujet, que ce soit sur le plan familial, sur le plan de son orientation ou encore sur un plan proprement personnel lié à l'estime de soi, plus la sanction des résultats aura d'importance également. Dès lors, il est aisé de comprendre l'engrenage que peut constituer pour certains la situation d'évaluation à répétition propre au contexte scolaire et à la vie des élèves. La peur de l'échec ou l'échec en tant que tel peuvent être considérés comme des « micro-stresseurs » quotidiens et vient occulter toute possibilité d'épanouissement du sujet (Zakari *et al.*, 2008 ; Zakari & Bendahman, 2011b). Ces auteurs ont ainsi montré les types de liens pouvant relier le rendement scolaire et la santé psychique et concluent qu'une bonne santé scolaire et morale conduit à des bons résultats scolaires.

A l'inverse, l'étude de Martin-Krumm, Oger, Sarrazin et Pélayo (2011) avance que le burnout peut affecter les performances des élèves et a un rôle modulateur sur une des variables centrales de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire : le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP). En effet le burnout interagit avec le SEP pour prédire les performances des élèves (en E.P.S., contexte spécifique de l'étude). Il s'avère que ceux-ci ne sont pas à égalité quant à leur chance de réussite dans la discipline. Les écarts se creusent entre eux à mesure qu'ils se perçoivent fatigués. Lorsque le niveau de burnout est faible, le SEP a un impact qui est faible sur les moyennes des élèves. Par contre, lorsque le niveau de burnout augmente, et alors qu'il joue peu chez ceux qui ont une haute compétence perçue, l'effet d'une faible habileté

perçue sur les moyennes est accentué. Autrement dit, les résultats révèlent que l'impact d'une faible habileté perçue sur les notes est d'autant plus significatif que les élèves se sentent fatigués. Autant les conditions de travail peuvent avoir un effet limité sur les résultats de ceux qui pensent qu'ils sont plutôt bons en E.P.S., même lorsque leur niveau de burnout augmente, autant ces conditions se révèlent importantes pour les élèves qui se perçoivent plutôt faibles. A ce titre, il s'avère primordial de les mettre dans des conditions optimales de travail, afin que tous puissent réussir.

3.2. Quelles pistes de prévention et de promotion ?

3.2.1. Le soutien social :

Des travaux ayant montré, d'une part, que le stress lié au travail est un des principaux prédicteurs du burnout professionnel (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) et, d'autre part, que le soutien social constitue un important facteur de protection (Doudin *et al.*, 2011), un intérêt particulier a été porté sur le stress lié à l'école et sur le soutien social dans la problématique du burnout scolaire (Meylan *et al.*, 2015b). Ces auteurs se sont notamment intéressés aux effets modérateurs et médiateurs du stress scolaire et du soutien social et à leurs liens avec le burnout scolaire.

Un ensemble de travaux a montré qu'un haut niveau de soutien de l'école est associé à un faible niveau de burnout scolaire (Salmela Aro *et al.*, 2008b) ; qu'un haut niveau de soutien des enseignants et des parents est négativement associé au burnout scolaire et en particulier à la dimension du cynisme (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, & Stéphan, 2014) et qu'un bas niveau de soutien des parents et des professeurs est associé à davantage d'attitudes négatives et cyniques envers l'école (Rueger, Malecki, & Demaray, 2010). Force est donc de constater l'importance de ce facteur potentiellement protecteur et de souligner combien le soutien des enseignants et des parents est nécessaire (Meylan *et al.*, 2015b, p. 140).

L'étude menée sur les relations entre stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence montre que le soutien social ne modère pas l'effet du stress sur le burnout scolaire, que le stress scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le soutien social et le burnout scolaire et que cet effet varie selon la source de soutien. « D'une part, le stress médiatise partiellement la relation entre le soutien des parents et le burnout scolaire. D'autre part, le stress médiatise complètement le lien entre le soutien des enseignants et le burnout scolaire. Ainsi, il semblerait que les adolescents bénéficiant d'un bon niveau de soutien des parents et des enseignants perçoivent les exigences scolaires comme moins stressantes, ce qui diminue le risque de burnout (Meylan *et al.*, 2015b, p. 136). L'étude de Salmela-Aro et Upadyaya en 2014 va dans ce sens en appliquant le modèle demandes-ressources (Bakker & Demerouti, 2007) à l'école. Ici le burnout scolaire serait lié à un déséquilibre entre les attentes scolaires et les ressources des élèves.

De ce qui précède, il est possible de conclure que les réponses à la problématique du burnout chez les adolescents se jouent au niveau individuel, les parents ou les enseignants. Une autre alternative vient des politiques qui sont localement mises en œuvre à l'échelle des établissements. Elle est en général impulsée par un chef d'établissement et une équipe de direction.

3.2.2. Des programmes spécifiques, des « établissements scolaires positifs » :

Quelques politiques ont été mises en œuvre au sein de l'École visant à améliorer la qualité de vie des élèves. Ces politiques s'appuient sur des programmes existants.

D'une part, il existe des programmes d'éducation à la résilience permettant la réduction du stress et des symptômes de dépression ou l'augmentation des émotions positives, de l'optimisme et de la tranquillité, ou encore le développement du bien-être subjectif (Métais, Burel, Gillham, & Martin-Krumm, submitted ; Métais, Martin-Krumm, Tarquinio, Waters, &

Burel, submitted). Les élèves sont sensibilisés à l'idée selon laquelle leurs manières de penser (cognition), de ressentir (émotions) et de réagir (comportement), sont liées. Le programme SPARC (*Situation* (l'événement stressant) - *Perception* (le senti, perception de l'adversité) - *Auto-Pilot, Affectivity* (comment se sent-on au fond ? estime personnelle) - *Réaction* (renfermement sur soi ou réaction active, positive) - *Connaissance* (connaissance, leçon retenue de l'épreuve vécue)) de Boniwell et Ryan (2009) en est un exemple. Le *Penn Resiliency Program* (Gillham & Reivich, 2009) est également une référence dans le milieu : douze leçons couvrent explicitement les concepts et les compétences relatives à la résilience sous forme de petits sketches, d'histoires courtes ou de bande-dessinées.

D'autre part, des outils à destination des enseignants existent. Ils leur permettent d'améliorer leur propre santé (ce qui aura un impact en retour sur celle des élèves) et de les tester pour se les approprier et les réutiliser en classe tels que : promouvoir la gratitude et l'empathie dans leurs cercles sociaux plus ou moins proches (Shankland, 2016). Cela permet l'engagement dans des schémas d'échanges et dialogues actifs et constructifs (en opposition à passif/négatif), ou encore mettre en valeur le positif de la journée via de petits exercices telle que l'astuce mnémotechnique des trois **W** donnant lieu à une courte liste des événements positifs du moment (Norrish, 2015) : *What Went Well today* (que s'est-il passé de bien aujourd'hui) ?

Enfin, certains établissements, tels que l'institut scolaire *Geelong Grammar School* en Australie (école pionnière dans ce domaine), associent à l'enseignement académique conventionnel, des concepts de psychologie positive (méditation, travail sur les forces de caractères...). « Bien qu'il semble utopique de pouvoir mettre en place dès demain des projets aussi complets en France, l'aspect global du dispositif cité pourrait être retenu. Une approche holistique est souvent plus efficace qu'un programme fonctionnant sous forme de module additionnel (Ungar, Russell, & Connelly, 2014). Associer le bien-être des élèves et des enseignants, puis créer une réflexion commune autour des concepts du bien-être, seraient ainsi une des premières pistes de progrès envisageables en France » (Oger *et al.*, in press). Ces actions ont une double visée, la prévention des problématiques de souffrance dont le burnout et la promotion de la qualité de vie.

CONCLUSION

Dans un premier temps, un bilan quant à la qualité de vie des adolescents a été proposé. Dans un second temps ont été présentés des travaux révélant une problématique de burnout chez les adolescents. Ce que révèlent les travaux cités, c'est qu'elle est due pour partie aux rythmes de vie qui sont très exigeants en termes de nombre d'heures et de jours de cours. Au-delà de ces seuls facteurs, il y a la pression qui est exercée par l'entourage, les parents et les enseignants. Il pourrait être tentant de considérer qu'à la fois les institutions, l'école et l'université, ainsi que les parents, en sont les responsables, seulement les effets liés à la maturation ont été mentionnés ainsi que les pressions exercées d'un point de vue social sur l'employabilité future. Dans un troisième temps ont été développés les conséquences potentielles de cette problématique et des pistes prometteuses en termes de prévention et de promotion de la qualité de vie. Plus précisément, s'il convient de considérer que l'école ou l'université ne sont pas « responsables » de la situation, celle-ci s'inscrivant dans un système de facteurs, elles le sont quant aux ressources qu'il s'agirait de permettre aux adolescents de développer. Des exemples ont été proposés.

Depuis peu, « on peut constater que de nombreuses études s'intéressent au stress scolaire et au phénomène de burnout chez des écoliers et à leurs conséquences. Cependant, la majeure partie d'entre elles ont été menées sur le continent asiatique et, à ce jour, encore peu d'études

sur ce sujet ont été conduites en Europe. Néanmoins, quelques études scandinaves, notamment finlandaises, ont montré que le burnout se retrouvait également chez des élèves européens et qu'il ne s'agit pas d'un phénomène culturel. Par ailleurs, les facteurs de risque et les interactions entre le stress scolaire, le burnout, la dépression et les idéations suicidaires sont, jusqu'à présent, encore peu explorés » (Curchod *et al.*, 2011, p. 53).

En France, le burnout fait l'objet de nombreuses études dans le domaine professionnel mais très peu finalement, dans le contexte scolaire et universitaire et celles-ci restent très récentes. De plus, celles qui portent un intérêt à l'enseignement évoquent énormément le cas des professeurs et très peu ceux des élèves ou des étudiants.

L'un des objectifs de ce travail était de lister les études menées sur le sujet. Les différentes recherches présentées permettent de bien cibler les enjeux liés à ce syndrome. D'une manière relativement constante, il est associé à différents types de déficiences, qu'elles soient psychologiques, cognitives ou comportementales, et qu'il soit envisagé comme cause ou conséquence. Connaître ce sujet, permet d'avoir des éléments pour y répondre et agir sur le champ ou au moins le traiter. L'idéal est bien sûr d'anticiper et ainsi de faire en sorte que cette souffrance ne se développe pas.

Ainsi l'École a donc un rôle important à jouer dans ce domaine, afin à la fois de préserver les jeunes et plus particulièrement les adolescents, qui sont les personnes les plus enclines à un « mal-être », et de leur permettre d'être dans les meilleures conditions pour réussir en leur enseignant notamment des moyens afin qu'ils soient en mesure de faire face « plus tard » quand ils seront adultes. Cela est d'autant plus important que les liens entre qualité de vie et performance, santé, qualité des relations ou longévité sont largement reconnus (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Il en est de même pour celles entre le bien-être et les réussites sociales, scolaires (Shankland *et al.*, 2018). La France a de gros efforts à faire de ce côté car peu de moyens sont mis en place dans les établissements.

Nous faisons le pari que se préoccuper dès aujourd'hui de la qualité de vie des élèves (bien-être, réussite) les aidera à devenir des adultes plus épanouis et en meilleure santé demain. Cela s'appuie notamment sur l'étude de Wrigth et Bonett (1997) qui concluent que « les effets délétères de l'épuisement émotionnel prennent du temps à agir sur la performance et c'est pourquoi le lien est plus susceptible d'émerger lorsqu'étudié à travers le temps » (Leclerc *et al.*, 2014, p. 354).

Ainsi, l'École a bien un rôle à jouer sur la santé des jeunes que se soit à court terme (pour éviter l'épuisement et favoriser les réussites), à moyen terme (pour éviter le décrochage scolaire) et à long terme (pour éviter les problématiques de souffrance au travail). Il s'agit d'enjeux de santé publique (Cohen, Janicki-Devets, & Miller, 2007) devant s'inscrire dans une politique d'ensemble dont les prémisses sont visibles depuis quelques années avec notamment les injonctions officielles et les nouvelles missions des acteurs de l'École.

Des études en cours cherchent aussi à montrer que l'équilibre entre les demandes auxquelles sont confrontés les élèves et les ressources dont ils disposent aurait un impact sur leur niveau d'épuisement. En retour, celui-ci aurait une influence sur leurs résultats scolaires, leurs fréquentations de l'infirmerie, les problématiques de stress, de décrochage scolaire dont ils peuvent être victimes, leur qualité de vie, l'absentéisme voire l'abandon. En d'autres termes, il semblerait que le modèle Job Demand-Ressources (JD-R) de Demerouti, Bakker, Nachreiner et Schaufeli (2001), puisse aussi exister dans le contexte scolaire français (Oger, Martin-Krumm, & Tarquinio, 2020).

En parallèle, une étude interventionnelle dont l'objet est de renforcer les ressources des élèves est menée. Les interventions concernent la gestion du stress, l'identification et l'analyse de leurs ressources et la construction du Sentiment d'Efficacité Personnelle. Le but est d'identifier et expérimenter des leviers pour générer le bien-être à l'école afin de proposer par

la suite, des recommandations auprès des établissements scolaires, à la fois dans les conditions de vie des élèves que sur certains contenus d'enseignement.

Bibliographie :

- Ajuriaguerra, J. de (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant* (2nde éd.). Paris : Masson.
- Alvin, P., Camus, C., & Navelet, Y. (1997). La fatigue et le sommeil. Dans P. A. Michaud, P. Alvin, J. P. Deschamps, J. Y. Frappier, D. Marcelli, & A. Tursz. *La santé des adolescents* (pp. 258-268). Lausanne : Payot.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation: Testing for Depression as a Mediator Using Multiple Regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133–143.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528.
- Boniwell, I., & Ryan, L. (2009). *SPARK Resilience: A teacher's guide*. London, UK: University of East London.
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 167(9), 662–668.
- Broc, G., Shankland, R., Carter, S., Martin-Krumm, C., & Bouteyre, E. (accepté). Étude du burnout chez les étudiants doctorants. *Annales Médico-Psychologiques*. Doi: 10.1016/j.amp.2019.01.011
- Burel, N. (2017). Émersiologie et dynamique émotionnelle. Une méthodologie d'analyse des comportements des enseignants d'Éducation Physique et Sportive en classe. *Thèse de doctorat de STAPS*. Université de Paris Descartes.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of Adolescent Stress: The Development of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416.
- Catheline, N. (2012). *Psychopathologie de la scolarité*. 3^{ème} édition, Paris : Masson.
- Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte.
- Cohen, S., Janicki-Devets, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *Journal of American Medical Association*, 298(14), 1685–1687.
- Commission européenne. Mise en demeure-infraction n°2009/2044. Bruxelles 2013. <https://www.isni.fr/2016/12/29/temps-de-travail-des-internes-pourquoi-le-gouvernement-ne-repond-pas-aux-attentes-de-la-commission-europeenne/>
- Compas, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7(3), 275–302.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005). Motivation and Burnout among Top Amateur Rugby Players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 469–477.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des élèves*. Collection éducation-intervention. Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (2008). *Inequalities in Young people's health. Health behaviour in*

- school-aged children international report from the 2005/2006 survey. Health policy for children and adolescents*, n°5.
- De Backer, L. (2006). La santé des jeunes et des enseignants. *Dossier Inter'Actions du ressort pour la pédagogie* n°6, 4–5.
- Delgrande Jordan, M., Kuendig, H., & Schmid, H. (2007). Stress scolaire et symptômes somatiques et psychoaffectifs chroniques à l'adolescence. *Revue francophone du Stress et du Trauma*, 7(3), 183–192.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Deschamps, J. P. (2003). Une « relecture » de la charte d'Ottawa. *Santé Publique*, 15(3), 313 – 325.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (Eds), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 11-37). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, Y. (2007). Plaidoyer pour une véritable éducation au bien-être en EPS. Dans Y. Dufour (Ed), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 7-18). Lille : Collection Journées Debeyre n°2. Édition AEEPS.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225–241.
- Evans, D. L., & Wasmer Andrews, L. (2012). *Dépression et trouble bipolaire chez l'adolescent. Conseils pratiques pour le quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Fearon, P., & Hotopf, M. (2001). Relation between headache in childhood and physical and psychiatric symptoms in adulthood: National birth cohort study. *BMJ: British Medical Journal*, 322(7295), 1145.
- Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire In Competitive Sport and Physical Education Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203–211.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Stress factors and burnout in elementary school teachers. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37–45.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Paris : Éditions Anne Carrière.
- Gillham, J., & Reivich, K. (2009). Penn Resiliency Program. In S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia Of Positive Psychology* (pp. 676–678). New Jersey: Wiley-Blackwell. Retrieved from <https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/1051>
- Godeau, E., Guérin, J. C., Navarro F., Mouret, G., & Vignes, C. (2005). Milieu scolaire. In Godeau, E., Grandjean H., & Navarro, F. *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France / 2002*. (pp. 58–77). Paris : Éditions INPES.
- Golse, B. (2005). L'impact des exigences scolaires au fil des âges. *Nervure*, 1, 1–2.
- Guéritault, V. (2004). *La fatigue émotionnelle et physique des mères : le burn-out maternel*. Paris : Odile Jacob.
- Guillet-Descas, E. & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burnout et engagement chez les enseignants du secondaire : une comparaison femmes/hommes. *Revue Éducation & Formation*, 99, 71–86.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations* n°88-89, 165-166.
- Jeammet, P. (2007). Le moi à l'épreuve de la liberté. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(1), 321–328.
- Klapouszczak, D., Arnaud, C., & Grandjean, H. (2005). Santé et bien-être. *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France/2002*, p. 88-95.

- Knishkowsky, B., Palti, H., Tima, C., Adler, B., & Gofin, R. (1995). Symptom clusters among young adolescents. *Adolescence*, 30(118), 351–362.
- Kuendig, H., Kuntsche, E. N., Delgrande Jordan, M., & Schmid, H. (2003). Enquête sur les comportements de santé des élèves de 11 à 16 ans. Une statistique descriptive des données nationales de 2002. Lausanne : Institut suisse de prévention de l'alcoolisme et autres toxicomanies.
- Laugaa, D., Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M.L. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241–251.
- Le Heuzey, M. F., & Mouren, M. C. (2008). *Phobie scolaire : comment aider les enfants et adolescents en mal d'école ?* Paris, France : J. Lyon.
- Leclerc, J. S., Boudrias, J. S. & Savoie, A. (2014). La santé psychologique et la performance au travail : des liens longitudinaux bidirectionnels ? *Le travail humain*, 77(4), 351-372.
- Lecomte, I. (2006). *L'ado fragile et l'école. Comment se mettre à l'écoute des besoins relationnels ?* Bruxelles : De Boeck & Larquier.
- Lorrain, E. (2016). Évaluation du burn-out dans une population d'étudiants militaires en médecine. Thèse pour le doctorat de médecine. Faculté de médecine de Bobigny « Léonard de Vinci ».
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affects: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803 - 855.
- Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Heutte, J., & Besanson, M. (2014). Wellbeing, Motivation and Student Achievement. *Book of abstracts of the International Conference on Applied Psychology*, Paris, 9-13th of July.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., & Sarrazin, P. (2009). College pupils' Burnout in France: links to motivation and evolution during a school year. In T. Freire, (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology* (pp. 251-269). Lisboa: Climepsi Editores.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., Sarrazin, P. & Pelayo, P. (2011). Moderator effect of burnout in secondary school context. In I. Brdar, *The Human Pursuit of Well-Being. A Cultural Approach* (pp. 191-200). London: Springer.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Métais, C. M., Burel, N., Gillham, J. E., & Martin-Krumm, C. (submitted). Integrative review of the recent literature on human resilience: From concepts, theories, and discussions towards a complex understanding. *Europe's Journal of Psychology*.
- Métais, C. M., Martin-Krumm, C., Tarquinio, C., Waters, L., & Burel, N. (submitted). Fostering resilience at school, state of the art. *Journal of Educational Psychology*.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Antonietti, J. P., & Stéphan, P. (2015a). Validation française du School Burnout Inventory: A French Validation. *European Review of Applied Psychology*, 65(6), 285–293.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J. P., Gyger Gaspoz, D., Pfulg, L., & Stéphan, L. (2015c). *Burnout scolaire et consommation de substances : une étude exploratoire chez des adolescents « tout-venant »*. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63(4), 238–243.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J. P., & Stéphan, P. (2015b). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 135–153.

- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D. & Stéphan, P. (2011). School burnout in adolescents: Differences in background variables and exploration of school-related stress at the end of compulsory schooling. *Ricerche di Psicologia*, 4, 539–563.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stéphan, P. (2014). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française*, 60(1), 1–15.
- Narring, F., Tschumper, A., Inderwildi Bonivento, L., Jeannin, A., Addor, V., Bütikofer A. et al. (2004). Santé et styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans en Suisse (2002). SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent study on health 2002. Lausanne, Bern, Bellinzona : Institut universitaire de médecine sociale et préventive, Institut für Psychologie, Sezione sanitaria, 2003.
- Natvig, G. K. Albrektsen, G., Anderssen, N. & Qvarnstrøm, U. (1999). School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. *Journal of school health*, 69(9), 362–368.
- Nieboer, A., Lindenberg, S., Boomsma, A., & Van Bruggen, A. C. (2005). Dimensions of well-being and their measurement: The SPF-IL Scale. *Social Indicators Research*, 73(3), 313–353.
- Norrish, J. M. (2015). *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Oger, M., Burel, N., Métais, C., Paquet, Y., Tarquinio, C. & Martin-Krumm, C. (In Press). Approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire. Le bien-être en enseignement. Montréal, Presse de l'Université du Québec.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006a). « Burnout en contextes sportif et scolaire : validation d'une échelle de mesure ». In *Actes des Journées Nationales d'Études de la Société Française de Psychologie du Sport*, Dijon, France, 30-31 mars 2006, pp. 117-120.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006b). « Burnout among French college pupils: Preliminary studies ». In *Abstract of the 3rd European Conference on Positive Psychology*, Braga, Portugal, 3-6 July 2006, p. 72.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007). Le burnout en milieu scolaire : évolution et processus engagés. Dans Y. Dufour (Ed), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 19-32). Lille : Collection Journées Debeyre n°2. Édition AEEPS.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Pélayo, P. (2008). « Burnout in General School context and during Physical Education classes. » Accepted for the 4th European Conference on Positive Psychology, Opatija, Croatia, 1-4 July 2008.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Pélayo, P. (2009). Épuisement des collégiens : croyances ou réalité ? Étude exploratoire. In *Actes du XIIIème congrès de l'ACAPS*, Lyon, France, 28-30 octobre 2009.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2020). Quality of life of students in France: The COBE study. *10th European Conference on Positive Psychology*, Reykjavik, Iceland, 24th – 27th of June.
- Oller-Perret, C., & Walburg, V. (2018). L'impact du burnout scolaire sur les comportements d'alcoolisation des adolescents. *Psychologie Française*, 63(3), 319–326.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Pothain, A. (2004). Qu'est ce que la phobie scolaire ? L'enseignant et la phobie scolaire. *Mémoire d'IUFM*. Université de Montpellier, académie de Montpellier.

- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and Preliminary Validation of an Athlete Burnout Measure. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23(4), 281–306.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ?* Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Rapport coordonné par Nicole Rasclé et Laurence Bergugnat. Université de Bordeaux Segalen.
- Rodrigues, M., & Meylan, J. (2017). Burn-out scolaire et pratiques éducatives : Facteurs de risque et de protection. Mémoire professionnel de master en enseignement secondaire 1, Haute École Pédagogique de Lausanne.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47–61.
- Salmela-Aro, K. (2011). Le burnout des élèves. Dans D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 31-46). Québec, Canada. Presses de l'Université du Québec.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory: Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008b). Does school matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and School burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie Positive* (pp. 273-312). Bruxelles : DeBoeck.
- Sauneron, S. (2013). « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique.
- Shankland, R. (2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Paris : Odile Jacob.
- Shankland, R., Durand, J. P., Paucsik, M., Kotsou, I., & André, C. (2018). *Mettre en oeuvre un programme de psychologie positive, Programme CARE (Cohérence-Attention-Relation-Engagement)*. Paris: Dunod.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21–32.
- Stéphan, P. (2011). La prévention des dépendances à l'école. Dans D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 149-162). Québec, CA: Collection éducation-intervention - Presses de l'Université du Québec.
- Torsheim, T., Välimaa, R., & Danielson, M. (2004). Health and well-being. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal et al. (Eds.), *Young People's Health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (pp. 55-62). Copenhagen: World Health Organization.

- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701–713.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66–83.
- Wight, R. G., Sepúlveda, J. E., & Aneshensel, C. S. (2004). Depressive symptoms: how do adolescents compare with adults? *Journal of Adolescent Health*, 34(4), 314–323.
- Wright, T. A., & Bonett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 491–499.
- Zakari, S. & Bendahman, H. (2011b). Syndrôme d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence : étude qualitative auprès d'une vingtaine de lycéens français. *Les collectifs du Cirp*, 2, 318–329.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2008). Étude du phénomène d'épuisement scolaire, de la dépression et des idées de suicide chez des lycéens français. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 18(3), 113–118.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2011a). Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français. Dans D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.). *La santé psychosociale des élèves* (pp. 47-64). Québec, C:A: Collection éducation-intervention - Presses de l'Université du Québec.

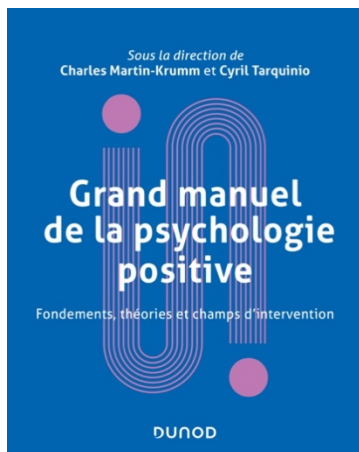
SYNTHÈSE DE L'ARTICLE :

Cet article dresse un état de lieu de la qualité de vie des élèves et s'intéresse spécifiquement à leur épuisement. Plus précisément, il traite d'un mal-être jusque-là, pensait-on, réservé au milieu des adultes : le burnout. Celui-ci est expliqué et décrit dans le cadre scolaire, du côté des élèves, et précise notamment ses causes et ses conséquences. Un ensemble d'études sur ce sujet est également présenté montrant l'ampleur du phénomène et incitant à le prendre en compte et à le traiter.

1.3 Chapitre publié dans l'ouvrage intitulé « Le grand manuel de la psychologie positive »

Cet ouvrage collectif traite de la psychologie positive et « fait le point sur l'actualité scientifique de cette discipline en constante évolution » (Martin-Krumm & Tarquinio, 2021). Il recense des chapitres de domaines très diversifiés qui discutent, mettent en perspective et remettent en question les concepts et finalement les placent dans « une perspective interdisciplinaire et intégrative » (Martin-Krumm & Tarquinio, 2021, p. 21).

Notre chapitre, intitulé « Peut-on envisager une éducation positive ? » trouve sa place dans la partie de l'ouvrage qui aborde le lien entre la psychologie positive et l'éducation. Il apporte des éléments au sujet de la qualité de vie et du phénomène de burnout chez les élèves mais sous un angle original et novateur qui est celui des exigences et des ressources qu'ils peuvent percevoir au sein de l'école. Tout comme dans l'article ci-dessus, les causes et conséquences de l'épuisement scolaire sont décrites mais avec un éclairage différent de celui présenté auparavant. Ici, l'accent est porté sur les contraintes imposées par l'École mais aussi sur les atouts dont elle dispose et qu'elle peut proposer. Le niveau de bien-être de l'élève découlerait de sa perception des exigences et des ressources en présence à l'école.



Oger, M., Paquet, A., Shankland, R., Paquet, Y., Tarquinio, C., Métails, C., & Martin-Krumm, C. (2021). Peut-on envisager une éducation positive ? In C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.), *Le Grand Manuel de la Psychologie Positive* (pp. 445-461). Dunod.

Peut-on envisager une éducation positive ?

Oger, M.¹, Paquet, A.², Shankland, R.³, Paquet, Y.⁴, Tarquinio, C.¹, Métais, C., & Martin-Krumm, C.^{1,5,6}

Mots clés : élèves, ressources, contraintes, éducation positive

Questions ;

En quoi le milieu scolaire représente-t-il aux yeux de l'élève un lieu de contraintes ? Un lieu de ressources ? Quel est cet équilibre ?

Quelles solutions dispose l'École pour faire pencher la balance du bon côté et permettre ainsi aux élèves d'accéder à une meilleure qualité de vie ?

Quel peut-être le rôle des parents (ou de la famille entière) dans cette quête du mieux être à l'École ?

Résumé court :

Si l'École peut être perçue comme un lieu de contraintes car véhiculant de nombreuses obligations notamment institutionnelles, elle sait offrir aux élèves, en partenariat avec les familles, des ressources, leur permettant d'aimer venir en cours et de s'y épanouir.

Résumé long :

L'École présente un certain nombre de contraintes liées au rythme des cours, à la charge de travail imposée par les professeurs, aux pressions mises par les parents voulant à tout prix que leur enfant réussisse ou encore aux tensions pouvant exister entre élèves. Elle propose aussi tout un lot de ressources. La bienveillance des divers acteurs du Système Éducatif, l'éducation de la résilience, les programmes scolaires de psychologie positive sont des solutions que l'École peut offrir. La qualité de vie de l'élève dépend de cet équilibre « exigences et ressources » qu'il perçoit au sein de l'école. La famille, à travers la parentalité positive peut jouer un rôle pour faire pencher la balance du côté des possibilités de se développer, de bien-être ou mieux-être au sein de cette institution.

Introduction

Si pour certains élèves chaque rentrée scolaire rime avec excitation, joie de retrouver ses camarades, plaisir d'apprendre de nouvelles choses, pour d'autres au contraire, elle s'apparente à un moment d'angoisse associé à « la peur de l'inconnu. (...) Cette peur est liée au fait que l'enfant ne connaît pas [forcément] le lieu où il va atterrir, ni les personnes qu'il va rencontrer, ni les performances scolaires qu'il va devoir fournir. Il imagine comment tout cela va se dérouler et, ne pouvant trouver de réponses à ses questions, angoisse. » [Pour certains], « un autre facteur s'ajoute à cette pression de l'inconnu et du changement, déjà bien présente : la notion de rentrée est directement liée à la notion d'obligation. Vous passez tout simplement du concept de plaisir, lié aux vacances, à la détente, au lâcher-prise, à celui de contrainte. Si l'enfant est très angoissé par la réussite scolaire, qu'il se surinvestit à l'école, une sorte de pression inconsciente prend possession de lui et l'empêche de développer une attitude sereine » (Aubert, 2019)¹⁸. Certains élèves en effet, voient en l'école un espace avec son lot de nombreuses exigences et l'associent donc à un lieu de pressions. Pour certains auteurs il peut y avoir une accentuation de ce phénomène dès lors que les élèves sont victimes de harcèlement

¹⁸ Psychologue clinicien à Nancy et créateur de la chaîne YouTube "[Questions de psy](#)", interrogé par le magazine l'Express, publié le 30/08/19

ou d'humiliations pouvant les conduire à une véritable phobie scolaire (Filliozat¹⁹, 2019). Cela aura été d'autant plus marquée à la rentrée 2020 à la suite des conditions sanitaires.

Ainsi, la rentrée peut donc être appréhendée comme un nouveau départ, ou au contraire, comme un tournant plutôt stressant laissant présager de la suite de l'année. Cela dépendra notamment des ressources dont dispose chaque élève et de l'idée qu'il se fait du système scolaire en général.

C'est au travers ce prisme d'analyse que nous avons choisi de traiter, dans ce chapitre, de la qualité de vie des apprenants à l'École. Cela amène à se poser un certain nombre de questions : quelles peuvent être les ressources que le système éducatif met à disposition des élèves ? Quelles sont les exigences qu'ils perçoivent vis-à-vis de l'École ? En quoi celles-ci peuvent-elles avoir un impact sur leur qualité de vie ? Jouer sur le rapport exigences/ressources dans le cadre scolaire, pourrait-il permettre un accès des jeunes de l'école au bien-être ?

En effet, tout semble se passer comme si l'école était un environnement générant des attentes importantes vis-à-vis des élèves mais que les ressources qu'elle offre étaient à la hauteur de ces exigences. Or, force est de constater qu'il y a parfois un décalage entre les deux. Dès lors, il conviendra de préciser comment il est possible de répondre aux exigences du système scolaire en augmentant le niveau de ressources disponibles non pas uniquement dans l'environnement scolaire mais dans l'environnement éducatif au sens large.

Nous expliquerons dans un premier temps sur quel cadre théorique original nous nous sommes inspirés pour ce chapitre et son intérêt. Nous donnerons ensuite des exemples d'exigences auxquelles sont confrontés les enfants puis des exemples de ressources, présumant du fait qu'un équilibre entre les deux permettrait d'améliorer leur qualité de vie mais aussi celle de ceux les encadrant.

I - Le modèle JD-R appliqué à l'École, un cadre théorique original et novateur :

Nous avons fait le choix de recourir au modèle Job Demands/Resources (JD-R) (e.g., Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001) comme assise théorique à notre chapitre, en raison de son pouvoir prédictif de la qualité de vie dans le champ organisationnel (Bakker et al., 2003a, 2005, 2013) et d'autre part par le côté innovant qu'est sa transposition au contexte scolaire afin d'explorer la problématique du bien-être à l'école.

1) Les origines du modèle JD-R

Le JD-R tire ses racines à la fois du modèle de Karasek (1979) mais aussi de la théorie de Conservation des Ressources (COR) de Hobfoll (1989). Pour le premier, le DCM (Demand-control model), l'association d'un niveau élevé de demandes faites à un individu (charge de travail, exigence de performance et de rentabilité, problèmes de communication, manque de contrôle) à un niveau faible de possibilité de contrôle par cet individu sur son activité, engendre des conséquences néfastes sur le plan de sa santé (e.g., Shirom, Nirel, & Vinokur, 2006). Ce modèle a dominé le champ de la recherche empirique sur le stress et les conditions de travail durant plus de vingt ans (Halbesleben, 2008). Pour le second, il y aurait stress lorsque l'individu serait confronté à une perte de ressources ou à un échec, après avoir investi des ressources en vain et/ou lorsqu'il serait placé face à une menace future prévisible, pesant sur les ressources investies. La COR theory est une « théorie motivationnelle qui admet qu'un individu s'efforce d'obtenir (acquisition), de protéger et d'entretenir les ressources (conservation) qui ont une valeur réelle ou symbolique pour lui » (Ben Aissa & Sassi, 2019, p. 33). Selon Hobfoll (2001), les ressources correspondent à « ces objets, caractéristiques personnelles, conditions ou

¹⁹ Psychothérapeute et auteure, interrogée par le magazine l'Express du 30/08/19

énergies que l'individu valorise en soi ou qu'il valorise parce qu'elles sont le moyen par lequel il arrive à obtenir une autre ressource ou à protéger et conserver une ressource qu'il possède déjà » (p. 339). Elles sont nécessaires pour le maintien du bien-être de la personne face aux demandes (Halbesleben, Neveu, Paustian-Underdahl, & Westman, 2014). Contrairement aux théories précédentes, la COR-Theory intègre l'environnement et la dimension sociale comme partie intégrante à la fois dans le processus de stress et de coping (adaptation à ce stress). Le JD-R s'inspire ainsi de ces deux approches et s'inscrit dans le courant interactionniste du stress.

2) Les relations entre le modèle JD-R et la thématique du burnout

Demerouti s'intéresse spécifiquement au milieu du travail. La première version de son modèle permet d'évaluer l'épuisement professionnel (burnout), qui suit deux processus psychologiques distincts. Le premier, mentionne que la charge excessive de travail, sur une longue période, conduit à une sollicitation très importante des ressources propres et aboutit à la mise en échec des stratégies compensatoires puis à l'épuisement. Le deuxième postule que le manque ou l'absence de ressources, constitue un frein pour atteindre les objectifs visés. Le fait de ne pas permettre à l'individu de répondre aux exigences du travail, l'amènera à ressentir un sentiment d'échec et de frustration entraînant par la suite une attitude de retrait puis un désengagement. L'épuisement et le désengagement étant deux éléments centraux du burnout, cela crée un risque pour la personne. Les ressources revêtent dans ce modèle toute leur importance. En effet, elles permettent d'atténuer l'effet des exigences sur l'épuisement mais aussi d'y répondre. Elles peuvent donc jouer un rôle de tampon par rapport à la charge de travail (Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003b). Ainsi, en cas de fortes exigences, si le salarié dispose de ressources nécessaires comme le soutien de l'environnement, le matériel adéquat, une formation continue par exemple, l'épuisement sera moindre car il pourra faire face aux exigences et le niveau de burnout sera alors réduit (Bakker & Demerouti, 2007). A l'inverse, en cas de déséquilibre entre les deux, l'individu peut adopter deux stratégies : le maintien de la performance à tout prix ou bien la protection de soi aux dépens du maintien des objectifs fixés (Schaufeli & Bakker, 2004). Souvent le burnout apparaît lorsque pour des demandes importantes, les personnes maintiennent ou essaient de maintenir le niveau de performance attendu et/ou désiré. Pour ce faire, elles puisent dans leurs ressources personnelles et s'épuisent, perdant progressivement leur énergie et rencontrant de plus en plus de difficultés à maintenir le niveau requis par les demandes. De même, lorsque les ressources sont trop peu nombreuses, le désengagement (ou dépersonnalisation) peut être considéré comme une stratégie d'autoprotection contre la frustration qui résulte de l'échec à atteindre les objectifs fixés.

Le modèle de Demerouti met donc en exergue, les conséquences du rapport entre l'intensité de la demande ainsi que la disponibilité et l'usage des ressources par l'individu. D'une part, une forte demande et un manque de ressources « vont motiver un processus énergivore qui altère le bien-être du salarié » (Ben Aissa & Sassi, 2019, p. 33) ; d'autre part, une importante demande associée à un niveau élevé de ressources vont engendrer une spirale positive au travail, facteur de motivation et d'engagement des salariés (Hu, Schaufeli, & Taris, 2011). Le modèle JD-R valorise surtout le fait que les ressources peuvent atténuer l'impact des exigences liées au travail sur les réactions d'épuisement professionnel (Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2003c) car en effet, celui-ci se produit seulement quand les ressources mobilisées sont insuffisantes ou inadaptées.

3) Des intérêts au JD-R scolaire ?

Tout comme dans le milieu du travail, il existe également, au sein du domaine scolaire et du côté des élèves, des problématiques de stress (Zakari, Walburg, & Chabrol, 2011), d'épuisement et même de burnout (Oger, Burel, Métais, Paquet, Tarquinio, & Martin-Krumm, 2020). Aussi, pourquoi ne pas envisager qu'elles proviendraient d'un déséquilibre entre les

exigences et les ressources perçues par les élèves au sein de leur établissement scolaire ? Comme le souligne Haberey-Knuessi (2011), « de par sa structure paradigmatique, le modèle de Demerouti s'applique à de très nombreuses situations de travail, quelles que soient les exigences et ressources en présence » (p. 26). C'est dans cette optique qu'il a été transposé à l'environnement éducatif. En effet, dès lors qu'est envisagé un « métier d'élève » (Perrenoud, 2013), il est possible de considérer que l'apprenant, tout comme l'adulte dans toute situation de travail ou d'apprentissage, soit soumis à de nombreuses contraintes (e.g., rythme de travail, pressions exercées par les différents membres du système scolaire, voire pressions qu'il se met lui-même, etc.). Par contre, tout comme un salarié sur son lieu de travail, un élève peut percevoir un ensemble de ressources disponibles dans l'établissement dans lequel il évolue. La bienveillance des enseignants, le soutien de la communauté éducative, l'aide des camarades en sont des exemples. L'étude de Salmela-Aro et Upadaya (2014) semble être la seule dans la littérature à s'être appuyée sur le modèle JD-R à l'école pour expliquer les problématiques d'épuisement et d'engagement. Menée auprès d'adolescents finlandais elle a été réalisée selon un plan longitudinal en quatre étapes. Les données ont été recueillies une fois pendant la transition de l'éducation complète à l'éducation post-complète²⁰, deux fois au cours de l'éducation post-complète et une fois deux ans plus tard. Les résultats révèlent que les ressources personnelles des élèves, les exigences et les ressources liées aux études prédisent l'engagement scolaire et le burnout scolaire à T2 puis à T3. Elles prédisent en retour la satisfaction de vie et les symptômes dépressifs. Ce modèle comprend deux processus, celui de l'épuisement de l'énergie et celui de la motivation. Il présente toutefois quelques limites, notamment le peu d'informations données concernant les qualités psychométriques de l'échelle ayant permis de mesurer les exigences et les ressources. Une étude récente (Oger, Broc, Tarquinio, & Martin-Krumm, soumis) présente l'élaboration d'une échelle adaptée à l'environnement scolaire. Elle s'inspire de celle de Van de Ven, Vlerick, et De Jonge (2008). Elle présente des qualités psychométriques satisfaisantes et est à l'heure actuelle disponible en français. Elle a permis une première étude mettant en lien les ressources et les exigences perçues par les élèves et leurs conséquences en termes de burnout scolaire. Les premiers révèlent que plus un élève perçoit un niveau d'exigences élevé, plus son niveau de burnout augmente au cours d'un trimestre et inversement.

Nous pouvons en conclure, que le modèle théorique de Demerouti et al. (2001) issu de la psychologie du travail se révèle heuristique pour l'environnement scolaire. Autrement dit, il semble que du rapport exigences/ressources dépend en partie la santé de l'élève. Nous détaillerons dans les deux parties qui suivent, les contraintes d'une part, puis d'autre part les ressources en environnement éducatif.

Mini - synthèse :

Dans cette partie, nous avons vu que le modèle JD-R issu du domaine du travail et donc du monde des adultes est transposable au domaine scolaire car lui aussi présente son lot d'exigences et de ressources. Il peut constituer un prisme d'analyse pour comprendre la qualité de vie des élèves.

II - En quoi les exigences perçues par les élèves peuvent-elles nuire à leur qualité de vie ?

²⁰ En Finlande, tous les adolescents ont une éducation générale de base similaire jusqu'à l'âge de 16 ans (école polyvalente, éducation complète). Après l'enseignement général, 55 % des élèves entrent dans l'enseignement secondaire supérieur et 37% vont en école professionnelle (c'est l'éducation post-complète). Les études à l'école secondaire supérieure et celles à l'école professionnelle durent 3 à 4 ans.

Pour Halbesleben et Buckley (2004), de sources et de formes variées, les exigences correspondent à toute contrainte perçue comme telle par les salariés. Transposées au contexte scolaire, elles représentent l'ensemble des contraintes, des obligations que revêt l'environnement éducatif aux yeux des enfants.

1) Des charges et des rythmes de travail soutenus :

L'école impose globalement, de grosses charges de travail et un rythme difficile à suivre. En effet, le temps de présence à l'école est souvent de 8h le matin à 17h le soir avec parfois une pause méridienne d'une seule heure, ce qui ne permet pas de récupérer. De plus, les activités scolaires occupent une à quatre heures de travail supplémentaire le soir et/ou les jours de congé, selon le niveau. Et ce, cinq jours par semaine, sept à huit mois par an pendant dix années minimum, mais souvent plus de quinze... Pour Filliozat²¹ l'école ne respecte pas les besoins de l'enfant. Cela peut être interprété par les élèves comme un véritable obstacle à surmonter. De plus, les séquences d'activités, leur organisation et leur planification, parfois à des moments peu favorables (comme par exemple des évaluations massées en fin de trimestre afin d'avoir des notes à saisir dans les bulletins) peuvent constituer une contrainte forte pour les élèves. Une charge de travail trop lourde, notamment en ce qui concerne les devoirs à la maison, mais aussi les interrogations surprises, les divers contrôles, les examens, les notations et sélections sont aussi synonymes d'exigences véhiculées par le système scolaire. Elles représentent même « une source de stress pour certains adolescents et peuvent générer des réactions de rejet par désengagement (Fortin, 2001), les amenant à perdre leur motivation et leur plaisir d'apprendre » (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy, & Cazenave-Tapie, 2015, p. 91). Par analogie au milieu professionnel (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Ebbinghaus, 2002), elles couvrent les dimensions physiques, psychologiques (émotionnelles) et mentales (cognitives). Les demandes physiques sont par exemple associées aux sollicitations du corps à cause des rythmes de travail contraignants comme le fait de se lever tôt. En termes de charge psychologique liée au travail scolaire, on peut citer le fait de devoir être concentré toute une journée en passant même d'une matière à l'autre avec des attentes et exigences différentes selon l'enseignant. Enfin la charge psychologique perçue, peut être le fruit de tensions entre un professeur et son élève estimant que celui-ci ne travaille pas assez ou n'a pas passé assez de temps à réviser pour un devoir de sa matière alors que le devoir a été donné la veille et représente le quatrième de la journée sur huit heures de cours. Injustice, colère, dégoût, frustration peuvent apparaître chez l'élève percevant l'environnement scolaire uniquement exigeant. Ainsi, la charge de travail que l'INRS (2011) définit par l'intensité et la complexité des tâches à exécuter, le temps de travail, les exigences émotionnelles et les rapports sociaux au travail, peut représenter pour un élève, une trop forte demande de la part de l'institution et ainsi altérer sa santé.

2) Des attentes institutionnelles et parentales supposées hors d'atteinte :

En plus de vivre le rythme intense imposé, certains élèves redoutent de ne pas se sentir à la hauteur. Cela peut s'expliquer à la fois par une sous-estimation de leur niveau et une surestimation des attentes institutionnelles mais aussi par la pression qu'ils subissent de leurs parents. L'un des prismes d'analyse est celui offert par Eccles et Wigfield (2002). Selon leur modèle, un Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) élevé prédirait des attentes de réussites et une valeur de la tâche élevées ce qui en retour, prédirait les performances. Que prédit le modèle quand l'enfant pense ne pas avoir les ressources requises pour réussir ? Une baisse des attentes de réussite sera observée avec une dévalorisation de la tâche. Cette dernière permet à l'enfant de sauver la face. En effet, les conséquences morales (perçues...) seraient accentuées s'il reconnaissait ne pas avoir les ressources requises pour réussir une tâche valorisée. C'est en

²¹ Interview de I. Filliozat (défenseuse de la parentalité bienveillante), publiée sur adolescence-positive.com

quelques sortes un mécanisme de protection qui s'engage avec les effets délétères en retour sur l'apprentissage. Cela peut d'ailleurs se combiner avec, soit une sur-estimation de l'importance de la réussite à l'école par les parents, (ce qui ne fait qu'accentuer la pression ressentie par l'enfant et entretenir potentiellement des croyances négatives sur le niveau de compétence réelle), soit cela peut se combiner par une dévalorisation de la réussite scolaire par certains parents qui voient éventuellement d'un mauvais œil la réussite de leur enfant là où ils auraient eux-mêmes échoué. Les facteurs sont imbriqués et leurs effets sur l'apprentissage, la performance scolaire et la qualité de vie peuvent être démultipliés. Le problème ici n'est pas lié aux attentes en tant que telles « imposées » par le système éducatif (programmes scolaires, acquisition de valeurs et de règles, etc.), mais par la perception que pourrait avoir un enfant, perception selon laquelle il n'aurait pas les ressources personnelles requises, autrement dit, par exemple un faible SEP, un faible soutien de la communauté éducative ou de ses pairs. La peur de l'échec engendrée pourrait en retour avoir des effets sur la qualité de vie en termes de stress ou de construction de l'image de soi, surtout si les parents accentuent la pression à l'instar des propositions de Mabilon-Bonfils (2011).

3) Des contraintes cognitives, affectives et sociales ressenties :

Selon Esparbès-Pistre et al., (2015), l'école est un lieu hautement exigeant et de nombreuses contraintes existent dans le métier « d'élève ». Leurs travaux mettent en évidence une augmentation du stress perçu entre la sixième et la terminale et distinguent trois grandes catégories de facteurs de stress à l'école : le climat scolaire (en termes de sentiment subjectif d'être en sécurité par exemple), les acteurs et l'organisation de l'environnement comme le bruit, la chaleur mais aussi les devoirs, les notes, les évaluations. Déjà Philips en 1978 différenciait deux types de « stressseurs » scolaires : académiques (les apprentissages et évaluations) et sociaux (relations avec les autres élèves, l'enseignant et la participation dans la classe). Il y a ainsi des facteurs bien reconnus comme générant du stress chez l'élève mais d'autres contraintes, agissant peut-être comme des processus sous-jacents à ces facteurs, peuvent être relevées. Elles ne sont, a priori, pas identifiées comme sources directes de stress, mais considérées ensemble, peuvent avoir des effets délétères. On y trouve des contraintes cognitives, affectives et sociales.

Sur le plan cognitif, l'élève est pleinement sollicité durant sa journée de 6 à 7 heures voire plus chez les lycéens (comme présenté plus haut). Kaplan (1995) distinguait une attention volontaire, demandant un contrôle cognitif et une concentration importante et entraînant une fatigue mentale, d'une attention involontaire déclenchée automatiquement par un stimulus. L'élève en classe doit faire preuve d'attention volontaire sur une durée longue ce qui occasionne de la fatigue. Ses capacités de mémorisation (tant en mémoire de travail qu'en mémoire à long terme) sont également requises pendant de nombreuses heures, eu égard à l'ensemble des apprentissages visés en une journée ou dans le programme scolaire.

Parallèlement, sur le plan affectif, l'élève doit pouvoir réguler ses émotions afin d'être dans l'instant présent, entretenir des relations harmonieuses avec ses pairs. La régulation émotionnelle est un ensemble de processus par lesquels l'émotion spontanée est réévaluée, contrôlée et les réponses en découlant modifiées (Luminet, 2002). Cette régulation émotionnelle, bien qu'elle soit mise en place très tôt chez le nourrisson, va prendre plusieurs années pour se construire. En effet, les études en neurosciences montrent que le cerveau se développe jusqu'à l'âge de 23-25 ans (Brun, 2015). Ceci implique un paradoxe : l'adulte demande à l'enfant de réguler ses émotions, ce qui sous-entend qu'il en a la compétence, alors qu'elle est en construction chez lui. Il est ainsi aisé de comprendre le double coût que cela suppose chez l'élève entre demande extérieure et processus de maturation.

Enfin sur le plan social, des régulations comportementales sont attendues : aller aux toilettes à des moments imposés, rester assis, écouter, coopérer avec ses pairs, lever le doigt

pour prendre la parole, attendre, moduler sa voix lorsqu'il s'exprime etc. Ces trois types de demandes sont interdépendantes. Ainsi, pour lever le doigt avant de prendre la parole (régulation comportementale), l'élève doit faire preuve d'inhibition de la parole spontanée et de planification (contrainte cognitive) mais aussi de régulation de l'émotion que cette situation suscite chez lui, notamment la frustration.

Ces éléments montrent que l'environnement éducatif peut être perçu comme un milieu de contraintes, d'obligations et être assimilé à un environnement hostile. Il peut perturber, voire repousser certains élèves. Toutefois, il offre également, diverses ressources (accès aux savoirs, développement et épanouissement de soi, socialisation).

Mini – synthèse :

Dans cette partie, nous avons vu que les élèves perçoivent à l'école un certain nombre d'exigences, d'obligations et de contraintes liées notamment à la charge de travail non négligeable à laquelle ils doivent faire face, à la cadence imposée par le système et aux pressions mises par diverses personnes (enseignants, parents, élèves entre eux et même parfois l'enfant lui-même). Ces exigences peuvent altérer la santé des élèves.

III - De multiples ressources offertes par l'environnement éducatif

1) La bienveillance des divers acteurs du Système Éducatif, un exemple de ressource :

Pour Paquet, Binfet et Paquet (2019) « la bienveillance est une valeur qui vise le bien-être de l'autre » (p. 139). Dans le milieu scolaire, la bienveillance régulièrement exhortée n'est pas véritablement pensée (Réto, 2016). Elle peut être une attitude positive envers l'élève (Masson, 2018) ou une compétence socio-émotionnelle au service du bien-être et des apprentissages (Shankland, Bressoud, Tessier, & Gay, 2018). De par sa définition, la bienveillance peut être une notion importante à prendre en considération dans le modèle JD-R scolaire. Elle sera examinée ici sous deux angles : celle de l'enseignant envers l'élève et celle entre élèves.

D'une part, l'enseignant bienveillant, en raison de sa nature même, peut être considéré comme une ressource externe pour l'élève en tant qu'individu qui vient soutenir, aider, encourager. Mais plus encore, la bienveillance de l'enseignant va développer des ressources internes et externes chez l'élève. Concernant les ressources internes, la bienveillance augmente le SEP et l'estime de soi scolaire définie comme la valeur que l'élève s'accorde (à travers les appréciations portées sur lui, la régulation des conflits avec ses pairs, l'exigence envers lui, la valorisation dans la réussite ainsi que dans l'erreur vue comme une étape de l'apprentissage). Elle améliore également les compétences psychosociales de l'élève (Masson, 2018). L'enseignant bienveillant crée aussi des ressources externes pour l'élève. Ainsi, il veille aux conditions physiques et environnementales de l'élève. Il encourage les échanges en favorisant la coopération. Enfin, l'enseignant bienveillant est modérateur des demandes faites à l'élève, conscient des contraintes qui lui sont imposées. Il est attentif à gérer son temps de classe de manière équilibrée avec des activités cognitivement coûteuses suivies d'activités plus ludiques. Il s'adapte à la singularité de chacun. Par exemple, par la différenciation pédagogique, il demandera quantitativement davantage de travail à un élève pendant qu'il allégera le travail d'un autre, en gardant en tête son objectif (la maîtrise de la compétence par ces deux élèves) et surtout en considérant ces deux apprenants de manière inconditionnellement positive (Shankland et al., 2018). L'enseignant bienveillant donne aussi des tâches signifiantes à ses élèves. Il annonce clairement l'objectif du travail et la compétence à acquérir. Il est donc possible de dire que les demandes de l'enseignant bienveillant sont explicites et par conséquent,

concourent à une meilleure compréhension par l'élève. Quand il planifie ses activités, il fait la balance entre les défis et les obstacles que les élèves connaîtront. Ainsi il organise, planifie, met en œuvre et réagit en visant le bien-être de l'élève. Il constitue à l'évidence une ressource externe pour l'élève qui trouve en lui un alter égo qui le conseille et qui veille sur lui. Cependant, il crée aussi des ressources internes et externes pour l'élève à différents niveaux tout en tenant à équilibrer les demandes.

D'autre part, la bienveillance des pairs peut être également considérée comme une ressource pour l'élève. A ce titre, le socle commun de compétences des élèves de cycle 3 inscrit la bienveillance comme une compétence à maîtriser par l'élève et c'est l'école toute entière qui est incitée à faire preuve de bienveillance. Il n'existe guère de travaux portant sur ses conséquences. Il est néanmoins possible de dire que les comportements prosociaux ont des effets positifs sur le bénéficiaire en termes de plaisir, d'effort et de performance perçue (Al-Yaaribi, Kavussanu, & Ring, 2016). De plus, ils augmentent le bien-être et l'estime de soi de ceux qui les reçoivent s'ils sont motivés de manière autonome (Weinstein & Ryan, 2010). A partir des travaux dans le monde sportif ou chez l'adulte, il est possible d'inférer les conséquences positives de la bienveillance entre pairs chez l'enfant en termes de ressources pour l'élève.

Si la bienveillance des divers acteurs du Système Éducatif constitue en effet une ressource non négligeable, d'autres éléments existent au sein de l'École pour favoriser le bien-être et la qualité de vie des élèves.

2) La résilience et son enseignement : de la théorie aux programmes scolaires

Alternative à la manifestation et à l'expérience de la bienveillance à l'école ou même à son enseignement, mais non pour autant incompatible avec cette dernière, l'enseignement de la résilience à l'école peut également s'inscrire dans le schéma scolaire du modèle théorique JD-R.

En sciences humaines, la résilience est définie comme un processus dynamique permettant à l'individu de s'adapter après la confrontation à un événement traumatique aigu ou chronique (voir chapitre de Métais et al. Du présent ouvrage). Ce sont les ressources disponibles et les nouvelles ressources requises et en construction qui vont permettre l'adaptation à cette situation inédite. Ce n'est pas la situation en tant que telle qui va nécessiter cette adaptation mais sa perception par le sujet, rendant ce dernier vulnérable. C'est ce qui rend le phénomène de résilience complexe à appréhender. Ceci rejoint des modèles tels que le JD-R, ou la COR theory stipulant que la confrontation à l'adversité déclenche un besoin de transactions de ressources.

Dans le domaine de l'éducation, les programmes scolaires de résilience visent à développer la résilience des élèves dans l'optique de les aider à s'épanouir et à faire face aux épreuves du quotidien (*coping*) ou à s'adapter à des événements de stress aigu ou chronique (e.g., harcèlement scolaire, agression, divorce des parents) et ainsi faire preuve de résilience. Sur le principe des thérapies cognitivo-comportementales, ces programmes sensibilisent les élèves à l'idée selon laquelle leurs manières de penser (cognition), de ressentir (émotions) et de réagir (comportement), sont liées. Ils apprennent ce qui favorise le développement de leur réflexion, de leur prise de recul, de leur gestion des émotions, de leur capacité de résolution de problèmes.

Des programmes dits holistiques envisagent une refonte totale de l'établissement scolaire dans lequel ils sont mis en place, impliquant ainsi une réorganisation du fonctionnement de l'établissement et de sa communauté en résonance avec les concepts de psychologie et d'éducation positive (e.g., résilience, bien-être, gratitude...), mais ces mesures sont souvent lourdes et coûteuses. Ainsi, bien que les programmes holistiques soient plus efficaces (Ungar, Russell, & Connelly, 2014), il est souvent plus réaliste d'implémenter un

programme moins conséquent se présentant sous la forme d'un module additionnel venant se greffer, l'espace d'un trimestre et d'une dizaine de leçons, sur un curriculum déjà en place (e.g., Gillham & Reivich, 2009).

Le programme SPARC (acronyme de Situation, Perception, Affect, Réaction, Compréhension) développé par Boniwell et Ryan (2009), dont l'objectif est de développer la résilience, est un programme « module » ayant fait ses preuves. Les élèves y apprennent à gérer ces différentes étapes de la confrontation à l'adversité suivie des premières réactions adaptatives. L'étude réalisée par Pluess, Boniwell, Hefferon et Tunariu (2017) montre une diminution des symptômes dépressifs et une amélioration de la résilience. A La Réunion, une étude réalisée par Forestier (2018) révèle que d'un point de vue qualitatif, 90% des élèves ont plébiscité et ont estimé avoir aimé le programme, et 89% ont déclaré avoir appris des choses utiles pour leur vie telles que la maîtrise des émotions, des réactions, des méthodes pour se calmer, ou l'importance de se relever. D'un point de vue quantitatif, des effets positifs ont pu être constatés sur la régulation émotionnelle, le sentiment d'autonomie, l'espoir, ou encore la motivation autodéterminée. Des résultats complémentaires montrent également que SPARC serait plus efficace dès lors qu'il serait dispensé par un intervenant faisant preuve de bienveillance (voir partie ci-dessus ; voir Martin-Krumm, 2018, pour une revue). Ces programmes sont au final surtout des programmes de coping sachant qu'ils sont aussi un pari quant au rôle que pourrait jouer les ressources développées en cas de confrontation à un événement traumatique provoquant une rupture dans le quotidien de l'élève.

Si les acteurs de l'école ont effectivement un rôle à jouer pour que les élèves perçoivent dans leur établissement des ressources en présence, les parents ont également toute leur place dans l'environnement éducatif et dans cette quête de qualité de vie.

3) La parentalité positive

Le facteur déterminant en termes de protection chez l'enfant et l'adolescent est l'environnement sécurisant développé au sein de la famille. Par exemple, une étude longitudinale menée auprès de 12 000 adolescents sur une durée de cinq ans interrogeant les jeunes à propos de leurs liens sociaux, leur santé mentale (affects négatifs, idéation suicidaire...) et leurs conduites à risque (consommations de substances psychoactives...), a montré que le facteur protecteur le plus important en termes de santé mentale et de conduites à risque était la qualité de la relation aux parents, ainsi que le fait d'être apprécié par les membres de la famille (Resnik et al., 1997). Plus précisément, il s'agissait du sentiment de proximité relationnelle dans la relation au père ou à la mère, de la perception du soutien et de l'attention de la part des parents, de la satisfaction de la relation aux parents, et enfin du sentiment d'être aimé par l'ensemble de la famille (parents et fratrie).

Le sentiment de confiance, de stabilité et de soutien qui émerge d'un tel contexte familial est permis par la relation d'attachement qui se construit grâce aux réponses sécurisantes (prévisibles, cohérentes, en lien avec les besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant) apportées par les parents. Ce lien d'attachement est également favorisé par la proximité physique avec l'enfant, surtout lorsqu'il est en bas âge. En effet, le contact peau-à-peau par exemple chez le nourrisson représente un facteur favorable à la qualité de l'attachement, à la santé physique (e.g., Mazumder et al., 2019) et au développement de l'enfant, notamment ses compétences de régulation des émotions et des comportements (e.g., Feldman, Rosenthal, & Eidelman, 2014).

Les effets bénéfiques de la qualité de la relation parents-enfants sur la santé physique, mentale et sur le développement de l'enfant, ont amenés le Conseil de l'Europe à proposer le terme de « *parentalité positive* » en 2006. *Ce concept fait référence aux comportements parentaux fondés sur l'intérêt supérieur de l'enfant, qui visent à l'élever et à le responsabiliser d'une manière non-violente et apportent à l'enfant reconnaissance et assistance, en établissant*

un ensemble de repères favorisant son plein développement. Pour favoriser la construction et le maintien d'une telle qualité de relation au sein de la famille, il est nécessaire de favoriser le bien-être des parents, celui-ci étant un déterminant important de la capacité à s'ajuster à l'enfant et trouver des réponses utiles et constructives dans les situations éducatives du quotidien. En effet, il a été montré que l'épuisement parental prédit une augmentation de 26% de la violence faite aux enfants et de 30% des comportements de négligence parentale (Mikolajczak, Brianda, Avalosse, & Roskam, 2018). Ainsi, pour que le contexte familial joue ce rôle de facteur protecteur et contribue au développement des compétences de résilience de l'enfant, il est nécessaire de permettre un soutien des familles pour limiter les risques d'épuisement.

Dans nos sociétés contemporaines les parents pensent de plus en plus qu'ils doivent tout assumer seuls (Shankland & André, 2020). Les pratiques de psychologie positive peuvent être une ressource particulièrement utile dans le soutien à la parentalité bienveillante en raison des effets bénéfiques sur le sentiment de compétence parentale, la relation aux proches et la capacité à résoudre des problèmes de manière créative (e.g., Fredrickson, 2001). En effet, il n'existe aucune recette éducative universelle ; il est nécessaire de s'ajuster à la situation, à l'âge et aux besoins de l'enfant. Cette flexibilité est facilitée lorsque le parent lui-même va bien, car cela augmente ses capacités d'écoute, d'empathie, ainsi que les comportements de coopération et de soutien. C'est pourquoi de nouvelles perspectives de recherche et d'applications se fondent aujourd'hui sur des interventions de psychologie positive.

Ces différentes ressources viennent potentiellement contre-balancer un niveau d'exigences élevé.

Mini – synthèse :

Dans cette partie, nous avons vu que l'École peut offrir un certain nombre de ressources à travers les contenus enseignés, les programmes spécifiques de psychologie positive mis en place ou les diverses formes de bienveillance opérationnalisées. Les parents ont aussi leur rôle à jouer dans cette mission. Cette action collective de la famille et de l'École favorise l'éducation positive des jeunes.

Conclusion

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés à la notion d'éducation au sens large, c'est-à-dire celle dispensée par l'École et par la famille. Nous avons opté pour l'analyser à travers le prisme du modèle JD-R, adapté au domaine scolaire, ce qui nous paraissait heuristique et avant-gardiste. Après avoir défini et décrit le modèle développé par Demerouti et al. (2001) pour l'environnement professionnel, nous avons montré en quoi il trouvait toute sa pertinence ici. Nous avons ainsi développé ce que pouvait être les exigences perçues par les enfants, exigences émanant de la communauté éducative. La quantité de travail importante et le rythme imposés par le système, la pression et les exigences des professeurs mais aussi des parents et même des élèves entre eux, la charge psychologique et émotionnelle induites ont été cités en tant qu'exemples concrets. Nous avons montré que ces éléments pouvaient altérer le bien-être et la qualité de vie des élèves. Nous avons aussi mis en avant que la communauté éducative permettait le développement de ressources qui pouvaient venir contrebalancer ces exigences. La bienveillance de la communauté éducative et des parents, la mise en place d'ateliers ou de programmes scolaires visant le développement du coping, voire de la résilience, ont été cités comme moyens de favoriser le SEP et en retour d'augmenter les ressources perçues.

C'est cet équilibre entre les exigences et les ressources perçues par l'élève qui le fera soit basculer dans l'épuisement scolaire, l'absentéisme voire le décrochage ou au contraire le guidera vers l'envie d'apprendre et de progresser. Si l'École et la communauté éducative au sens large ne doivent pas baisser le niveau d'exigences en raison par exemple de la technicité

des futurs métiers, en contrepartie elles se doivent d'offrir aux élèves les ressources pour y faire face et avoir une qualité de vie satisfaisante, gage en retour de leur niveau de performance. Dès lors, à la question : peut-on envisager une éducation positive ? La réponse est oui. Celle-ci est permise à la fois au sein des familles (parentalité positive) mais aussi par l'acquisition d'un ensemble de compétences construites dans l'environnement scolaire, que ce soient les compétences en tant que telles, techniques (contenus scolaires) ou non (régulation émotionnelle, mindfulness, coping, etc.) ou grâce à l'environnement dans lequel elles sont construites. La prise en compte de ces divers aspects est en retour le gage du fonctionnement optimal des futurs adultes.

REFERENCES

- Al-Yaaribi, A., Kavussanu, M., & Ring, C. (2016). Consequences of prosocial and antisocial behavior for the recipient. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 102–112.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). The Spillover-Crossover model. In J. Grzywacs & E. Demerouti (Eds.), *New frontiers in work and family research* (pp. 54-70). Hove Sussex: Psychology Press.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli W. B. (2003a). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341–356.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170–180.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003b). Dual processes at work in a call centre: an application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393–417.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T., Schaufeli, W. B., Schreurs, P. (2003c). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home-care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10, 16–38.
- Ben Aissa, H., & Sassi, N. (2019). Application du modèle du « Job/Demand/Resource » à l'analyse des niveaux de stress des cadres. *Management international*, 23(2), 32–44.
- Boniwell, I. & Ryan, L. (2009). *SPARK Resilience: A teacher's guide*. London, UK: University of East London.
- Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2(2), 165–178.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Ebbinghaus, M. (2002). From mental strain to burnout, European. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(4), 423–441.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112.
- Feldman, R., Rosenthal, Z., & Eidelman, A. I. (2014). Maternal-preterm skin-to-skin contact enhances child physiologic organization and cognitive control across the first 10 years of life. *Biological Psychiatry*, 75, 56–64.
- Forestier, P. (2018). La bienveillance, un nouveau *care* en éducation ? Plaidoyer critique et constructif pour une notion pédagogiquement vive. Dans A. Jellab & C. Marsollier (Ed.),

- Un programme d'éducation bienveillante pour développer la résilience* (pp. 221-239). Boulogne-Billancourt : Levrault-Berger.
- Fortin, L. (2001). Rythmes et comportements de l'enfant en milieu scolaire. Recherche dans le cadre de la charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle. <http://netia59.ac-lille.fr/essai/bd/bd49/fortin49.htm>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Gillham, J. E., & Reivich, K. J. (2009). Penn Resiliency Program. In S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia Of Positive Psychology* (pp. 676–678). Wiley-Blackwell. <https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/1051>
- Haberey-Knuessi, V. (2011). Des exigences aux ressources, le modèle de Demerouti au service des soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, 104(1), 23–29.
- Halbesleben, J. R. B. (2008). Handbook of Stress & Burnout in Health Care. New York: Nova Sciences Publishers.
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life, *Journal of Management*, 30(6), 859–879.
- Halbesleben, J. R. B., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the « COR »: Understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of Management*, 40, 1334–1364.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of Resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–524.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–421.
- Hu, Q., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2011). The Job Demands-Resources Model: An analysis of additive and joint effects of demands and resources, *Journal of Vocational Behavior*, 79, 181–190.
- Institut National de la Recherche Scientifique (INRS) (2011). Effets du stress au travail sur la santé. Prévenir les conséquences du stress chronique.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of environmental psychology*, 15(3), 169–182.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job design. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire. *Adolescence*, 29(3), 637–664.
- Martin-Krumm, C., (2018). Découvrir la psychologie positive. Paris : Dunod.
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Mazumder, S. et al. (2019). Effect of community-initiated kangaroo mother care on survival of infants with low birthweight: a randomized controlled trial. *The Lancet*, 394, 1724–1736.
- Mikolajczak, M., Brianda, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse and Neglect*, 80, 134–145.
- Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., & Martin-Krumm, C. (soumis). « Le modèle d'exigence-ressource au travail s'applique-t-il à l'école ? Adaptation française de l'échelle JD-R et étude dans le champ du burnout scolaire ».
- Oger, M., Burel, N., Métails, C., Paquet, Y., Tarquinio, C. & Martin-Krumm, C. (2020). L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire. Dans N. Goyette et

- S. Martineau (Eds), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (pp. 143-162). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Paquet, A., Binfet, J. T., & Paquet, Y., (2019). La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Ed), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 133-150). Paris : Dunod.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., & Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design. *PloS one*, 12(5), e0177191.
- Resnik M. et al. (1997). Protection adolescent from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.
- Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 40.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Shankland, R., & André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre : Eloge de l'interdépendance*. Paris : Odile Jacob.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en Éducation*, 29, 1–24.
- Shirom, A., Nirel, N., & Vinokur A. (2006). Overload, autonomy, and burnout as predictors of physicians' quality of care. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(4), 328–342.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66–83.
- Van de Ven, B., Vlerick, P., & De Jonge, J. (2008). *Disq 2.0. The DISC Questionnaire French version 2.0*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2011). Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français. Dans D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves*, (pp. 49-64). Québec, Presses de l'Université du Québec.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE :

Ce chapitre traite également de la qualité de vie des élèves mais observée cette fois sous un angle particulier qui est celui lié au modèle « Job Demands-Resources ». L'École présente son lot d'exigences et de ressources qui sont perçues et vécues différemment selon les élèves. De cette balance entre les ressources et les exigences perçues par les jeunes dans leur environnement scolaire dépend leur niveau d'épuisement. Le modèle explicatif du stress, emprunté au champ organisationnel (JD-R) est un cadre novateur pour expliquer les problématiques de burnout chez les élèves.

BILAN DE LA PARTIE THEORIQUE

Ce qu'il faut en retenir

- Tout comme les adultes, les jeunes pourraient également être sujets à un phénomène d'épuisement voire de burnout dans le contexte de leur travail, c'est-à-dire au sein de l'école.
- L'école est un lieu de contraintes et d'exigences qui peuvent engendrer tout comme les diverses pressions mises par le système éducatif ou les proches des apprenants, un mal-être lié au surmenage.
- La qualité de vie de certains adolescents de collège et de lycée est altérée et l'école a sa part de responsabilité. Toutefois, des politiques de quête de bien-être et des pistes d'intervention sont à l'étude voire déjà mises en œuvre dans certains endroits afin de permettre aux élèves de réaliser leur scolarité dans de meilleures conditions.

Des questions posées

- Comment le burnout scolaire évolue-t-il durant l'année ?
- Quels sont les déterminants de la qualité de vie des élèves ? Quelles variables impactent-ils ?
- Qu'en pensent réellement les élèves ?

Des éléments de réponse seront apportés à ces questions au travers des études que nous allons vous présenter ici dans la partie 2, la contribution expérimentale.

PARTIE 2 : CONTRIBUTION EXPÉRIMENTALE

Le projet COBÉ : D'une problématique de terrain à une série d'études dans le domaine de la recherche

2.1 Introduction

Le projet COBÉ (acronyme de **CO**mprendre et générer le **BI**en-être des **É**lèves) est né suite à divers éléments et notamment :

- des questions qui restaient en suspens à la suite de mon Master 2 pour lesquelles je souhaitais obtenir des réponses. L'essentiel des résultats obtenu sera présenté dans la partie suivante qui en propose une synthèse. Le mémoire traitait essentiellement de l'évolution et de l'impact du burnout en milieu scolaire. Les causes de l'épuisement y ont été évoquées mais seulement au travers la littérature et donc non clairement identifiées comme pourrait le faire une approche clinique.
- des constats sur le terrain dans le cadre de mon métier d'enseignante montrant que certains élèves étaient parfois épuisés alors qu'ils étaient soumis aux mêmes exigences que les autres élèves et disposaient des mêmes ressources extérieures.
- des échanges avec des chercheurs et des praticiens lors de congrès en psychologie positive, notamment, qui m'ont amenée à faire évoluer mon projet de recherche en passant d'un sujet centré sur le burnout en milieu scolaire à un sujet y associant également le bien-être et la qualité de vie à l'école.

Les objectifs de ce projet s'inscrivent à la fois dans le domaine de la recherche et dans les obligations liées à ma profession à savoir :

- énumérer et définir les déterminants de la qualité de vie des élèves afin de pouvoir agir dessus
- répondre aux missions du système éducatif et notamment à une exigence institutionnelle dans la discipline que j'enseigne qui précise que « l'Éducation Physique et Sportive doit amener les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé » (Bulletin Officiel du 26/11/15)
- proposer des recommandations en termes de contenus mais aussi de conditions à la fois d'enseignement et d'apprentissage afin de donner aux élèves les savoirs mais aussi les moyens (outils techniques) pour accéder au mieux-être ou pour rester en bonne santé.

Le projet COBÉ est composé de trois études dépendantes et imbriquées les unes avec les autres. Elles touchent à la fois aux aspects quantitatif, qualitatif et à observationnel. L'objet de cette deuxième partie est de vous présenter les résultats de ces études publiées ou soumises.

Frise chronologique de la structure de la thèse

Thèse – 2016 / 2021

Partie 1 – Etat de l’art

D’une approche par l’épuisement à une approche conjointe avec la qualité de vie

Publications

Oger et al. (2021, *PSFR*)
Oger et al. (2021, Dunod)
Oger et al. (2020, annexe 1)

Communications (voir CV)

Oger et al. (2021) 7th WCPP - Vancouver
Oger et al. (2021) 3^{ème} Congrès AFfPP
Oger et al. (2020) 10th ECPP – Reykjavik

Communications Master (voir CV)

Oger et al (2009) 13^{ème} Congrès ACAPS - Lyon
Oger et al. (2008) 4th ECPP - Opatija
Oger et al. (2006) 3rd ECPP – Braga
Oger et al. (2006) SFPS – Dijon

Partie 2 – Contribution expérimentale

COBÉ 1

Échelle de mesure du Burnout : Gauthier, Oger et al. (2010 ; EJPA)
Études longitudinales : Martin-Krumm, Oger et al. (2009) et Oger et al. (2007)
Burnout et performance scolaire (Martin-Krumm, Oger et al., 2011, Springer)

COBÉ 2

Le modèle JD-R, filtre de compréhension ?

Étude 1

Oger et al. (2021, *in press*, *RCE*) N = 414 – Plan longitudinal

Étude 2

Oger et al. (*soumis*, *CEP*) N = 470 – Plan longitudinal

COBÉ 3

Oger et al. (*en cours de soumission*, *JSP*). De la loi générale à la variabilité interindividuelle : rôles des exigences et des ressources quand tout va bien à l’école ou quand la situation se dégrade – Plan transversal, n = 470.

Oger et al. (*en préparation*) : La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l’école ? analyse qualitative, n = 8.

Étude 3

La loi générale ou l’identification de profils d’élèves en fonction des exigences et des ressources perçues : Une analyse en profils et effets sur la santé et la motivation.

Étude 4

La variabilité interindividuelle approchée par entretiens du ressenti des élèves en difficulté en termes de qualité de vie.

C
O
B
É

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N

Résumé des travaux de master

2.2 Synthèse des travaux réalisés en MASTER, première phase du projet COBÉ : validation d'une échelle de burnout, études sur l'ensemble d'une année scolaire et un lien avec les performances scolaires

Cette synthèse des travaux réalisés dans le prolongement du master ayant conduit ensuite à la contribution expérimentale de cette thèse a pour vocation de présenter l'échelle qui a permis de mesurer le burnout en EPS initialement puis d'une manière générale en contexte scolaire (Gauthier, Oger et al., 2010 ; annexe 2). Cette synthèse a aussi pour vocation de situer les raisons pour lesquelles la réflexion a été poursuivie jusqu'aux présentes études dans cette thèse suite aux premières études réalisées dont certains résultats ont ensuite été publiés (Martin-Krumm, Oger, & Sarrazin, 2009 ; Martin-Krumm, Oger et al., 2011 – annexe 3).

2.2.1 Validation d'une échelle de mesure du burnout à destination des élèves (annexe 2)

L'étape préliminaire à la phase d'étude de l'évolution de l'épuisement des élèves au cours d'une année scolaire a été de valider un outil. En effet, il n'existait pas d'échelle permettant de mesurer le niveau de burnout des élèves. Oger et al. (2006a ; 2006b) en ont créé une en langue française, destinée à mesurer le burnout des adolescents dans les contextes scolaires ou sportifs. Celle-ci a été réalisée car seuls des questionnaires en langue anglaise étaient disponibles et ceux-ci traitaient du burnout des adultes. En prenant appui sur le modèle A.B.Q. (Athlete Burnout Questionnaire) de Raedeke et Smith (2001), d'après les recommandations de Cresswell et Eklund (2005a), un questionnaire composé de douze items relatifs aux trois composantes du burnout (épuisement physique et/ou émotionnel, dévalorisation de soi ou désengagement et diminution du sentiment d'accomplissement) a été construit (quatre items par construit : e.g., pour l'épuisement « *Je me sens crevé(e) quand je sors du collège ou du lycée* » ; pour le désengagement « *Le fait de réussir au collège ou au lycée ne m'intéresse pas plus que ça pourtant, je devrais y faire attention* » ; pour l'accomplissement « *J'ai beau faire beaucoup d'efforts, je n'arrive pas avoir les résultats que je voudrais avoir* »). Pour chacun d'eux, l'individu répond sur une échelle en cinq points de 1 (Jamais) à 5 (Toujours). Du fait que le questionnaire soit « ouvert », il peut ainsi s'adapter à divers types de contextes (collège, lycée, université), comme cela était suggéré dans la version d'origine en langue anglaise par Raedeke et Smith, 2001. Cette échelle appelée Q.B.S. (Questionnaire du Burnout Sportif) a fait l'objet de la publication en annexe 1 (Gauthier, Oger, et al., 2010). Cette échelle à trois dimensions et douze items sera utilisée pour les diverses études présentées dans la suite de ce travail. Pouvant s'adapter à divers contextes, elle est nommée EMB (Échelle de Mesure du Burnout) lorsqu'elle est destinée à mesurer le burnout à

l'école (collège, lycée). Elle a notamment été utilisée pour les recherches liées à l'évolution du burnout au cours d'une année scolaire.

2.2.2 Évolution de l'épuisement au cours d'une année scolaire – Chapitre d'ouvrage (2009 – annexe 3)

Dans cette partie sera présentée l'évolution de l'épuisement scolaire des élèves. Réalisée dans le contexte scolaire auprès d'élèves, une première étude longitudinale (Martin-Krumm et al., 2009) a permis de montrer que durant une année scolaire il était possible de repérer des périodes de « crise » ainsi que des périodes propices à la récupération. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats ont permis de mettre en évidence que les sous-échelles de burnout montrent des corrélations positives avec l'amotivation et la régulation externe, et négatives avec la motivation intrinsèque et la régulation identifiée. Ces résultats appuient l'idée que la théorie de l'autodétermination peut fournir un cadre conceptuel utile pour comprendre le burnout des collégiens. La seconde et celle sur laquelle nous souhaitons accorder une importance particulière ici, permet de mesurer les effets du travail scolaire global sur le niveau de burnout élèves. Elle montre ainsi la façon dont évolue le burnout scolaire au cours d'une année chez des collégiens. Des fluctuations ont été observées au niveau global et dans deux des trois dimensions du burnout, certaines augmentant ou diminuant selon la période. De manière surprenante, nous n'avons pas observé de fluctuation significative dans la dimension du sentiment d'accomplissement scolaire. La compréhension de ce phénomène justifie les travaux qui ont ensuite été réalisés dans le cadre de cette thèse. Qu'est-ce qui peut permettre d'expliquer ces fluctuations ? Comment prévenir les effets délétères de l'épuisement des élèves pouvant les conduire possiblement à une problématique de burnout ? Quels effets sur les performances en EPS ? Sur les performances scolaires en générale ?

Une première étude avait été réalisée dans le cadre du master dans le contexte de l'EPS et a conduit à une réflexion plus générale sur le contexte scolaire dans son ensemble. La synthèse de cette première étude est présentée ci-dessous. Les conséquences en environnement scolaire en général s'inscrivent dans le prolongement de ces premiers travaux et font l'objet des publications qui vont suivre.

2.2.3 Évolution du burnout en général et spécifiquement en EPS ; impact sur la performance en EPS (chapitre publié en 2011 – annexe 3)

Dans le cadre de la recherche réalisée en année de master 2, nous avons pu mener une étude exploratoire permettant d'évaluer la fluctuation du niveau d'épuisement des élèves à

l'échelle d'une année scolaire. Un parallèle a ensuite été fait entre les caractéristiques propres aux individus (trait de personnalité : confiance en soi, sentiment de compétence) et le burnout. Il s'agissait d'observer les relations du burnout avec d'autres variables telles que celles liées aux résultats scolaires et aux compétences perçues des élèves. Effectivement, identifier l'impact du burnout sur les performances des élèves peut s'avérer crucial pour eux afin, à la fois de le comprendre et de le prévoir pour le prévenir. Tout ceci, dans l'objectif de préserver les adolescents. Dans ce qu'ils ont d'essentiel les résultats des travaux réalisés dans le cadre du master ont permis de montrer qu'au cours de l'année scolaire il était possible de repérer des périodes délicates en termes d'épuisement des élèves (i.e., entre les vacances de la Toussaint et le début des vacances de février) et que le niveau d'épuisement modérait les effets bénéfiques d'une haute habileté perçue en EPS sur les performances réalisées en EPS (i.e., les notes). Les écarts se creusent entre les élèves à mesure qu'ils se perçoivent fatigués. Autant les conditions de travail peuvent avoir un effet limité sur les résultats de ceux qui pensent qu'ils sont plutôt bons en E.P.S., même lorsque leur niveau de burnout augmente, autant ces conditions se révèlent importantes pour les élèves qui se perçoivent plutôt faibles. Autrement dit, si l'on considère que les élèves qui ne se perçoivent pas compétents sont effectivement ceux qui le sont le moins d'une manière générale, les conditions de travail peuvent s'avérer déterminantes pour eux. A ce titre, il s'avère primordial de les mettre dans des conditions optimales de travail afin que tous puissent réussir en E.P.S.

BILAN DE COBÉ 1

Ce qu'il faut retenir des travaux de Master

- Nous disposons désormais d'un outil solide permettant de mesurer le niveau de burnout des élèves (au collège, au lycée) : l'Échelle de Mesure du Burnout.
- Les études longitudinales ont montré que le niveau de burnout des élèves évolue au cours d'une année scolaire. Il a tendance à augmenter globalement du début à la fin de l'année mais présente au cours du temps, des fluctuations et notamment un pic avant les périodes de vacances. Ces résultats sont tout de même à relativiser car l'étude a été réalisée dans un seul établissement donc dans un cadre précis (ici un collège de Roubaix).

- Les résultats de l'étude mettant en lien les performances scolaires (notes en EPS), le niveau d'épuisement et l'habileté perçue corroborent le caractère modulateur du burnout. En effet, celui-ci aurait un rôle de nivellement vers le bas.

Des questions posées justifiant la poursuite des travaux réalisés ici

- Si effectivement l'épuisement altère l'habileté perçue, quel impact peut-il avoir sur d'autres ressources propres aux élèves ?
- Que peut-on observer sur le burnout des élèves à l'échelle d'un trimestre ? Quels sont ses déterminants et ses conséquences ?
- Comment envisager à la fois l'épuisement scolaire et la qualité de vie des élèves avec le même filtre d'analyse ?

Ces questions seront traitées dans partie suivante, COBÉ 2.

Frise chronologique de la structure de la thèse

Thèse – 2016 / 2021

Partie 1 – Etat de l’art

D’une approche par l’épuisement à une approche conjointe avec la qualité de vie

Publications

Oger et al. (2021, *PSFR*)
Oger et al. (2021, Dunod)
Oger et al. (2020, annexe 1)

Communications

(voir CV)

Oger et al. (2021) 7th WCPP - Vancouver
Oger et al. (2021) 3^{ème} Congrès AFfPP
Oger et al. (2020) 10th ECPP – Reykjavik

Communications Master

(voir CV)

Oger et al (2009) 13^{ème} Congrès ACAPS - Lyon
Oger et al. (2008) 4th ECPP - Opatija
Oger et al. (2006) 3rd ECPP – Braga
Oger et al. (2006) SFPS – Dijon

Partie 2 – Contribution expérimentale

COBÉ 1

Échelle de mesure du Burnout : Gauthier, Oger et al. (2010 ; EJPA)
Études longitudinales : Martin-Krumm, Oger et al. (2009) et Oger et al. (2007)
Burnout et performance scolaire (Martin-Krumm, Oger et al., 2011, Springer)

COBÉ 2

Le modèle JD-R, filtre de compréhension ?

Étude 1

Oger et al. (2021, *in press*, *RCE*) N = 414 – Plan longitudinal

Étude 2

Oger et al. (*soumis*, *CEP*) N = 470 – Plan longitudinal

COBÉ 3

Oger et al. (*en cours de soumission*, *JSP*). De la loi générale à la variabilité interindividuelle : rôles des exigences et des ressources quand tout va bien à l’école ou quand la situation se dégrade – Plan transversal, n = 470.

Oger et al. (*en préparation*) : La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l’école ? analyse qualitative, n = 8.

Étude 3

La loi générale ou l’identification de profils d’élèves en fonction des exigences et des ressources perçues : Une analyse en profils et effets sur la santé et la motivation.

Étude 4

La variabilité interindividuelle approchée par entretiens du ressenti des élèves en difficulté en termes de qualité de vie.

C
O
B
É

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N

2.3 La deuxième phase du projet COBÉ : une série d'études longitudinales sur un trimestre

Les études de cette seconde phase du projet COBÉ sont fondées sur un modèle de stress existant dans le champ organisationnel. Il s'agit de celui proposé par Demerouti et al. (2001) à savoir le modèle Job Demands-Resources (JD-R) décrit dans la partie 1 (e.g., Oger, Paquet et al., 2021). Ce modèle met en lien les ressources et les exigences perçues dans l'environnement, leurs impacts sur des variables en lien avec la santé ou avec la motivation, autrement dit le burnout et diverses autres variables aussi en lien avec la qualité de vie des élèves. Ce modèle est souvent le prisme au travers duquel sont passées les problématiques de Risques Psycho-Sociaux au travail et plus particulièrement celle du burnout. Dès lors, ce modèle emprunté à un champ différent de celui de l'éducation, peut se révéler pertinent dans le domaine scolaire. Dans les deux études présentées ci-dessous qui ont fait l'objet d'articles, pour l'un accepté (Oger et al., in press) et l'autre soumis (Oger et al., submitted) cette question est traitée sous l'angle du modèle JD-R.

La première étape a été de montrer que le burnout scolaire pourrait s'expliquer par un déséquilibre entre les exigences et les ressources perçues dans l'environnement de l'école par les élèves. Pour se faire, nous devions à la fois connaître et mesurer au préalable ces exigences et ces ressources. Nous ne disposions pas de ce type d'outil. Nous avons donc dû valider une échelle adaptée au contexte scolaire qui permette à la fois de déterminer le niveau d'exigences ainsi que celui des ressources perçues par les élèves au sein de l'école. La force prédictive du modèle sur le phénomène de burnout devait par ailleurs être testée. C'est ce qui a fait l'objet du premier article réalisé pour cette deuxième phase du projet COBÉ.

La seconde étape a été d'étudier d'une part, l'impact des demandes de l'école et des ressources perçues par les élèves sur leur épuisement et d'autre part d'étudier l'impact de cet épuisement sur des variables identifiées et notamment plusieurs indicateurs de qualité de vie des jeunes à l'école. Cela a fait l'objet du second article dans le cadre de la phase 2 du projet COBÉ.

Les études réalisées dans cette partie du projet COBÉ ont aussi donné lieu à des communications scientifiques (Oger et al., 2020 ; Oger et al., 2021c ; Oger et al., 2021d, voir CV). Les échelles utilisées figurent dans les annexes 3, 4, 6, 7, 8 et 9.

2.3.1 Le modèle exigences ressources au travail s'applique-t-il à l'École ? – Article publié dans Revue Canadienne d'Éducation

Cet article décrit dans un premier temps ce qu'est le modèle JD-R et définit le burnout scolaire. Cela débouche sur un questionnement concernant l'existence d'une adaptation potentielle du modèle JD-R à l'école.

L'article présente ensuite l'élaboration d'une échelle en langue française et utilisable avec des adolescents. Celle-ci sert à mesurer les exigences et les ressources perçues par les élèves au sein de l'école. Enfin, l'enjeu de l'article est de vérifier dans quelle mesure le modèle de Demerouti et al. (2001) peut être transposé au contexte de l'école et notamment de montrer le lien prédictif entre les ressources et les exigences d'un côté sur le burnout scolaire de l'autre.



Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., Rotonda, C., & Martin-Krumm, C. (sous presse). Le modèle exigences ressources au travail s'applique-t-il à l'École ? Adaptation française de l'échelle JD-R et étude dans le champ scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*.

Adaptation et validation française de l'échelle Job Demands-Resources (JD-R) en contexte scolaire.

Marie Oger², Guillaume Broc⁵, Cyril Tarquinio², & Charles Martin-Krumm^{1,2,3,4}

Résumé :

L'enjeu de cet article est d'analyser, comme il a été fait chez les adultes, dans leur domaine professionnel, la façon dont les jeunes à l'école perçoivent leur environnement de travail. L'objectif principal vise à étudier l'opérationnalisation du modèle théorique *Job Demands-Resources* [JD-R] de Demerouti et al. (2001) dans le contexte scolaire. L'objectif secondaire est de valider une échelle adaptée au contexte scolaire qui permette à la fois de déterminer le niveau d'exigences ainsi que celui des ressources perçues par les élèves au sein de l'école. Dans une première étude, une échelle a été adaptée, puis administrée à 414 collégiens et lycéens. Les résultats des analyses factorielles exploratoires, puis confirmatoires, indiquent une structure en deux dimensions (exigences/ressources) à trois items chacun (physique, motivationnelle et cognitive) conformément à la version d'origine. Les propriétés psychométriques de l'échelle s'avèrent satisfaisantes.

À l'aide d'analyses en pistes causales, la seconde étude réalisée avec 56 élèves a permis de mettre en avant la relation entre le modèle JD-R transposé à l'école et le burnout scolaire. Les données recueillies à trois moments, révèlent que les exigences et les ressources à T1 prédisent celles à T2, comme il était présumé. Toutefois, seules les ressources à T2 prédisent le burnout à T3. Au final, l'analyse des processus révèle les effets du niveau de ressources perçu par les élèves à T1 sur le burnout scolaire à T3 et un effet des exigences qui n'est pas significatif.

Pour conclure, le modèle a été partiellement validé mettant en avant des relations entre l'évolution des exigences, des ressources et leurs effets sur le burnout.

Mots clés : Élèves du secondaire, exigences, ressources, burnout scolaire.

Abstract:

The aim of this article is to analyze, as has been done with adults in their professional field, how young people in school perceive their work environment. The main objective is to study the operationalization of the theoretical model "Job Demands-Resources [JD-R]" of Demerouti and al. (2001) in the school context.

The secondary objective is to validate a scale adapted to the school context that makes it possible to determine the level of both demands and resources as perceived by the students within the school.

In a first study, a scale was adapted, then administered to 414 middle and high school students. The results of exploratory and then confirmatory factor analyses indicated a two-dimensional structure (demands/resources) with three items each (physical, motivational and cognitive) in accordance with the original version. The psychometric properties of the scale were found to be satisfactory.

Using causal path analyses, the second study with 56 students highlighted the relationship between the JD-R model transposed to schools and school burnout. The results collected at three points in time reveal that the demands and resources at T1 predict those at T2, as was assumed. However, only resources at T2 predict burnout at T3. In the end, the process analysis reveals the effects of students' perceived level of resources at T1 on school burnout at T3, but indicates no significant effect of demands.

In conclusion, the model was partially validated showing relationships between changes in demands, resources and their effects on burnout.

Key words: Secondary school students, demands, resources, school burnout

Introduction

Les chiffres sont alarmants. Selon le Bureau International du Travail (BIT)²², un travailleur succombe toutes les quinze secondes à une maladie professionnelle ou après un accident du travail. Ce qui représente 6300 décès par jour et 2,3 millions par an dans le monde. De plus, d'après les estimations de l'Organisation Mondiale de la Santé, 300 millions de personnes souffrent de dépression, l'une des principales causes d'incapacité, et nombre d'entre elles présentent également des symptômes d'anxiété. Un plan d'action mondial pour la santé mentale est d'ailleurs en cours (jusqu'en 2030) et une journée mondiale de la santé mentale a été créée en 2017²³.

En France, une étude réalisée par le cabinet Technologia³, révélait que 12% des actifs, soit 3,2 millions de personnes seraient menacées de burnout. L'étude SALVEO au Québec met également en évidence des problèmes de santé mentale important chez les travailleurs canadiens avec près de 24 % des salariés disant éprouver une détresse psychologique, 6 % souffrant de dépression et 4 % d'épuisement professionnel (Marchand et al., 2015). Ainsi, nombre d'études et rapports internationaux en attestent : le stress au travail et ses corollaires : syndromes d'épuisement professionnel, dépression, suicide sont devenus « le premier péril pour la santé des salariés » (Légeron, 2018a, p. 83), en raison notamment des nouvelles pratiques managériales et des transformations radicales induites par la révolution numérique (Légeron, 2018b). Le phénomène a pris de l'ampleur jusqu'à même être appelé « mal du siècle » (Zawieja, 2017, p. 17).

Le terme de burnout existe depuis 40 ans. Il tirerait son origine du vocabulaire aérospatial. « Il désignerait la situation d'une fusée qui, par épuisement de son carburant, risquerait de provoquer l'échauffement brutal voire l'explosion puis la destruction de l'appareil » (Baumann, 2006, p. 15). Il fait référence à un syndrome d'épuisement professionnel, mais recouvre aussi l'usure au travail et la souffrance qui en est issue (Baumann, 2017). Initialement, Maslach et Jackson (1981) le définissent chez les travailleurs sociaux comme un syndrome d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction de l'accomplissement personnel qui apparaît généralement chez les individus impliqués professionnellement auprès d'autrui. Ce phénomène se caractérise donc par trois dimensions (épuisement, dépersonnalisation ou désengagement et diminution de l'accomplissement personnel) et est considéré comme la conséquence potentielle d'une exposition chronique à un stress psychosocial plutôt dans le contexte professionnel et dans les relations d'aide (Maslach, 1982). Il fera également l'objet de recherches dans d'autres milieux tels que ceux de l'entreprise (p.ex., Schaufeli et al., 2020), de l'enseignement (p.ex., Li & Li, 2017 ; Guillet-Decas & Lentillon-Kaestner, 2019), du sport de haut niveau (p.ex., Isoard-Gauthier et al., 2021 ; Madigan et al., in press).

Alors que la plupart des recherches se sont axées sur les variables négatives de l'environnement de travail (p.ex., Karasek & Theorell, 1990 ; Halbesleben & Buckley, 2004), certains modèles préfèrent se centrer sur les ressources potentielles en présence (Hobföll & Buchwald, 2004 ; Bakker et al., 2003a). Inspirés de la théorie de la conservation des ressources de Hobföll (1989) qui considère que le stress apparaît lorsque l'individu est confronté à une perte de ressources, à un échec après avoir investi des ressources en vain, ou à une menace future prévisible pesant sur les ressources investies et qui postule que l'individu est actif pour

²² Étude menée par le Bureau International du Travail sur la sécurité et la santé au travail (février 2017).

²³ Site consulté : https://www.who.int/topics/occupational_health/fr/ (2021).

³ Technologia. Étude pour la reconnaissance du syndrome d'épuisement professionnel au tableau des maladies professionnelles (mai 2014, p. 74).

protéger ses ressources et en acquérir d'autres, Demerouti et al. (2001) proposent le modèle « Job Demands-Resources » (JD-R) qui permet d'examiner les causes environnementales du burnout. Dans cette perspective « la réflexion centrale de Demerouti est d'affirmer que si chaque emploi comporte un certain nombre de facteurs de risque qui lui sont propres, ces facteurs peuvent néanmoins être classés en deux groupes : les facteurs qui constituent des exigences, et les facteurs qui constituent des ressources » (Haberey-Knuessi, 2011, p. 27). Les exigences correspondent aux aspects du travail qui demandent des efforts, des capacités (physiques/psychologiques) d'adaptation ou des stratégies d'ajustements ou de compensation. Elles sont ainsi associées à un certain coût (physiologique et/ou psychologique) qui entraîne inévitablement de la fatigue. Pour Collange et al. (2013) :

Les ressources, quant à elles, renvoient aux aspects psychologiques, physiques, sociaux, organisationnels du poste qui sont des ressources opérationnelles pour la réalisation des tâches (...). Dans ce cas, elles permettent de réduire les demandes et les coûts physiques et psychologiques associés. Elles concernent également les opportunités de développement personnel, d'apprendre et de développer ses compétences (p. 40).

Le modèle JD-R est fondé sur deux processus psychologiques. Le premier, postule que la charge excessive de travail, sur une longue période, conduit à une sollicitation trop importante des ressources propres. Le deuxième processus postule que le manque ou l'absence de ressources constitue un frein pour atteindre les objectifs visés. Le fait de ne pas permettre à l'individu de répondre aux exigences du travail l'amènera à ressentir un sentiment d'échec et de frustration entraînant par la suite une attitude de retrait puis un désengagement. L'épuisement et le désengagement étant deux éléments centraux du burnout, cela crée un risque pour la personne. Les ressources sont d'autant plus importantes qu'elles permettent d'atténuer l'effet des exigences sur l'épuisement mais aussi d'y répondre. Elles peuvent donc jouer un rôle de tampon par rapport à la charge de travail (Bakker et al., 2003b). Ainsi, en cas de fortes exigences, si le salarié dispose de ressources nécessaires, l'épuisement sera moindre, car il pourra faire face à ces exigences. Le niveau de burnout sera alors réduit (Bakker & Demerouti, 2007). À l'inverse, si les demandes sont trop élevées, deux stratégies peuvent être adoptées par l'individu : le maintien de la performance à tout prix ou la protection de soi aux dépens du maintien des objectifs fixés (Schaufeli & Bakker, 2004). Souvent le burnout apparaît lorsque pour des demandes importantes, les personnes maintiennent ou essaient de maintenir le niveau de performance attendu et/ou désiré. Pour ce faire, elles puisent dans leurs ressources personnelles et s'épuisent, perdant progressivement leur énergie et rencontrant de plus en plus de difficultés à maintenir le niveau requis par les demandes. De même, lorsque les ressources sont trop peu nombreuses, le désengagement (ou la dépersonnalisation) peut être considéré comme une stratégie d'autoprotection contre la frustration qui résulte de l'échec à atteindre les objectifs fixés. Le modèle JD-R a l'avantage de combiner une étude simultanée des aspects liés aux exigences présentes dans l'environnement de travail (p.ex., haute charge de travail, manque de pouvoir décisionnel, exigence de performance et de rentabilité, manque de contrôle, problème de communication, manque ou absence de reconnaissance, horaires de travail inadaptés) et de ceux liés aux ressources. Dans les ressources sont distinguées celles liées à la personne (les ressources internes) comme le vécu, l'expérience, la structure cognitive, la personnalité et celles externes (organisationnelles et sociales) telles que la qualité du soutien reçu des collègues, des supérieurs, le travail d'équipe, le soutien de la famille, les échanges avec les pairs, l'autonomie, la cohérence dans les activités, la participation à la prise de décision, la variété des tâches.

Le burnout scolaire

Salmela-Aro et al. (2009) définissent le burnout scolaire comme « une réponse à un stress scolaire chronique, qui apparaît chez des élèves initialement engagés dans leur scolarité, qui n'arrivent plus à faire face aux exigences de l'école » (p. 1316). Les problématiques de stress à l'école existent depuis longtemps. Currie et al. (2012) montrent que le stress lié à l'école, tout comme les problèmes de santé mentale et physique en lien avec celui-ci, ont fortement augmenté chez les adolescents. Le stress et ses conséquences se posent d'ailleurs comme une véritable question de santé publique (Lundberg, 2017). Ainsi, si à première vue, il paraissait surprenant, voire étrange, que le phénomène de burnout puisse exister chez les élèves, puisqu'il s'agit d'un syndrome d'épuisement lié à la profession (Schaufeli et al., 2002) et donc touchant a priori uniquement les adultes, plusieurs éléments ont permis de lever ce doute. En effet, l'activité principale des élèves peut s'apparenter à un véritable travail : « se rendre à l'école, suivre des cours, rendre des travaux, préparer des examens et atteindre des objectifs en vue d'obtenir une certification » (Meylan et al., 2015, p. 138) en sont des exemples. Tout comme le milieu professionnel, l'école demande de l'engagement dans les activités scolaires avec leur lot d'exigences, de pressions, de contraintes et d'efficacité dans leur réalisation (Salmela-Aro, 2011). Des recherches pour déterminer les effets du burnout scolaire ont notamment été menées. Son évolution durant une année scolaire (Oger et al., 2006a, 2008) ; son impact différent sur les filles et les garçons (Oger et al., 2007 ; Zakari et al., 2011) ; ses liens avec le stress, la dépression et les idéations suicidaires (Meylan et al., 2015) ou encore son incidence sur les performances scolaires (Martin-Krumm et al., 2011) ont été étudiés. Ainsi, si les conséquences liées au syndrome d'épuisement ont fait l'objet de plusieurs travaux (Oger et al., 2020a), la question sur ce qui conduit au burnout à l'école et donc sur ses mécanismes de développement reste encore à développer. Si divers outils existent désormais pour mesurer le burnout scolaire, nous avons porté notre choix sur l'Échelle de Mesure du Burnout (E.M.B.) développée par Isoard-Gauthier et al. (2010). Elle se compose de douze items qui correspondent aux trois dimensions du burnout (quatre items pour chaque composante : épuisement, dépersonnalisation ou désengagement et diminution de l'accomplissement personnel). Elle sera décrite de façon plus détaillée ultérieurement.

Un modèle JD-R à l'école ?

Le modèle JD-R (Demerouti et al., 2001), décrit plus haut, est destiné à prendre en compte les caractéristiques du métier pour expliquer les phénomènes de burnout ou d'engagement. Dès lors qu'il peut être question du métier d'élève, il est logique de penser que ce modèle puisse être transposable dans le domaine scolaire (Oger et al., 2020b) et permette alors un éclairage original lorsque des problématiques de décrochage scolaire sont évoquées. Le décrochage pourrait ainsi être dû à un décalage entre les exigences du système, les ressources qu'il offre pour réussir, ainsi que les ressources propres de l'élève et s'interpréterait comme pouvant être à l'origine, au moins partiellement, des problématiques d'épuisement scolaire évoquées plus haut.

La combinaison de fortes exigences et de faibles ressources permettrait d'expliquer la souffrance de certains élèves. Par analogie au domaine professionnel, les exigences à l'école peuvent correspondre aux contraintes émotionnelles liées notamment à la pression des parents, des professeurs, des élèves entre eux (Zakari et al., 2008), à la surcharge de travail, ou encore à la pression temporelle (être prêt pour le jour de l'examen ou de la certification). La quantité, les rythmes et les horaires de travail scolaire constituent ainsi une exigence forte de ce milieu. En effet, « les activités scolaires occupent six à sept heures de temps contraint à l'école et une à quatre heures de travail complémentaire le soir et/ou les jours de congé, selon le niveau. Et ce, cinq jours par semaine, sept à huit mois par an pendant dix années minimum, mais souvent plus de quinze » (Godeau et al., 2005, p. 59). Cette charge est grandissante au fur et à mesure

des années d'études (Shahmohammadi, 2011). L'appréhension des notes, des évaluations sommatives ainsi que le fait de devoir choisir son orientation de plus en plus tôt (d'après la réforme actuelle du lycée en France, ce serait dès la fin de la classe de 2^{de}, ce qui équivaut au secondaire IV au Québec et à la dixième année au Canada) font partie également des facteurs prédictifs importants du stress scolaire (Moyné et al., 2018).

Selon Meylan et al. (2014), les ressources peuvent s'apparenter au soutien dont peut disposer l'élève de la part de sa famille et/ou de multiples acteurs du système éducatif (enseignants, personnel de vie scolaire, camarades de classe) ainsi que de ses amis ou d'autres personnes significatives de son entourage.

Elles peuvent aussi renvoyer à l'autonomie laissée à l'élève pour s'organiser dans son travail ou au climat scolaire favorable dans lequel il est placé (Salmela-Aro et al., 2008).

À notre connaissance, il n'existe que deux études ayant pris appui sur le modèle JD-R à l'école pour expliquer les problématiques d'épuisement et d'engagement dans ce champ spécifique : tout d'abord l'étude finlandaise de Salmela-Aro et Upadyaya (2014) puis l'étude allemande de Teuber et al. (2020).

Dans ce qu'ils ont d'essentiels, les résultats de Salmela-Aro et Upadyaya (2014) révèlent que les ressources personnelles des élèves, mais aussi les exigences et les ressources liées aux études mesurées au début du lycée, avec des élèves âgés en moyenne de 15 ans, prédisent l'engagement scolaire et le burnout scolaire un an (élèves âgés de 16 ans en moyenne) et deux ans plus tard (élèves âgés de 17 ans en moyenne), qui prédisent en retour la satisfaction de vie et les symptômes dépressifs quatre ans plus tard chez des élèves âgés en moyenne de 19 ans (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Autrement dit, le burnout et l'engagement médient la relation entre « exigences scolaires », « ressources scolaires » et « ressources personnelles », et la satisfaction de vie et les symptômes dépressifs.

Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats de la seconde étude révèlent les effets des exigences et des ressources sur l'épuisement scolaire et sur l'engagement. Cette étude a toutefois été réalisée selon un plan transversal qui nécessite des précautions dans leur interprétation, l'ensemble des mesures ayant été réalisé au même moment. Seul un plan longitudinal peut assurer de pistes de causalité eu égard l'objet de recherche, à l'instar de la première étude évoquée.

Au final, selon ces études tout semble se passer comme si l'équilibre entre les exigences auxquelles sont confrontés les élèves ainsi que les ressources offertes par le système scolaire et celles dont ils disposent, aurait un impact sur l'épuisement et le désengagement. En retour, ceux-ci auraient une influence sur un ensemble de variables cognitives (p.ex., satisfaction, résultats scolaires), comportementales (p.ex., absentéisme, abandon, fréquentation de l'infirmerie, décrochage), ou psychologiques (p.ex., stress, anxiété, phobie scolaire).

Objectifs

La recherche vise à mettre à l'épreuve des faits le modèle JD-R en contexte scolaire en adoptant un plan longitudinal. En particulier, il s'agira de tester l'impact des ressources et des exigences liées aux études dans l'environnement scolaire sur le burnout des élèves. À notre connaissance toutefois, il n'existe encore aucun outil validé à l'heure actuelle afin de mesurer la balance exigences/ressources dans un contexte scolaire qui nous permettrait d'évaluer la pertinence du modèle JDR à l'école. Pourtant, la proposition d'un tel instrument de mesure valide est un préalable, au bénéfice aussi bien de la recherche qu'aux actions de prévention dans le champ du burnout scolaire. Aussi, dans une étude préliminaire, nous proposerons la validation d'une échelle destinée à mesurer les exigences et les ressources en environnement scolaire qui nous permettra ensuite de mettre à l'épreuve le modèle JD-R.

Étude 1

Validation de l'échelle JD-R adaptée au contexte scolaire

L'objet de cette étude est d'adapter et de valider une échelle qui permette à la fois de mesurer les exigences ainsi que les ressources, perçues par les élèves dans leur environnement scolaire.

Méthode

Élaboration de l'échelle JD-R

L'échelle JD-R à destination des élèves, dénommée Échelle de Mesure des Exigences et des Ressources à l'École (EMERE) est inspirée de celle qui est disponible en environnement organisationnel, dans sa version francophone (Van de Ven et al., 2008) et qui est fondée sur le modèle théorique d'origine. Nous avons opté pour ce choix plutôt que de nous appuyer sur les propositions de Salmela-Aro et Upadaya (2014), car elles sont, selon nous, éloignées du cadre théorique d'origine. Dans leur essentiel, les recommandations qui prévalent pour l'élaboration des tests ont été respectées (International Test Commission, 2014).

Le niveau d'exigence en environnement scolaire et le niveau de ressources ont été mesurés au moyen d'une échelle qui a été spécialement élaborée. Selon le modèle théorique de référence, chacun des facteurs, exigences et ressources, est composé de trois sous-facteurs, exigences versus ressources physiques, cognitives et motivationnelles. Un score composé est ensuite calculé pour chaque sous-facteur puis pour chaque facteur. L'échelle a été adaptée pour des adolescents en environnement scolaire par trois spécialistes de la psychologie de l'éducation. Une version expérimentale de 31 items a tout d'abord été discutée en comité, composé de trois experts à la fois de l'éducation et de la psychologie. Elle a ensuite été administrée à un adolescent âgé de 14 ans (annexe 6). Un entretien a permis d'ajuster certains des items (p.ex., « Je peux répartir mon travail en partie comme je le souhaite pour ne pas me coucher trop tard ou ne pas me lever trop tôt » remplacé par « Je m'organise comme je veux pour ne pas me lever trop tard ni me lever trop tôt »). La nouvelle version a alors été administrée à huit élèves (2 filles, \bar{X} âge = 15,2 ans ; ET = 2,49) en prétest, en investiguant notamment qualitativement le processus de réponse. L'échelle a de nouveau été ajustée à partir des entretiens qui ont été réalisés avec les huit élèves. Un item a été ajouté (c.-à-d., « Je dois parfois me lever de ma chaise, bouger pour me dégourdir les jambes lorsque je travaille »). La nouvelle version expérimentale à 32 items a ensuite été à nouveau discutée avec les experts initiaux. Elle a été administrée à sept adolescents âgés de 11 à 14 ans (2 filles, \bar{X} âge = 13,3 ans ; ET = 0,76). Il leur a été demandé de répondre sur une échelle de 1 (pas du tout clair) à 7 (tout à fait clair) pour chacun des items retenus. De nouveaux entretiens ont été réalisés lorsque le sens de l'item n'était pas précisément compris par les participants. Certains items ont été de nouveau ajustés.

Les membres du comité d'experts se sont alors réunis une dernière fois pour aboutir à un consensus dans l'élaboration de l'échelle et autoriser l'étude pilote visant la validation, cette fois-ci psychométrique de l'outil.

Procédure

L'échelle a été administrée via un lien internet au moyen de LimeSurvey, à des élèves de divers établissements scolaires privés (collèges et lycées) de l'académie de Nantes. Plusieurs élèves ont accepté de participer. L'accord de la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique (DDEC) a tout d'abord été demandé. Les chefs d'établissement ont ensuite été sollicités. Certains (une vingtaine) ont accepté de diffuser aux familles, le lien vers l'étude dans le courrier de rentrée scolaire, en septembre. Deux cas de figure se sont ensuite présentés : les élèves étaient soit mineurs soit majeurs. Dans le premier cas, les parents ont été sollicités afin

1) qu'ils prennent connaissance du déroulé et des objectifs de l'étude, et 2) qu'ils donnent leur consentement éclairé en acceptant de diffuser le lien vers la boîte courriel personnelle de leur enfant. Dans le second cas, les parents étaient également informés via le courrier de rentrée scolaire, mais les élèves étaient aussi directement sollicités et le formulaire de consentement éclairé leur était directement adressé. La même procédure de consentement a été réalisée dès le début du recueil des données pour l'étude 2, aussi ne sera-t-elle pas détaillée par la suite.

Notons que cette procédure de passation, via des questionnaires en ligne, présente quelques limites comme le manque d'uniformisation des conditions d'administration et l'incertitude quant au fait que ce sont réellement les élèves qui répondent aux questionnaires.

Participants

Cette nouvelle version préliminaire à 32 items baptisée EMERE a été administrée à 414 élèves, tous inscrits en classe de 6^e jusqu'à la classe de terminale dans des établissements de l'académie de Nantes (204 filles et 210 garçons, \bar{X} âge = 14,8 ans, ET = 2,28).

Traitement des données

Les analyses ont été réalisées au moyen du logiciel R (version 3.6.2) et JAMOVI (version 1.1.9.0).

La structure de l'outil n'ayant été éprouvée ni en France ni pour une population d'élèves de cette tranche d'âge, il a été décidé de séparer aléatoirement les données en deux de manière à 1) réaliser une Analyse Factorielle Exploratoire (AFE) des données sur un premier échantillon, puis 2) réaliser une Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC) sur le second échantillon afin d'éprouver la structure éventuellement retenue.

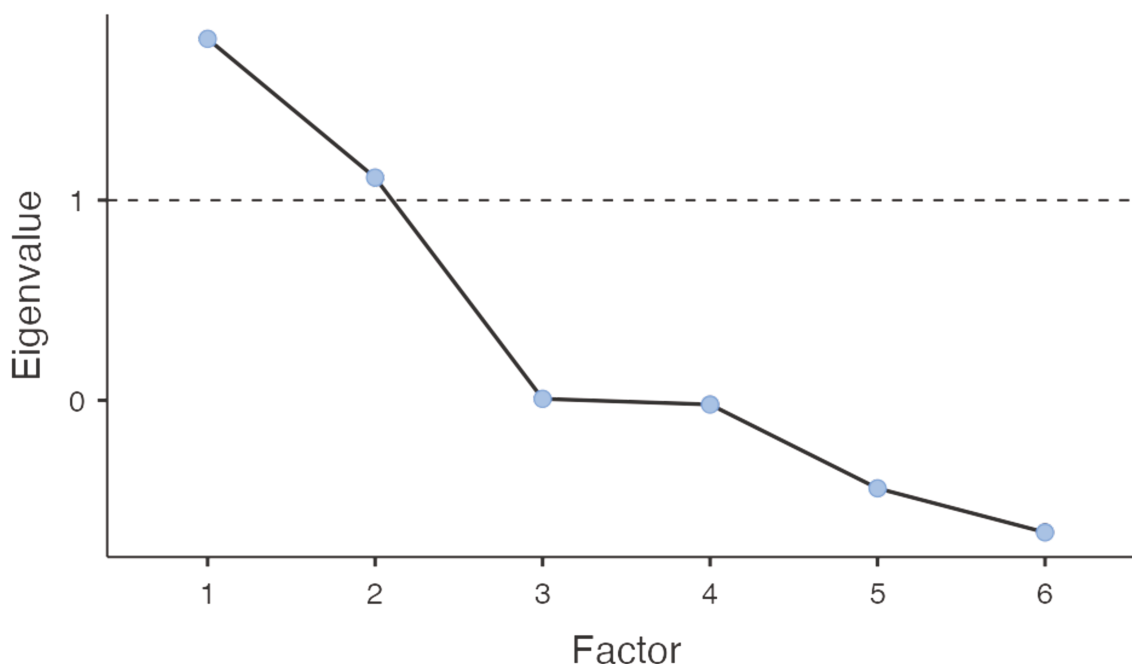
Analyse Factorielle Exploratoire (AFE)

Une AFE a été réalisée via le logiciel JAMOVI (version 1.1.9.0) sur le premier sous-échantillon, 207 participants (107 filles et 100 garçons), âgés en moyenne de 15,1 ans (ET = 2,41), à partir de la matrice de corrélations des items de l'échelle EMERE. Cette analyse est légitimée par des indices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) proches de 1 et une valeur de test de sphéricité de Bartlett significative (c.-à-d., $p < .05$) traduisant la présence d'une solution pouvant être suffisamment factorisée. Le nombre de facteurs était déterminé selon le critère de Kaiser-Guttman (c.-à-d., valeurs propres supérieures à 1) et la méthode du coude (c.-à-d., graphiquement, à partir de la cassure de la courbe des gains d'inertie, fig. 1). Par ailleurs, seuls les facteurs rendant compte d'au moins 5% de la variance ont été conservés.

La condition de normalité multivariée n'étant pas vérifiée pour les items (MardiaKurtosis = 117.022 ; $p = .17$), une méthode d'extraction en axes principaux a été retenue, de même qu'une méthode de rotation oblique (Oblimin) considérant le caractère corrélé des dimensions à rechercher. Après rotation étaient conservés les items 1) ayant un poids (saturation) minimal de .40 sur un facteur, et 2) saturant un seul et unique facteur (c.-à-d., écart entre deux saturations impérativement $> .30$) (Gutman, 1954). A l'instar de Bernet et al. (2014) nous avons opté pour cette méthode qui n'est pas sensible à l'anormalité des distributions et qui va permettre la corrélation des facteurs pour favoriser une structure factorielle simple (Fabrigar et al., 1999 ; Russell, 2002 ; Kahn, 2006).

Figure 1

Extraction du nombre de facteurs par Méthode du coude

*Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC)*

L'AFC est réalisée sur la seconde moitié de l'échantillon global recueilli, autrement dit 207 participants (97 filles et 110 garçons ; âge moyen = 14,4 ans ; ET = 2,13). La structure factorielle éprouvée est celle découlant de l'AFE. Le package « lavaan » du logiciel R est utilisé dans cette étude.

La condition de normalité multivariée n'étant pas respectée (coefficient multivarié de MardiaKurtosis = 1242, $p < .001$), l'estimateur robuste (MLR) a été choisi. Plusieurs indices ont été sélectionnés pour évaluer l'ajustement du modèle (Hu & Bentler, 1999). Premièrement, l'ajustement du modèle aux données a été examiné à l'aide du test du **chi² carré** (Khi²). La valeur du Khi² représente un indicateur du niveau de correspondance entre une structure factorielle proposée et les données collectées (Hu & Bentler, 1999). Plus le Khi² est élevé et le p significatif ($< .05$), moins l'adéquation du modèle aux données est bonne. Lorsque le Khi² est non significatif, cela indique que le modèle a été en mesure de reproduire convenablement la matrice de covariance, l'hypothèse nulle peut donc être retenue. D'autres indices moins sensibles à la taille de l'échantillon ont été utilisés pour évaluer l'ajustement du modèle : un indice d'ajustement absolu, le Standardized Root-Mean square Residual (SRMR) ; deux indices d'ajustement comparés, le Comparative Fit Indice (CFI) et l'indice de Tucker-Lewis (TLI) ; ainsi qu'un indice d'ajustement corrigé, le Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA). Le CFI et le TLI mesurent l'adéquation entre le modèle proposé et le modèle de base. Le SRMR est un indice des résidus de la racine du carré moyen standardisés, qui permet de comparer le tableau des covariances observées avec les covariances prédites. Enfin, le RMSEA est une mesure de la moyenne des variances et covariances résiduelles. Il est recommandé d'associer ces deux indices aux deux précédents parce qu'ils sont habituellement fournis avec un intervalle de confiance qui permet de juger la précision de l'adéquation du modèle aux données. Les valeurs attendues doivent généralement être inférieures à .06 pour le RMSEA, .08 pour SRMR et supérieures à .95 pour les CFI/TLI pour considérer que le modèle ajuste les données (Brown & Cudeck, 1989 ; Hu & Bentler, 1999 ; MacCallum & Austin, 2000). Des valeurs proches des normes — p.ex., RMSEA < .10 ou CFI/TLI > .90 — peuvent néanmoins

être acceptées au regard de l'ensemble des indices obtenus (Kenny, Kaniskan, & McCoach, 2015 ; Jackson, Gillaspay, & Purc-Stephenson, 2009).

Résultats

Étape 1 : Analyse Factorielle Exploratoire

Conformément à la structure théorique attendue, les items se sont répartis sur deux facteurs pour chacune des échelles ressources et exigences qui expliquent 59% de la variance (tableau 1). Les indices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sont compris entre .61 et .79, et la valeur de test de sphéricité de Bartlett est significative (c.-à-d., $p < .001$) traduisant la présence d'une solution pouvant être suffisamment factorisée. Deux facteurs ont été extraits conformément au critère de Kaiser-Guttman (c.-à-d., valeurs propres supérieures à 1) et à la méthode du coude (c.-à-d., graphiquement, à partir de la cassure de la courbe des gains d'inertie). Chacun d'eux rend compte d'au moins 5% de la variance (tableau 1).

Chaque item sature sur un facteur unique avec un poids important ($\geq .60$). À cette étape, les qualités psychométriques semblent satisfaisantes même s'il convient de s'interroger sur le fait que les items relatifs aux dimensions physiques et cognitives des ressources ne soient pas identifiables. Tout semble se passer comme si, seule la dimension motivationnelle était primordiale en termes ressources pour des élèves en environnement scolaire (Kulakow & Raufelder, 2020). Dans le même ordre d'idée, le fait que la dimension physique soit exclue du facteur exigences pose question. En effet, il était logique de penser que cette dimension soit importante par exemple en termes de fatigue. Or il semble que tout se joue à nouveau principalement sur les aspects motivationnels liés à l'environnement scolaire ainsi que sur ceux liés aux aspects cognitifs (Wigfield & Eccles, 2020 ; Eccles & Wigfield, 2020). Les caractéristiques du « métier d'élève » semblent donc reposer principalement sur la dimension motivationnelle, comme avancé par Raufelder et Kulakow (2021) qui travaillent sur la motivation et son développement au cours de l'adolescence.

Tableau 1

Résultats de l'AFE pour l'échelle de mesure JD-R

A.C.P.	Facteur 1 Ressources	Facteur 2 Exigences
REMO2	.82	
REMO4	.85	
REMO5	.62	
ECOG4		.64
EEMO2		.69
EEMO3		.92
Pourcentage de la variance	30,1%	29%
α	.76	.79
ω	.78	.80
ω_2	.78	.80
ω_3	.78	.80

$N = 207$; R = Ressources ; E = Exigences

Cohérence interne

La cohérence interne de l'échelle est établie par les coefficients de fidélité composites alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), mais aussi, et surtout par les coefficients oméga (ω) de Raykov (2001), ω_2 de Bentler (2009) et ω_3 de McDonald (1999) moins sensibles à l'inflation

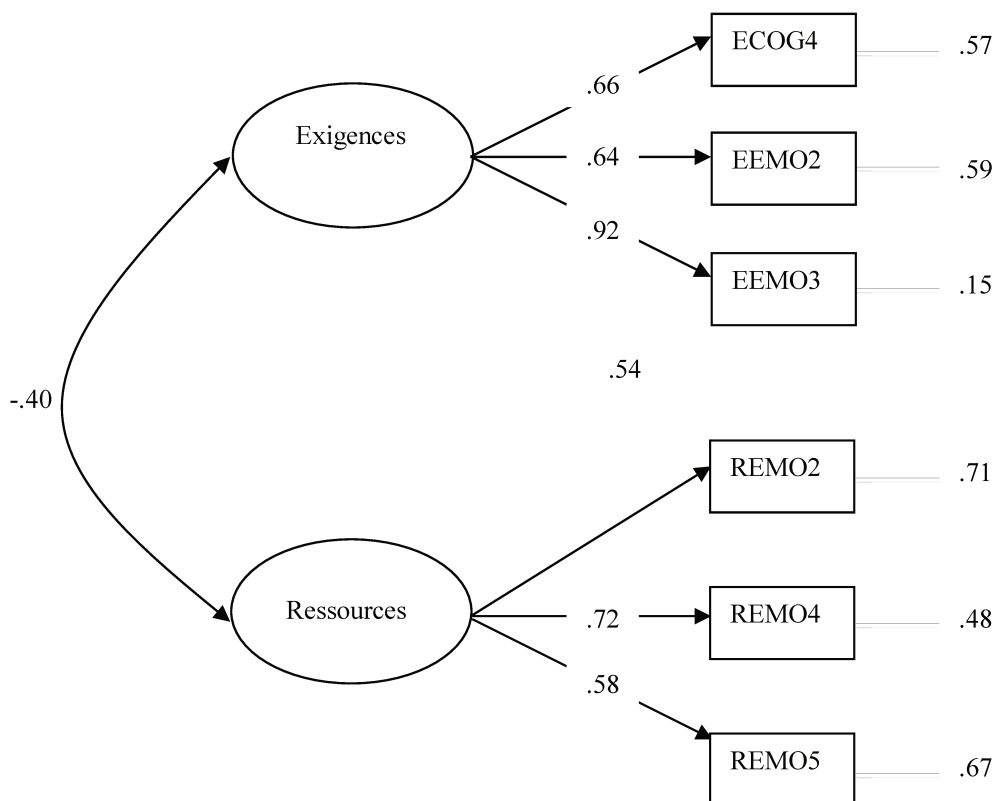
(Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016). Généralement, des coefficients supérieurs à .70 traduisent une bonne cohérence interne du facteur ou de la dimension investiguée (Nunnally & Bernstein, 1994).

Étape 2 : Analyse Factorielle Confirmatoire

Les résultats révèlent ici que le χ^2 n'est pas significatif. Conformément aux recommandations de divers auteurs (Kline, 2016 ; Marsh, Balla, & McDonald, 1988), le ratio entre le χ^2 et le nombre de degrés de liberté afin d'évaluer l'ajustement des données a également été retenu. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les indices d'ajustement du modèle de mesure se sont révélés en conformité avec les données collectées : $\chi^2, p=.41$, CFI = .99 ; TLI = .99 ; SRMR = 0.040 ; RMSEA = 0.011 ; AIC = 4395.118 ; BIC = 4438.380. Toutes les saturations factorielles sont positives et significatives (figure 2). Les données se sont ajustées au modèle. Conformément à ce qui était présumé, les deux facteurs latents, exigences et ressources, sont négativement corrélés. Chacun de ces facteurs latents se compose de trois items ce qui est conforme au modèle JD-R.

Concernant les indices de cohérence interne, pour la sous-échelle des demandes, les résultats révèlent un alpha de Cronbach (α) d'une valeur de .79 et des coefficients ω , ω_2 et ω_3 d'une valeur de .80. Pour la sous-échelle des ressources, les valeurs sont respectivement de .76 et .78 pour α et les coefficients ω , ω_2 et ω_3 .

Figure 2
Analyse Factorielle Confirmatoire de l'échelle EMERE



Discussion

Il s'agissait dans cette phase de disposer d'une échelle comparable à celle validée par Van de Ven et al. (2008), mais utilisable avec des adolescents en environnement scolaire. L'option a été prise d'élaborer l'échelle à partir du cadre de référence à deux facteurs plutôt qu'à partir de celle de Salmela-Aro et Upadyaya (2014) fondée pour sa part sur trois facteurs, les exigences et les ressources liées aux études, mais aussi les ressources personnelles. Il s'agissait ici de valider l'échelle en restant le plus proche possible du modèle JD-R d'origine plutôt que de s'en émanciper. L'élaboration de cette échelle a donc suivi différentes phases préliminaires qui ont permis de constituer une première version expérimentale à 31 items. Elle a été affinée suite à plusieurs entretiens qui ont abouti à une version à 32 items. Celle-ci a été administrée à 414 participants. L'échantillon global a été scindé en deux échantillons de 207 participants chacun. L'un d'eux a permis de réaliser une analyse factorielle exploratoire. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats de cette analyse révèlent qu'il est possible d'identifier une structure à deux facteurs, ressources et exigences, à trois items chacun, mais que les sous-échelles motivationnelle, cognitive et physique n'étaient pas identifiées. Ce nombre de trois items est le nombre minimal suivant les recommandations de Marsh, Hau, Balla et Grayson (1998) ou plus récemment de Robinson (2017). Il sera mentionné que malgré ce faible nombre, les consistances internes se sont révélées satisfaisantes. L'analyse factorielle confirmatoire a permis de mettre en évidence un ajustement satisfaisant des données au modèle présumé avec les deux facteurs corrélés négativement et significativement. Par ailleurs, l'élaboration de l'échelle pose certes problème eu égard le modèle sur lequel celle-ci s'inspire mais ces problèmes sont à relativiser. En effet, dans de très nombreuses études (p.ex., Trépanier et al., 2014 ; Hu et al., 2011), les chercheurs s'appuient sur des scores composites, ne tenant finalement pas compte des sous-échelles. En revanche, ce que semblent montrer les résultats, ce sont des différences marquées quant au « métier d'élève » et le « métier » tel qu'il peut être envisagé en environnement organisationnel. En effet, dans l'environnement organisationnel, il semble par exemple que la charge physique liée aux caractéristiques du travail soit à prendre en considération. Chez les élèves, il semble que ce soit plutôt la dimension motivationnelle qui mérite le plus d'attention. Cela se rapproche des travaux sur l'Expectancy-Value Theory of Achievement motivation menés par Eccles et Wigfield (2020). Tout semble en effet se passer comme si à la fois les ressources, mais aussi les exigences puissent finalement reposer principalement sur cette dimension à l'instar de ce qu'ont pu mettre en évidence Salmela-Aro et Upadyaya (2014), seule étude à notre connaissance qui ait été publiée avec le modèle JD-R comme fondement théorique. En résumé, l'échelle a été élaborée à partir du modèle d'origine à deux facteurs plutôt qu'à partir de celle de Salmela-Aro et Upadyaya (2014) à trois facteurs. Toutefois, à l'instar de leurs propositions dans l'environnement scolaire et de celles de Trépanier et al. (2014) en environnement organisationnel, les sous dimensions cognitive, motivationnelle et physique n'ont pas été retenues. Les qualités psychométriques de l'échelle (voir annexe *du présent article*) sont satisfaisantes pour la suite de l'exploration qui a été engagée ici et qui donne lieu à l'étude 2.

Étude 2

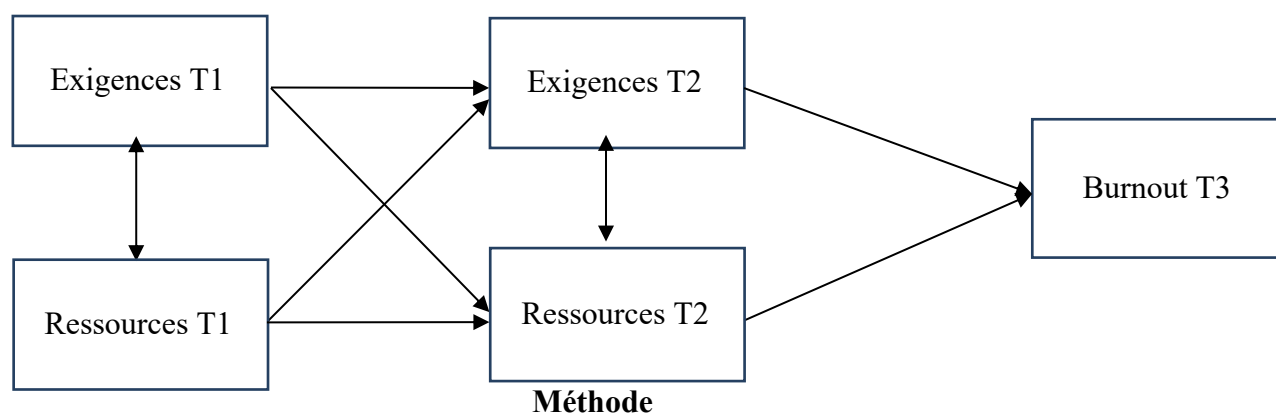
Mise à l'épreuve des faits du modèle JD-R en contexte scolaire

La présente étude est l'objet principal de cette contribution. Il s'agit, rappelons-le, de vérifier dans quelle mesure le modèle JD-R de Demerouti et al. (2001) décrit en introduction peut être transposé au contexte de l'école, en ligne directe avec les recommandations de Salmela-Aro et Upadyaya (2014). Si une telle transposition est viable, il existerait ainsi un lien prédictif entre les exigences et les ressources d'un côté, et le burnout des élèves de l'autre. Une

représentation diagrammatique de ce modèle est donnée à la Figure 3. Les ressources et les exigences perçues par les élèves en environnement scolaire ont des conséquences en termes d'épuisement scolaire. C'est la raison pour laquelle le modèle théorique exigences / ressources (Demerouti et al., 2001) a été emprunté au champ de la psychologie du travail et transposé à l'environnement scolaire comme cela a d'ailleurs aussi été envisagé par Salmela-Aro et Upadyaya (2014). La contribution principale de cette seconde étude repose sur l'hypothèse d'un effet médiateur des exigences et des ressources à T2 dans les effets des exigences et des ressources à T1 sur l'épuisement scolaire à T3.

Figure 3

Le modèle théorique testé en pistes causales



Procédure

Les questionnaires ont été administrés via une plate-forme internet (LimeSurvey). Les participants ont été invités à se connecter à trois reprises selon le plan longitudinal suivant : à T1, en début d'année scolaire (du 27/08/19 au 19/10/19), ainsi qu'à T2, l'Échelle de Mesure des Exigences et des Ressources à l'École (EMERE) leur a été administrée. Le T2 correspond à une période chargée en évaluations scolaires (4/12/19 au 15/12/19). À T3 enfin, période qui correspond à la fin du 1^{er} trimestre scolaire avant les congés (du 20/12/19 au 29/12/19), seule l'échelle de mesure du burnout scolaire leur a été administrée. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Statistiques descriptives

Variables	Exigences	Ressources	Exigences	Ressources	Burnout
	T1	T1	T2	T2	T3
Moyenne	3.34	6.12	3.38	6.00	2.22
Écart Type	1.63	1.00	1.79	.90	2.20
Skewness	.31	-1.64	.35	-1.12	.37
Kurtosis	-.93	3.12	-1.26	1.89	.63
Shapiro-Wilk p	.02	<.001	<.001	<.001	.21
Cronbach α	.84	.82	.88	.63	.93

N = 56

Participants

Cinquante-six (56) élèves collégiens et lycéens d'établissement de l'Académie de Nantes ont participé à l'étude (38 filles, \bar{X} âge = 14,8 ans, ET = 2,28).

Tableau 3

Statistiques descriptives concernant les participants

Genre :			Régime scolaire			Total
			DP	Ext	Int	
F	Établissement	Collège	29	2		31
		Lycée	6	1		7
	Total		35	3		38
M	Établissement	Collège	10		0	10
		Lycée	4		4	8
	Total		14		4	18
Total	Établissement	Collège	39	2	0	41
		Lycée	10	1	4	15
	Total		49	3	4	56

$N = 56$; DP : Demi-Pensionnaire ; Ext : Externe ; Int : Interne

Mesures

Exigences/ressources

Dans un premier temps, l'Échelle de Mesure des Exigences et des Ressources à l'École (EMERE) précédemment présentée et validée (étude 1) a été administrée aux participants.

Burnout ou épuisement scolaire

À cet effet, l'échelle qui a ensuite été utilisée est celle qui a été validée par Isoard-Gauthier et al. (2010) pour les environnements sportif et scolaire. Elle est appelée Échelle de Mesure du Burnout (E.M.B.) et s'appuie sur l'Athlete Burnout Questionnaire de Raedeke et Smith (2001). Les recommandations de Cresswell et Eklund (2005) ont été suivies et un questionnaire composé de douze items relatifs aux trois composantes du burnout (épuisement physique et/ou émotionnel, dépersonnalisation ou désengagement et diminution du sentiment d'accomplissement) a été élaboré (quatre items par construit : p.ex., pour l'épuisement « Après mes cours, je suis trop fatigué(e), je n'arrive plus à faire quoi que ce soit » ; pour le désengagement « Je ferais mieux de me fatiguer pour autre chose que pour le travail au collège ou au lycée » ; pour l'accomplissement « Je n'ai pas l'impression de réussir au collège ou au lycée »). Pour chacun d'eux, l'individu répond sur une échelle en cinq points de 1-jamais à 5-toujours. Du fait que le questionnaire soit « ouvert », il peut ainsi s'adapter à divers types de contextes (collège, lycée, université), comme cela était suggéré dans la version d'origine en langue anglaise par Raedeke et Smith, 2001. Cette échelle a régulièrement été utilisée pour l'étude de l'épuisement scolaire chez les élèves (p.ex., Oger et al., 2020b, 2006a). Conformément aux recommandations, un score unique d'épuisement a été calculé. La consistance interne s'est révélée satisfaisante ($\alpha = .93$; tableau 2).

Traitement des données

Les analyses en pistes causales ont été réalisées au moyen de la librairie « lavaan » disponible sur le logiciel R (version 3.6.2). Les matrices des corrélations (tableau 3) et covariances (tableau 4) ont préalablement été calculées sur le logiciel JAMOV (version 1.1.9.0). Les résultats du test de Mardia (1970) ont révélé une distribution non normale des données de la matrice utilisée pour estimer le modèle. C'est la raison pour laquelle le Rho de Spearman a été adopté pour les corrélations, et que l'analyse en pistes prédictives a été réalisée au moyen d'une procédure de ré-échantillonnage (bootstrap). Cette procédure permet selon MacKinnon, Lockwood et Williams (2004) de produire des résultats très précis et fiables. Mille échantillons ont été générés aléatoirement avec remplacement à partir de l'échantillon initial. Chaque échantillon généré contient le même nombre d'observations que l'échantillon initial. Il y a ensuite autant d'estimations des paramètres du modèle que d'échantillons générés (MacKinnon, 2008).

Tableau 4

Matrice de corrélations entre les variables

Variabes	1	2	3	4	5
1. Exigences T1	-				
2. Ressources T1	-.12	-			
3. Exigences T2	.56***	-.04	-		
4. Ressources T2	-.21	.54***	-.23	-	
5. Burnout T3	.43**	-.32*	.47***	-.46***	-

$N = 56$; Rho de Spearman * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 5

Matrice de covariances entre les variables

Variabes	1	2	3	4	5
1. X1EXIGENCE	2.67				
2. X1RESSOURC	-.03	1.00			
3. X2EXIGENCE	1.72	.06	3.15		
4. X2RESSOURC	-.22	.57	-.31	.83	
5. X3BO	.55	-.22	.63	-.33	.58

$N = 56$

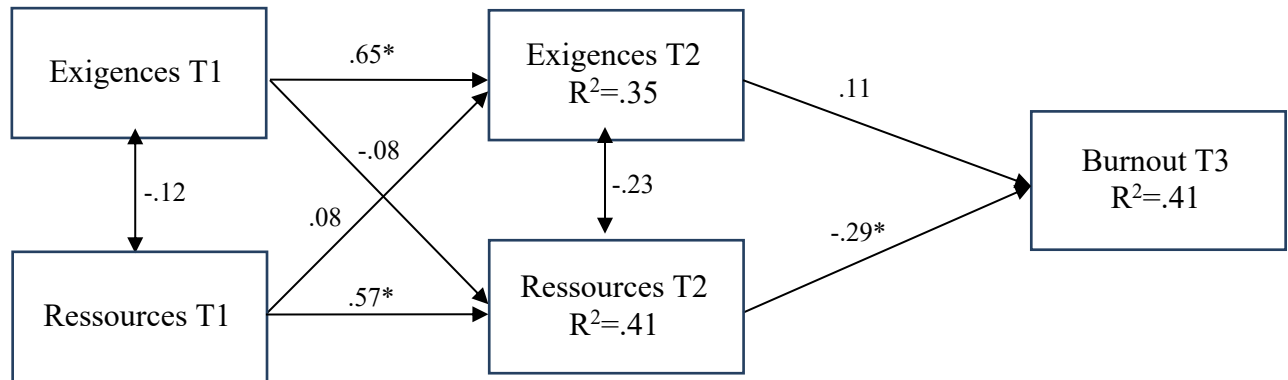
Résultats

L'analyse des résultats révèle que dans l'ensemble, les pistes envisagées dans le modèle présumé (figure 3) sont globalement significatives (figure 4). Plus précisément, les ressources à T1 prédisent les ressources à T2 ($\beta = .57$). Cette variable prédit en retour le burnout mesuré à T3 ($\beta = -.29$). Par contre, les ressources à T1 ne prédisent pas les exigences à T2 ($\beta = .08$). Les exigences à T1 prédisent les exigences à T2 ($\beta = .65$) mais pas les ressources à T2 ($\beta = -.08$). Par contre, les exigences à T2 ne prédisent pas le burnout à T3 même si le sens de la relation est conforme au modèle présumé ($\beta = .11$). Dans leur ensemble, les résultats révèlent que 1) l'impact des ressources à T1 sur le burnout à T3 est médié par les ressources à T2, que 2) il est possible d'observer des tendances semblables pour les exigences. On observe par ailleurs que les corrélations entre exigences et ressources sont de plus en plus fortes au fil du temps, proches de la significativité à T2 avec $r = -.21$, $p = .08$, alors que le laps de temps entre les deux temps

de mesure (T1 et T2) n'est que de deux mois. Au final, le modèle présumé permet d'expliquer 41% de la variance du burnout observé à T3 chez les participants de l'étude.

Figure 4

Le modèle testé en pistes causales



* $p < .05$

Discussion

Le modèle présumé a été partiellement validé avec les participants à l'étude 2. Les résultats ont montré que les caractéristiques des tâches qui leur étaient demandées dans le cadre de leur *métier d'élève* (Perrenoud, 2004) ainsi que la perception qu'ils avaient des ressources disponibles à T1 avaient un impact sur leurs ressources et exigences à T2, et que ces variables avaient en retour un effet sur leur niveau d'épuisement (ou de burnout) à T3. En explorant les résultats plus dans le détail, les exigences à T1 prédisent les exigences à T2. Par contre, les exigences à T1 ne prédisent pas les ressources à T2 même si une tendance est observée et que celle-ci est conforme à ce qui était attendu. Les ressources à T1 prédisent les ressources à T2. Par contre, le poids sur les exigences à T2 est très faible. À T2 ensuite, les exigences ne prédisent pas le burnout à T3 même si une tendance est à nouveau observée. En revanche, les ressources pour leur part prédisent le burnout à T3. Les corrélations entre exigences et ressources sont de plus en plus fortes et proches de la significativité à T1 et à T2 ($p = .86$ puis $.08$). Autrement dit, tout semble se passer comme si au fil du temps il était possible d'observer une augmentation des exigences et une baisse des ressources. Le corolaire est également envisageable, à savoir une baisse des exigences et une hausse des ressources. Prise dans sa globalité, l'analyse des processus révèle que seules les ressources à T2 médient les effets des ressources à T1 sur le burnout à T3.

Ces éléments sont conformes à ce qui a pu être observé dans la littérature, notamment dans l'étude de Salmela-Aro et Upadaya (2014) qui fait du modèle JD-R un cadre explicatif de l'épuisement scolaire (ou de burnout) et plus particulièrement de celui des élèves. On regrettera toutefois le manque de participants à cette étude qui confère un caractère préliminaire aux résultats. Une reconduction de l'étude intégrant de surcroît des indicateurs de qualité de vie comme la satisfaction ou l'engagement est aussi prévue pour confirmer et approfondir ces observations.

Discussion générale

L'objectif principal du présent article était une mise à l'épreuve des faits d'un modèle JD-R adapté au contexte scolaire. Son objectif secondaire était de valider une échelle destinée à mesurer les exigences et les ressources perçues par les élèves au sein de l'école. Des facteurs

explicatifs au phénomène d'épuisement des élèves en environnement scolaire ont pu être identifiés. La dynamique de cet épuisement a pu être également observée. Plusieurs travaux antérieurs ont pu montrer que non seulement l'épuisement scolaire augmentait durant une année scolaire (p.ex., Martin-Krumm et al., 2009) mais que surtout il impactait les performances scolaires (p.ex., Martin-Krumm et al., 2011). Par conséquent, le prendre en considération revient à relever à la fois un défi éducatif mais aussi de santé publique, compte tenu des enjeux à termes.

Afin de répondre à l'objectif de l'étude 1, le modèle JD-R de Demerouti et al. (2001) a été adopté à l'instar de travaux existants (i.e., Salmela-Aro & Upadaya, 2014). Dans un premier temps, faute de questionnaire valide, il s'est agi d'élaborer une échelle qui soit adaptée au public scolaire sur la base de celle qui a été validée en français par Van de Ven et al. (2008) pour l'environnement organisationnel. L'étude 1 a permis d'en tester certaines qualités psychométriques. Elle a révélé une validité de construit satisfaisante avec un ajustement des données au modèle théorique. La fidélité s'est également révélée satisfaisante.

L'objectif de l'étude 2 était ensuite de tester l'impact des ressources et des exigences sur l'épuisement des élèves. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats ont permis de montrer que les exigences à T1 prédisaient les exigences à T2 et que les ressources à T1 prédisaient les ressources à T2. Par contre, il est ressorti que les exigences à T1 ne prédisaient pas les ressources à T2 de même pour les ressources à T1, elles ne prédisaient pas les exigences à T2. Les résultats révèlent ensuite que les effets des ressources à T1 sur le burnout à T3 sont médiés par les ressources à T2. En revanche les exigences à T2 ne prédisent pas le burnout à T3.

L'analyse du processus engagé permet ainsi de mieux comprendre comment le burnout peut évoluer et le poids respectif des exigences et des ressources conformément aux hypothèses initiales. Ce qui ressort au final de l'analyse des processus engagés dans la dynamique du burnout scolaire, c'est le poids déterminant des ressources. Il semble donc que si ces travaux pointent bien sûr les conséquences d'un niveau élevé d'exigences, ils pointent surtout l'importance des ressources.

Cela est logique considérant que plus les élèves pensent avoir les ressources pour se confronter au travail scolaire, plus faible sera leur niveau burnout à courts et plus longs termes. À l'inverse, plus le niveau d'exigences est élevé, plus le burnout augmente mais à plus longs termes, ce n'est plus cette variable qui aura l'impact le plus important même s'il n'est pas négligeable. Autrement dit, ici, si les élèves pensent avoir les ressources requises pour se confronter à l'environnement scolaire, il est aussi logique qu'ils développent des croyances quant à leurs capacités à se confronter à ce qui est attendu d'eux dans cet environnement, qu'ils s'organisent en conséquence et qu'en retour ils aient moins (ou pas) de risque de développer une forme de burnout. Si l'impact des ressources est au final conforme aux hypothèses, celui lié aux exigences perçues de l'environnement scolaire est mitigé. Certes, plus les élèves vont percevoir l'environnement comme étant coûteux en termes de contraintes, de charges de travail, de rythme global, plus ils risquent d'être épuisés mais ce lien a pu être mis en évidence sur le court terme de l'étude, entre T1 et T2.

Implications pratiques

Plusieurs implications pratiques ressortent de ce premier travail exploratoire ; exploratoire parce qu'à notre connaissance, c'est la première étude adoptant le cadre d'analyse JD-R pour explorer les problématiques d'épuisement scolaire dans les pays francophones. Tout d'abord, ce travail pointe l'importance de développer le niveau de ressources des élèves, que celles-ci soient techniques, comme les contenus disciplinaires, ou non techniques comme la gestion du stress (p.ex., Shankland et al., 2018), l'identification des forces (p.ex., Martin-Krumm, 2021), le développement de la résilience (p.ex., Métais et al., sous presse) par exemple. Conjointement, ce travail montre le poids des exigences perçues par les élèves. Autrement dit, s'il convient de le rappeler, la prise en compte de l'organisation de la semaine, des charges de

travail, de la planification des périodes d'examen ou des « simples » évaluations par exemple, est cruciale. Il ne s'agit en aucun cas de revoir à la baisse les exigences liées au travail scolaire mais plutôt de considérer qu'il convient de les envisager conjointement au développement des ressources, c'est-à-dire qu'avoir un niveau d'exigences élevé ne pose aucun problème dès lors que le niveau de ressources est à la hauteur, et ce conformément au développement proposé par Bakker et Demerouti (2007) en environnement professionnel. Il y a donc ici un point qui mérite toute la vigilance des enseignants ainsi que des autres membres du personnel scolaire qui viendra le plus souvent les conforter dans leurs démarches pédagogiques. La prise en compte des exigences perçues par les élèves de leur environnement scolaire est très importante. Il convient de garder à l'esprit qu'il s'agit bien de perception, ce qui montre toute la complexité des processus en jeu. Parallèlement il est donc nécessaire d'objectiver les ressources dont les élèves peuvent disposer ainsi que les progrès qu'ils réalisent dans leur cursus, tant celles qui touchent aux aspects techniques que non techniques requis pour réussir à l'école. Faire en sorte, par ailleurs, que les élèves aiment l'école et qu'ils soient satisfaits de leur vie en général en tant qu'adolescents, en ayant le sentiment qu'ils apprennent et progressent, relève bien plus de conditions rendant l'environnement propice aux apprentissages et à l'épanouissement de chacun, que d'un simple confort considéré comme personnel et superflu. Les personnes significatives de l'entourage du jeune (parents, amis) peuvent aussi être une aide précieuse et donc représenter et apporter de véritables ressources.

Limites et perspectives

Le premier axe de recherche à conduire est d'ordre psychométrique. En effet, si les premières étapes de validation de la version adaptée de l'échelle JD-R ont pu fournir des preuves de validité satisfaisantes (c.-à-d., élaboration des items, validité apparente au sein d'un comité d'experts, prétest investiguant le processus de réponse), d'autres études de validation puis de contre-validation devront être menées afin de confirmer et de bonifier les résultats de la présente étude pilote afin de démontrer encore plus les qualités psychométriques de l'instrument. Cette phase de développement et de validation de l'échelle EMERE devra donc être poursuivie avec un panel de participants plus large, seul garant d'un outil qui soit fiable et robuste. Dans ce même registre, il convient d'envisager l'étude de l'invariance de la mesure dès lors que l'échelle aura été administrée à un nombre plus conséquent de participants afin d'établir des preuves de validité quant à l'équivalence de la mesure en fonction, par exemple, du sexe ou encore de l'âge des répondants. Il est important de vérifier que la manière dont les élèves interprètent les items de chacune des sous-échelles ne varie pas d'un individu à l'autre (c.-à-d., que la structure factorielle reste identique) même si la réponse aux items diffère. Cela semble logique eu égard les participants concernés et peut être d'une grande importance, notamment dans la perspective de l'élaboration d'une étude du type de l'étude 2. En effet, il est tout à fait logique qu'un élève de 6^e et qu'un autre de terminale n'aient pas la même perception des exigences de l'école et des ressources requises pour réussir. Dès lors, cet aspect pourrait donner lieu à des comparaisons de modèles entre 1) élèves de 6^e – 5^e et 4^e – 3^e et/ou 2^{de}, et 1^{re} et Terminale ; et 2) entre élèves de collège et de lycée afin de mieux appréhender la dynamique des processus engagés dans l'épuisement des élèves. Par ailleurs il conviendrait sans doute d'opter sur des modalités de réponses homogènes entre les différentes échelles de l'étude, toujours de 1 à 5 ou à 7 selon les variables retenues.

Le second axe de limites a trait aux résultats obtenus dans l'étude 2. Comme toute recherche, surtout lorsqu'elle en est à un niveau exploratoire, les résultats doivent être interprétés avec prudence. C'est tout d'abord la taille de l'échantillon qu'il est nécessaire de rappeler. Cinquante-six (56) élèves ont accepté de participer aux trois temps de mesure alors que le nombre attendu était bien plus conséquent. Le manque de participants est un résultat en soi, comme si les élèves n'étaient pas sensibilisés à leurs conditions de vie dans leur

environnement ou alors comme s'ils se sentaient impuissants à pouvoir les changer. Plutôt que de recourir à une administration via LimeSurvey, l'étude sera reconduite avec une version papier-crayon afin de limiter le taux d'attrition. Cela permettra également aux élèves ne disposant pas d'ordinateur ou de boîte courriel propres de participer. L'augmentation du nombre de participants devrait permettre d'affiner l'analyse et la compréhension des processus en jeu quand il s'agit de qualité de vie des élèves dans l'environnement scolaire. Il est à noter qu'un manque de puissance du test tel que suspecté ici n'est problématique que dans l'interprétation des valeurs p au-dessus du seuil critique de .05 (erreur de type 2 ou faux négatif).

Un autre aspect en lien avec l'étude 2 a trait au choix des variables. En effet, il est délicat de considérer que la qualité de vie des élèves revient pour eux à avoir un faible niveau de burnout. Dans les études ultérieures, des variables ayant trait à la satisfaction ainsi qu'à l'engagement dans le travail scolaire seront intégrées à l'instar des travaux de Salmela-Aro et Upadaya (2014) et de ceux de Archambault et al. (2009) qui montrent notamment que « le concept d'engagement scolaire figure en bonne place dans la plupart des théories du décrochage scolaire » (p. 651). Les variables liées aux résultats scolaires, au stress, à la fréquentation de l'infirmerie ou encore aux présences ou absences en cours seront également associées dans l'étude. Les caractéristiques propres aux élèves (sexe, âge, filière d'étude, projets d'orientation, méthodes d'enseignement (en ligne ou en présentiel), soutien de l'entourage (parents, amis) représentent également des pistes intéressantes à étudier.

Ensuite, comment ne pas évoquer le Sentiment d'Efficacité Personnelle (Bandura, 2003) dès lors que sont étudiées les ressources ? Il s'agissait avant tout ici de tester l'impact des exigences et des ressources comme envisagé dans le modèle JD-R. Mais force est de constater qu'il est vraisemblable que les ressources requises comme étant nécessaires pour réussir à l'école puissent entretenir un lien avec les ressources dont l'élève pense disposer dans son environnement.

Pour aller plus loin, l'étude a été réalisée sur la durée d'un trimestre d'année scolaire avec trois temps de mesures. Manifestement, l'impact des exigences et des ressources sur le burnout semble évoluer très rapidement et la dynamique, aller dans le sens d'une augmentation des premières et d'une détérioration des secondes (tableau 2) même si les différences sont minimales. Qu'en est-il à l'échelle d'une année scolaire ? De l'ensemble de la scolarité ? Il serait opportun que de futures études apportent des éléments de réponse à ces questions.

Un dernier point semble important à inscrire plutôt dans les perspectives. En effet, aussi prédictif un modèle puisse-t-il être, il convient de s'assurer de sa force avec une approche plus fine qui pourrait consister à conduire des entretiens auprès de la population cible pour ensuite se livrer à une analyse thématique. L'objectif serait d'explorer le contenu des entretiens afin d'identifier, ou pas, des éléments qui viendraient confirmer ce modèle dans l'analyse du discours des participants. Bien sûr, soumettre ce même modèle « à l'épreuve » de l'intervention viendrait confirmer si besoin était, la force des éléments mis en évidence ici, qui constituent autant de leviers pouvant permettre d'améliorer la qualité de vie des élèves et de prévenir les problématiques d'épuisement (ou de burnout). Cette intervention pourrait consister conjointement à augmenter le niveau de ressources des élèves, les contenus non-techniques évoqués précédemment, et à diminuer les exigences perçues par les élèves non pas en les diminuant effectivement mais en apportant des compétences méthodologiques susceptibles de permettre une meilleure organisation du temps de travail des élèves par exemple. Ce travail est actuellement en cours. L'enjeu est bien, comme le souligne Légeron (2018b), que la prévention soit « la priorité absolue. (...) La prévention primaire doit s'organiser autour de l'identification et la réduction des facteurs de risques psychosociaux, afin de construire des environnements et des méthodes de travail qui s'adaptent aux personnes et non l'inverse » (p. 50-51).

Aussi louable soit la volonté de s'inscrire dans une logique de prévention primaire et de promotion de la qualité de vie à l'école, il convient d'appréhender cette problématique sous un angle qui soit cohérent. En effet, forte pourrait être la tentation de considérer que le levier principal d'intervention serait de baisser le niveau d'exigences de l'école. Cette option ne peut pas être retenue en raison de la technicité de plus en plus élevée des métiers que vont exercer ces futurs salariés, cadres ou chefs d'entreprise. L'école n'a d'autre choix que de permettre aux élèves d'être les mieux préparés à l'exercice de leur future profession. C'est la raison pour laquelle dans l'exercice de leur métier d'élève, selon nous, c'est sur les ressources que l'accent doit être mis quitte à envisager par la suite que soient revues à la baisse les exigences, mais en seconde intention seulement. C'est aussi ce que nous considérons être les compétences techniques que les élèves doivent acquérir en environnement scolaire. Force est donc de constater aussi qu'à elles seules, elles ne suffisent pas. L'école a également pour vocation de préparer l'élève à la vie en général, pas uniquement à sa vie professionnelle. C'est la raison pour laquelle des compétences qualifiées de non techniques doivent être acquises par les élèves, comme la régulation émotionnelle, l'identification des forces, la résilience (Oger et al., 2020a ; Oger et al., sous presse). Ces compétences non techniques sont d'autant plus importantes en situation de crises sanitaires comme celles liées à la pandémie actuelle.

Conclusion

Le prisme d'analyse qui a été adopté permet de mettre en évidence des leviers pour comprendre et agir sur l'épuisement scolaire des élèves. Ce travail s'inscrit dans le double défi qu'a à relever l'institution scolaire actuellement et la communauté éducative dans son ensemble. Premièrement, il est en lien avec l'opérationnalisation du bulletin officiel numéro spécial du 26 novembre 2015 (p. 46) selon lequel « l'Éducation Physique et Sportive (EPS) amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé ». Certes il est possible de s'interroger sur les raisons qui ont poussé à ne limiter cet objectif qu'à l'EPS, mais ce n'est pas l'objet du propos. Il n'en demeure pas moins qu'amener les adolescents à rechercher le bien-être requiert 1) l'acquisition d'un certain nombre de compétences qualifiées ici de non techniques et 2) que le climat soit propice aux apprentissages. Permettre aux élèves de rechercher le bien-être en acquérant les compétences requises dans un environnement propice est le premier défi à relever par l'institution scolaire. Le second réside en la capacité à lutter contre le décrochage scolaire dont on peut présumer qu'il est en lien avec le travail exploratoire réalisé ici. Nos résultats peuvent contribuer, avec l'ensemble des travaux existants sur le sujet (Bronfenbrenner, 1994), à une meilleure compréhension de ses mécanismes. Ce phénomène pourrait être collatéral. En effet, le décrochage pourrait finalement être interprété soit comme un comportement adapté de la part des élèves, sous-estimant le niveau de ressources disponibles pour réussir et surestimant les exigences, soit comme un comportement subi. Dans le premier cas, ils trouveraient dans le décrochage le moyen d'échapper à une qualité de vie altérée, à des croyances selon lesquelles ils n'ont pas les capacités requises pour réussir (le sentiment d'efficacité personnelle) et au final à l'épuisement scolaire. Dans cette option, le décrochage serait alors un moyen de se protéger du burnout. Ou alors, dans le second cas, le décrochage pourrait survenir comme ultime étape d'un épuisement global ressenti par l'élève. Dans ce cas, les effets délétères en termes de dépression, d'idées suicidaires ou de conduites à risque pourraient être consécutifs. Compte tenu de la complexité des phénomènes observés, la citation de Bakker et Demerouti trouve toute sa pertinence : « Le modèle JD-R peut être utilisé comme un outil dans le management des ressources humaines. Une approche en deux étapes peut mettre en évidence les points forts et les faiblesses des individus, des groupes de travail, des départements et des organisations dans leur ensemble » (2007, p. 309). Le contexte de l'enseignement relève assurément d'un travail découlant parallèlement du management des élèves et des différents membres de la communauté éducative.

Références

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003a). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341-356.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003b). Dual processes at work in a call centre: an application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393-417.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Baumann, F. (2006). *Burn Out, quand le travail rend malade : causes, préventions, solutions, cas concrets*. Paris : Josette Lyon.
- Baumann, F. (2017). *Épuisements. Comment lutter contre les fatigues du quotidien*. Josette Lyon.
- Bentler, P. M. (2009). Alpha, dimension-free, and model-based internal consistency reliability. *Psychometrika*, 74, 137-143.
- Bernet, E., Karsenti, T., & Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1(1), 20-33.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In International Encyclopedia of Education, Volume 3, 2nd Ed, Elsevier.
- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 445-455.
- Collange, J., Tavani, J. L., & Soula, M. C. (2013). Regards croisés sur le burn-out: aspects médicaux et psychologiques. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 74, 35-43.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 469-477.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C. *et al.* (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, n°6). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299
- Godeau, E., Guérin, J. C., Navarro F., Mouret, G., & Vignes, C. (2005). Milieu scolaire. In Godeau, E., Grandjean H., & Navarro, F. *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France / 2002* (pp. 58-77). Paris : Éditions INPES.

- Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burnout et engagement chez les enseignants du secondaire : une comparaison femmes/hommes. *Revue Education & Formation*, 99, 71-86. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3836>
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common factors analysis. *Psychometrika*, 19, 149-185.
- Haberey-Knuessi, V. (2011). Des exigences aux ressources, le modèle de Demerouti au service des soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, 104, 23-29.
- Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of management*, 30, 859-879.
- Hobföll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hobföll, S. E. & Buchwald, P. (2004). *Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie*. In Buchwald, P., Schwarzer, C. & Hobföll S.E. (Eds). *Stress gemeinsam bewältigen* (pp. 11-26). Hogrefe.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hu, Q., Schaufeli, W. B., & Taris, T., W. (2011). The Job Demands-Resources model: an analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 181-190.
- International Test Commission (2014). *ITC statement on the use of tests and other assessment instruments for research purposes*. Recuperado de https://www.intestcom.org/files/statementusing_tests_for_research.pdf.
- Isoard-Gauthier, S., Ginoux, C., & Trouilloud, D. (2021). Longitudinal associations between peer motivational climate and athletes' sport related well-being: Examining the mediating role of autonomous and controlled motivation using a within- and between-level approach. <https://doi.org/10.31236/osf.io/c69bf>
- Isoard-Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a french version of the Athlete Burnout Questionnaire in competitive sport and physical education contexts. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203-211.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14, 6-23.
- Kahn, J. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling, Fourth edition*, New York: GuilfordPress.
- Kulakow, S., & Raufelder, D. (2020). Enjoyment benefits adolescents' self-determined motivation in student-centered learning. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101635>
- Légeron, P. (2018a). 12. Rapport Nasse-Légeron : « Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail » (mars 2008) (Philippe Nasse et Patrick Légeron). Dans F. Chapelle (éd.), *Risques psychosociaux et Qualité de Vie au Travail : en 36 notions* (pp. 83-90). Dunod.
- Légeron, P. (2018b). Le burnout : faut-il en faire une maladie ? *Les grands dossiers des Sciences Humaines*, 50, 48-51.

- Li, X., & Li, S. R. (2017). Review and Reflection of Teacher Burnout Researches (2000-2014). *Journal of Yan'an University (Social Sciences Edition)*, (3), 25.
- Lundberg, U. (2017). Stress and (public) health. *International Encyclopedia of Public Health*, 98-105.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803678-5.00435-5>
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128.
- Madigan, D. J., Gustafsson, H., Hill, A. P., Mellano, K. T., Pacewicz, C. E., Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (in press). Perspectives on the future of burnout in sport. *Journal of Clinical Sport Psychology*.
- Marchand, A., Blanc, M. E., & Durand, P. (2015). Genre, âge, catégorie professionnelle, secteur économique et santé mentale en milieu de travail : les résultats de l'étude SALVEO. *Canadian Journal of Public Health*, 106(4), 223-229.
DOI: [10.17269/cjph.106.4672](https://doi.org/10.17269/cjph.106.4672)
- Mardia, K. V. (1970). Measure of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519-530.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R., & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33(2), 181-220.
- Martin-Krumm, C. (2021). *Les fondements de la psychologie positive*. Dunod.
- Martin-Krumm, C., Delas, Y., Lafrenière, M.-A., Fenouillet, F., & Lopez, S. (2014). Discussion of a state hope model. *Journal of Positive Psychology*.
DOI: [10.1080/17439760.2014.936964](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936964)
- Martin-Krumm, C., Oger, M., & Sarrazin, P. (2009). College pupils' burnout in France: links to motivation and evolution during a school year. In T. Freire, (Ed.), *Understanding positive life. Research and practice on positive psychology* (pp. 251-269). Lisboa: Climepsi Editores.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., Sarrazin, P., & Pelayo, P. (2011). Moderator effect of burnout in secondary school context. In I. Brdar, *The human pursuit of well-being. A cultural approach* (pp. 191-200). Springer.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: a unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stéphan, P. (2014). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française*, 60(1), 1-15.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J. P., & Stéphan, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et *burnout* à l'adolescence : quelles relations ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 135-153.

- Métais, C., Oger, M., Burel, N., & Martin-Krumm, C. (sous presse). Apprendre les compétences de la résilience à l'école. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.). *Le grand manuel de la psychologie positive*. Dunod.
- Moyne, A., Barthod-Malat, Y., & Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, 24(2), 177-194.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Oger, M., Burel, N., Métais, C., Paquet, Y., Tarquinio, C. & Martin-Krumm, C. (2020a). L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire. Dans N. Goyette et S. Martineau (Eds.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (pp. 143-162). Presse de l'Université du Québec.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006a). « Burnout en contextes sportif et scolaire : validation d'une échelle de mesure ». In *Actes des Journées Nationales d'Études de la Société Française de Psychologie du Sport*, Dijon, France, 30-31 mars 2006, pp. 117-120.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006b). « Burnout among French college pupils: Preliminary studies ». In *Abstract of the 3rd European Conference on Positive Psychology*, Braga, Portugal, 3-6 July 2006, p. 72.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007). Le burnout en milieu scolaire : évolution et processus engagés. Dans Y. Dufour (Ed), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 19-32). Lille : Collection Journées Debeyre n°2. Édition AEEPS.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Pélayo, P. (2008). « Burnout in General School context and during Physical Education classes. » Accepted for the 4th European Conference on Positive Psychology, Opatija, Croatia, 1-4 July 2008.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2020b). Quality of life of students in France: The COBE study. *10th European Conference on Positive Psychology*, Reykjavik, Iceland, 24th – 27th of June.
- Oger, M., Paquet, A., Shankland, R., Paquet, Y., Tarquinio, C., Métais, C., & Martin-Krumm, C. (sous presse). Peut-on envisager une éducation positive ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.). *Le grand manuel de la psychologie positive*. Dunod.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Raedeke, T. D. & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an Athlete Burnout Measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 281-306.
- Raufelder, D., Kulakow, S. (2021). The role of the learning environment in adolescents' motivational development. *Motivation and Emotion*.
<https://doi.org/10.1007/s11031-021-09879-1>
- Raykov, T. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 54, 315-323.
- Robinson, M. A. (2018). Using multi-item psychometric scales for research and practice in human resource management. *Human Resources Management*, 57, 739-750.
<https://doi.org/10.1002/hrm.21852>
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: The use (and abuse) of factor analysis in personality and social psychology bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1629-1646.
- Salmela-Aro, K. (2011). Le burnout des élèves. Dans D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 31-46). Presses de l'Université du Québec.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)-Development, validity, and reliability. *International Journal of Research and Public Health, 17*(24), 9495-9516. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481.
- Shahmohammadi, N. (2011). Students' coping with stress at high school level particularly at 11th & 12th grade. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 30*, 395-401.
- Shankland, R., Durand, J. P., Paucsik, M., Kotsou, I., & André, C. (2018). *Mettre en œuvre un programme de psychologie positive, Programme CARE (Cohérence-Attention-Relation-Engagement)*. Dunod.
- Teuber, Z., Möer, J., Webel, L., & Seifert, A. (2020). Burnout und Engagement: eine Pilotstudie zum Transfer des Job Demands-Resources Modells in den deutschen Schulkontext. *Prävention und Gesundheitsförderung, 15*(3), 269-274.
DOI: 10.1007/s11553-019-00752-1
- Trépanier, S.-G., Fernet, C., Austin, S., Forest, J., & Vallerand, R. J. (2014). Linking job demands and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion, 38*, 353-366.
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Van de Ven, B., Vlerick, P., & De Jonge, J. (2008). Disq 2.0. The DISC Questionnaire French version 2.0. Eindhoven University of Technology.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 161–198). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2008). Étude du phénomène d'épuisement scolaire, de la dépression et des idées de suicide chez des lycéens français. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 18*(3), 113-118.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2011). Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français. Dans D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.). *La santé psychosociale des élèves* (pp. 47-64). Collection éducation-intervention. Presses de l'Université du Québec.
- Zawieja, P. (2017). Le burnout, mal du siècle. *Sciences Humaines, 290*(70), 17.

Annexe

Échelle utilisée pour mesurer les exigences et les ressources à l'école

Échelle de Mesure des Exigences et des Ressources à l'École (EMERE)

Vous trouverez ci-dessous une série d'affirmations liées à votre quotidien d'élève. Veuillez indiquer à quelle fréquence se produisent les situations suivantes au collège ou au lycée.

Jamais 1	Très rarement 2	Rarement 3	Occasionnellement 4	Fréquemment 5	Très fréquemment 6	Toujours 7
1. Je dois faire mes devoirs et être quotidiennement en cours ce qui nécessite des efforts intellectuels importants (faire preuve d'attention, de concentration, de capacités de mémorisation, ...)						
1	2	3	4	5	6	7
2. Je trouve toujours quelqu'un (copains-copines, autres élèves, professeurs, CPE, surveillants, parents) pour m'écouter quand je vis une situation éprouvante						
1	2	3	4	5	6	7
3. Je dois contrôler mes émotions (dégoût, colère, honte, ...) afin de faire mon travail personnel dans un délai limité						
1	2	3	4	5	6	7
4. Je peux compter sur mon entourage quand une situation difficile se produit (soutien des copains-copines, autres élèves, professeurs, CPE, surveillants, parents)						
1	2	3	4	5	6	7
5. Je dois faire de gros efforts pour être en cours tous les jours et faire mon travail personnel						
1	2	3	4	5	6	7
6. Quand je suis au collège ou au lycée, j'ai la possibilité de retrouver mes amis/amies à de nombreuses reprises dans la journée						
1	2	3	4	5	6	7

Exigences : items 1, 3 et 5

Ressources : items 2, 4 et 6

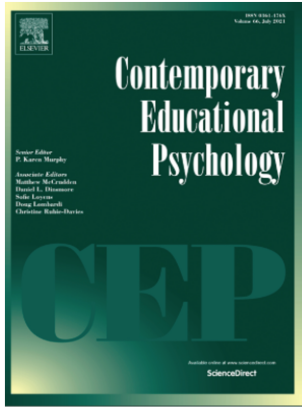
SYNTHÈSE DE L'ARTICLE :

Cet article décrit le burnout scolaire en utilisant un cadre explicatif du stress emprunté au domaine organisationnel, celui de Demerouti et al. (2001), le JD-R. Il présente deux études. Une aboutit à la création d'un outil (nommé Échelle de Mesure des Exigences et des Ressources à l'École, composé de 6 items) permettant de déterminer le niveau de ressources et d'exigences perçues par les élèves à l'école. L'autre établit des liens de prédiction sur un trimestre, notamment entre les exigences à T1 et les exigences à T2, les ressources à T1 et les ressources à T2 et contre toute attente, une médiation entre les ressources à T1 et le burnout à T3.

Afin d'aller plus loin dans la réflexion et d'analyser notamment l'impact des ressources propres aux élèves sur leur épuisement et les conséquences de celui-ci sur d'autres variables comme l'engagement, la santé, une autre étude a été réalisée. Cela a donné lieu à la rédaction d'un autre article.

2.3.2 Les mécanismes d'adaptation des élèves – Article soumis à Contemporary Educational Psychology

Cet article porte également un intérêt au modèle JD-R. Il l'envisage, comme ont pu le faire Salmela-Aro et Upadyaya (2014), comme un angle d'analyse de l'épuisement scolaire. Il mentionne, comme le précédent, les exigences et les ressources perçues par l'élève dans son environnement scolaire comme des éléments pouvant expliquer le phénomène de burnout de certains jeunes. Il apporte toutefois des explications complémentaires liées à ce modèle, comme le fait que les ressources personnelles aux sujets et notamment le Sentiment d'Efficacité Personnelle, jouerait un rôle dans ce modèle. De plus, il montre que le rapport entre le niveau de ressources personnelles et perçues et le niveau d'exigences peut impacter effectivement l'épuisement mais il peut jouer également sur l'engagement de l'élève dans les tâches proposées à l'école et son implication au collège ou au lycée. L'épuisement ou l'engagement sont regroupés sous la dénomination de « qualité d'adaptation ». Il sera aussi démontré que celle-ci va nécessairement avoir des conséquences sur plusieurs indicateurs de qualité de vie des élèves.



Oger, O., Broc, G., Martin-Krumm, C., Le Roux, F., Müller, A., & Tarquinio, C. (submitted). Pupils' adaptability at school, a balance between demands and Resources? *Contemporary Educational Psychology*.

Pupils' adaptability at school, a balance between demands and resources?

Marie Oger¹, Guillaume Broc², Charles Martin-Krumm^{1,3,4}, Fleur Le Roux³, Anita Müller³ & Cyril Tarquinio¹

¹EPSAM/APEMAC EA 4360, University of Lorraine Metz, France

²Paul Valéry Montpellier 3, University of Montpellier, EPSYLON EA 4556, Montpellier, France

³Laboratoire VCR de Psychologie de l'École de Psychologues Praticiens de Paris, France

⁴IRBA Brétigny, France

Corresponding author: cmartinkrumm@psycho-prat.fr

Data available on request from the authors

Abstract

School burnout is affecting more and more adolescents. In order to develop appropriate preventative measures, the problem more than ever requires a detailed understanding of the mechanisms operating on students' capacity to adapt to circumstances rendered particularly difficult by the SARS-CoV-2 pandemic (Covid 19). In the absence of an explanatory framework in the field of school health, the JD-R model of work-related stress developed by Demerouti et al. (2001) would, according to Salmela-Aro and Upadyaya (2014), constitute an original prism for reading the quality of pupils' adaptation to their school environment. The aim of this research is to replicate the original study, on the one hand to observe the predictive links between the different variables operationalized in the school JD-R model and on the other, to test the adequacy of this model against the data in schools acutely affected by the Covid situation.

470 middle school, high school and 1st year BTS students agreed to participate in the longitudinal study. They were administered six scales spread over three measurement periods. The results of the predictive path analyses reveal that the hypotheses assumed are to a good degree verified. However, even if the model as a whole does not fit the data well, in their essence, the results point to the importance of strengthening students' own resources as well as those present within the school.

Key words: secondary school students, demands, resources, school burnout, adaptation

Pupils' adaptability at school, a balance between demands and resources?

Stress has become the evil of the 21st century for working people. Unfortunately, it spares neither children nor adolescents for whom anxiety-related psychological distress has been steadily increasing in recent years (Kramer & Garralda, 2000; Kessler et al., 2007; Moghaddam et al., 2016).

Academic achievement and social networks are said to be the main culprits (Machillot, 2017). For some, it may even be a question of school burnout (e.g., Salmela-Aro et al., 2009). Assessing the physical, but also psychological and social health of adolescents in schools is now a priority (e.g., Botsas, 2019).

The article by Salmela-Aro and Upadyaya (2014) presents an original approach not only to the determinants of students' coping skills within school but also to the consequences of burnout. This study is based on a model of work stress focused, *not* on the negative variables of the work environment - the latitude of control left to individuals (e.g., Karasek, 1979), in relation or not to a balance between efforts and rewards (e.g., Siegriest, 1996) - but on the resources that are potentially present (e.g., Hobföll, 2002). The model, called "Job Demands-Resources" (JD-R) developed by Demerouti et al. (2001) in the organizational field, makes it possible to examine the environmental causes of stress (the relationship between the level of resources and the level of demands) as well as its consequences measured in terms of burnout or quality of life at work such as satisfaction or engagement. Demands correspond to aspects of the work requiring effort, (physical/psychological) adaptation capacities or adjustment or compensation strategies. Since they have a certain cost (physiological and/or psychological), they inevitably generate fatigue. They are thus more related to the health domain. Resources are more related to the motivational side. They concern opportunities for personal development,

learning and skill development' (Collange et al., 2013, p. 40). The JD-R model postulates that an employee who cannot meet the demands of his or her work due to a lack, absence or over-subscription of resources may find himself or herself in a burnout situation linked to exhaustion and/or disengagement. However, if he has significant resources, his exhaustion will be mitigated by their buffering effect on the workload (Bakker et al., 2003), he will be able to cope with the demands, and his level of burnout will be reduced and his general satisfaction level improved (Bakker & Demerouti, 2007).

Salmela-Aro and Upadyaya's (2014) four-wave longitudinal study investigates the applicability of this demand-resource model and specifically examines burnout and student engagement in schools. It is on this study, which is the only one to our knowledge developed so far on this subject, that we decided to base our present research. At first glance, the model seems to offer a good representation of school burnout and its determinants. However, this test is only ecological and empirical, and would still need to be statistically tested against fit indices that evaluate the model's adequacy to field measurements. Moreover, if the proposed school JD-R model represents an innovative prism for analyzing what pupils experience and feel at school, it seems reasonable to suppose that it has the potential to capture issues at the heart of current events, such as the effects of the SARS-CoV-2 pandemic in an demanding school context. Indeed, the pandemic has reinforced the malaise already present in young people by encouraging the appearance of psychological distress (Gindt et al., 2020). The virus has in fact revealed and exacerbated the fragility caused in particular by isolation and confinement. Negative psychiatric consequences in adolescents have been revealed (Marques de Miranda et al., 2020). These alarming findings concerning young people's health make it more important than ever to take account of this social issue. A replication of the study by Salmela-Aro and Upadyaya (2014) in this context seems essential: any consideration of the strategies to be deployed to prevent burnout among students and to increase their satisfaction needs to verify

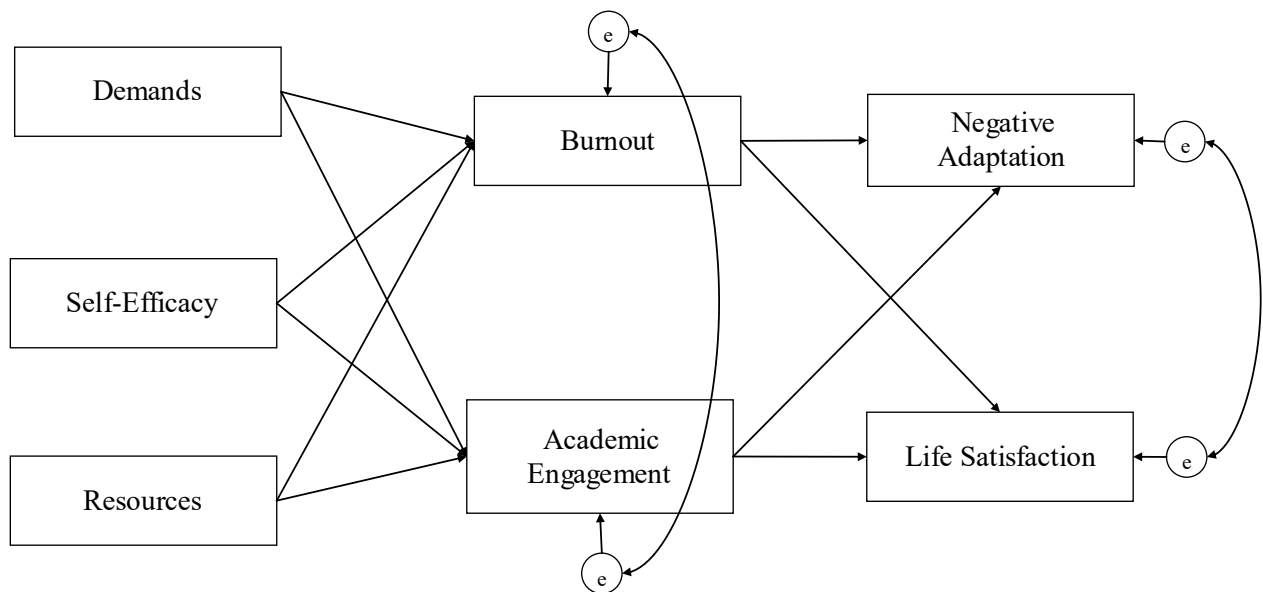
the relevance of a framework for reading it based on demands and resources. Insofar as such a framework can be shown to be adapted *a fortiori* to the new challenges imposed by the health situation, the resources and demands initially perceived by adolescents in their school environment together with their own resources (in particular Self-Efficacy), should have an impact on their capacity to adapt in terms of school burnout or engagement (see Figure 1). These would then influence the nature of the students' adaptation to the context and their general life satisfaction. When the environment is perceived as supportive and safe, the student would feel satisfaction. On the contrary, a context in which the pupil does not feel confident, or one which he or she perceives to be toxic or uncertain, would predict a negative adaptation that translates at the psychological level by stress or school phobia, and at the academic level, by absenteeism and a greater probability of dropping out.

Objectives

The aim of this research is to put the JD-R model to the test in schools by replicating the study of Salmela-Aro and Upadyaya (2014). Specifically, the study was scheduled over the duration of the Autumn term, which is known to be particularly challenging. In particular, it aims to observe in a longitudinal way the reality of the postulated predictive links between the different variables operationalized in the model presented in Figure 1 (this in accordance with the original study); and then to test the general adequacy of the model against the data in a school context impacted by the Covid-19 pandemic. Moreover, burnout and engagement are presumed to mediate the relationships between Demands, Resources and self-efficacy, on the one hand, and negative adaptation and life satisfaction on the other hand. Finally, we also assume that resources and demands will not be correlated as studies in the school field have shown (e.g., Salmela-Aro and Upadyaya, 2014; Teuber et al., 2021) unlike those in the organizational field (e.g., Demerouti et al., 2001).

Figure 1

The hypothesized model



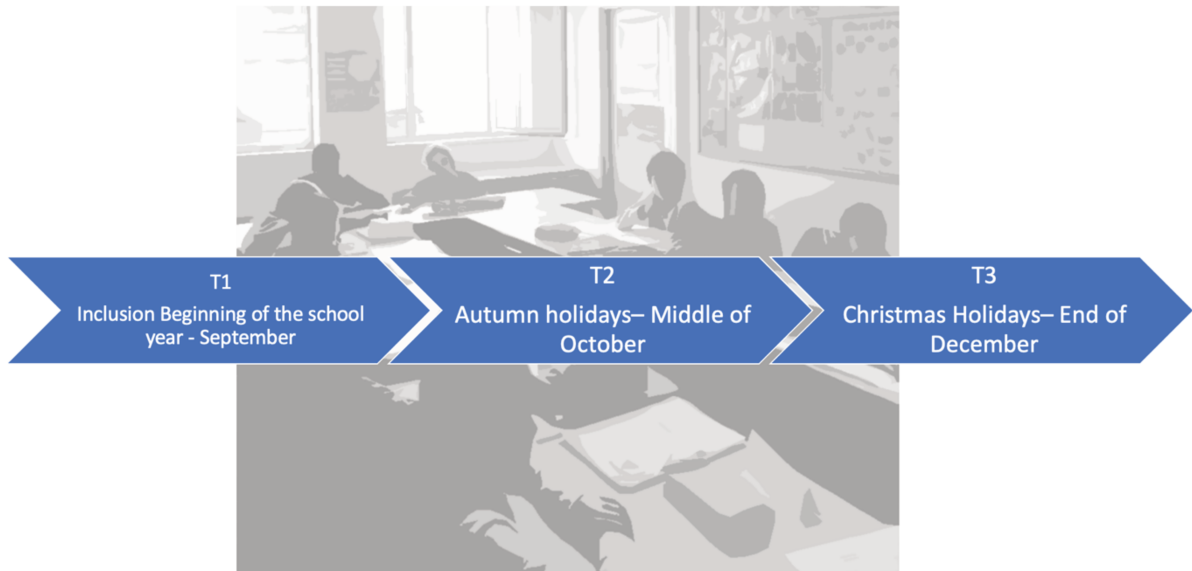
Method

Procedure

Questionnaires were administered in a paper-and-pencil format to students in various general, technological and vocational schools. The research project was initially presented to the school heads who agreed to participate and they in turn notified the students' families. Only those who agreed were asked to answer the different scales. Each participant was given a code to make their completed questionnaire anonymous. Measurements were made at three moments during the first term: at T1, at the beginning of the school year; at T2, at the end of November, which corresponds to the end of the first term; and at T3, just before the Christmas holidays (Fig. 2). Six scales were administered, the details of which are given below.

Figure 2

Study's experimental design



N= 470; between 6 and 7 weeks between each passation

Participants

A total of 470 middle school (7th to 9th grade), high school (10th to 12th grade) and first year university students from private and public schools in a single academic region, agreed to participate in the study. They were all volunteers, aged between 12 and 23 years (139 girls and 331 boys, $M_{age} = 15.7$ years, $SD = 2.12$) (Table 1).

Table 1

Descriptive data according to the school regime, to the gender and the type of schools

School regime			Type of schools				
			Col	HS	LTHS	VC	STC
1/2B	Gender	F	70	3	3	4	4
		M	59	5	7	70	22
	Total		129	8	10	74	26
DS	Gender	F	6	0	1	0	5
		M	1	1	0	17	2
	Total		7	1	1	17	7
B	Gender	F	0	21	10	11	1
		M	0	39	35	71	2
	Total		0	60	45	82	3
Total	Gender	F	76	24	14	15	10
		M	60	45	42	158	26
	Total		136	69	56	173	36

Note: DS= Day Students; ½ B= Half Boarder; B=Boarder; HS = High School; LTHS=General and technological high school; VC=vocational school; BTS=Senior Technician Curriculum (university)

Measures

Six scales were administered to the participants for the purpose of the study during the Autumn term. Analysis of the data revealed good psychometric qualities for each scale. The administration of these scales was planned from September until the start of the Christmas holidays (Fig. 2). At inclusion, T1, the following three variables were measured:

Demands / Resources

The tool used was the School Demands and Resources Measurement Scale called "EMERE". It is based on the JD-R model in education as developed by [Blinded]. This scale is dedicated to the school environment [Blinded] and is composed of two factors (study demands and resources). There are three items to assess the perceived level of demands (e.g., "I have to do my homework and be in class every day which requires a lot of mental effort"), and three

items on perceived resources (e.g., "I have moral support in my environment - boy/girlfriends, other students, teachers, educational counsellors, supervisors, parents - when a difficult or stressful situation occurs"). Participants respond on a scale from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree) according to the frequency with which the situations mentioned occur. The higher the score, the greater the perceived demands of the school on the student. For perceived resources, the higher the score, the higher the level. Finally, the greater the gap between the two (demands and resources), the more the imbalance is in favor of one or the other. For the EMERE, the construct validity is adequate (χ^2 , $p=.41$, CFI = .99; TLI = .99; SRMR = .045; RMSEA = .06) [Blinded] and the internal consistencies in this study for the two dimensions are satisfactory, with Cronbach's alpha (Cronbach, 1951) and omega coefficient (Raykov, 2001) values of .71 and .72 respectively for "demands". For "resources", the consistency is satisfactory with $\alpha = .69$ and $\omega = .74$.

Self-Efficacy (SE)

The tool used is the questionnaire developed by Masson and Fenouillet (2013). It measures students' sense of self-efficacy in general at school, in French and in mathematics. Here, it is contextualized to middle or high school. The items were written in accordance with the recommendations of Bandura (2006). This scale comprises three sub-scales: a school SE scale, overall level composed of three items (e.g., "if the exercise is very difficult, I look for a way to find the solution anyway"); a French SE scale composed of four items (e.g., "I understand French exercises"); and a mathematics SE scale composed of four items (e.g., "I always manage to finish my math exercises"). Responses are given on a scale of 1 (Not at all true) to 6 (Totally true). This gives the overall school MS score that was calculated. The higher the score, the better the school SEP. The scale showed sound construct validity (χ^2 , $p<.001$, CFI

= .95; TLI = .93; RMSEA = .08) (Masson & Fenouillet, 2013). The internal consistency of the scale in this study was found to be satisfactory ($\alpha = .81$ and $\omega = .81$).

The items of the general SE were created "by ensuring that they refer to the individual's belief in being able to organize and carry out a series of actions in order to succeed in a task. We therefore find here, on the one hand, the notion of competence and mastery but also that of controllability. Indeed, for a given task, the individual will judge to what extent he considers himself competent and he will also evaluate his ability to implement strategies to become so" (Masson & Fenouillet, 2013, p. 382-387). In view of the object of the study, these are the items that were used here.

At T2, the following two variables were measured:

Burnout

The tool used to measure burnout at school is the one validated by Gauthier et al. (2010) for sport and school environments. It is the Burnout Measurement Scale (BMS), based on the Athlete Burnout Questionnaire by Raedeke and Smith (2001), following the recommendations of Cresswell and Eklund (2005). A scale composed of twelve items relating to the three components of burnout (physical and/or emotional exhaustion, low self-esteem and reduced sense of accomplishment) was validated, four items per component; for physical exhaustion (eg. "I feel physically worn out by my days at college or high school"); for emotional exhaustion (eg. "I have no idea what I'm doing", "I don't know what I'm doing", etc.); for low self-esteem (eg. "I don't care about succeeding at college or high school, yet I should care"); and for accomplishment (eg. "I feel that whatever I do, I don't get the results I should"). For each of these, the individual answers on a five-point scale from 1 (never) to 5 (always). For school burnout, in accordance with the recommendations, a single burnout score was calculated: the higher the score, the higher the level of burnout. The scale showed sound construct validity (χ^2 ,

$p < .001$, CFI = .96; GFI = .95; RMSEA = .07) (Gauthier et al., 2010). In this study, the internal consistency was found to be satisfactory ($\alpha = .88$ and $\omega = .88$). The design of the scale allows it to be adapted to various types of contexts and audiences (college, high school, university) in accordance with the original version (Raedeke & Smith, 2001).

School Engagement

The Schaufeli et al. (2019) scale - the UWES-3, in its version adapted to the school environment (UWES-S) - was administered to participants. It consists of three items, each of which is based on one of three dimensions: 'absorption' (e.g., 'I am completely absorbed in my schoolwork'), 'dedication' (e.g., 'I am passionate about my schoolwork in college or high school'), and 'vigor' (e.g., 'I am overflowing with energy for my schoolwork'). Each item is rated on a Likert scale ranging from 1 (never encountered) to 7 (encountered every day). A high score indicates a high level of engagement in schoolwork. The scale shows sound construct validity (χ^2 , $p < .001$, CFI = .92; TLI = .92; RMSEA = .04; 90% CI = .043-.045) (Schaufeli et al., 2019). In this study, the scale was found to be robust with good internal consistency ($\alpha = .89$ and $\omega = .89$).

At T3, the following variables were measured:

Life satisfaction

The scale administered was that of Fenouillet et al. (2014). It is the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) of Huebner (1994) in its French version. The questionnaire consists of thirty questions relating to the themes of "family" (e.g., "I love spending time with my parents"), "friends" (e.g., "my friends help me if I need them"), "life" and "school" (e.g., "I learn a lot of things" and "I learn a lot of things in high school"), "the place where I live" (e.g., "I love the neighborhood where I live") and "myself" (e.g., "I am a

good person"). It "provides an adequate measure of students' school well-being in the different contexts of the scale" (Fenouillet et al., 2015, p. 83). Responses are given on a scale from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). The higher the score, the better their satisfaction with life at school. The scale showed sound construct validity [$\chi^2(400) = 1081.02$, CFI = .93; TLI = .92; RMSEA = .07] (Fenouillet et al., 2014). In this study, the internal consistency of the scale as a whole was satisfactory ($\alpha = .92$ and $\omega = .93$).

Negative adaptation

This is a formative variable. The scale was constructed from five indicators representative of indicators of adaptation to the school environment. It is composed of an indicator related to results (e.g., "I have good school results"), to the frequency of attendance at the school infirmary (e.g., "in recent months, I have often gone to the infirmary"), to absence from class (e.g., "in recent months, I have often been absent from class"), and to the number of times I have been absent from class (e.g., "in recent months, I have often been absent from class"). Each item is rated on a scale of 1 to 10, with the most common being "I have been absent from class a lot in the last few months", "I have been absent from class a lot in the last few months", "I feel stressed about school", "I am stressed about college" or "I like going to college". Each item is rated on a Likert scale ranging from 1 (not at all true) to 5 (definitely true). In order to obtain a single score, the scores of the 'positive' indicators were reversed to obtain an overall indicator in terms of negative adaptation. This was obtained by summing the scores for each item. The higher the score, the more negative the adaptation. Finally, the results revealed internal consistencies within acceptable limits ($\alpha = .53$ and $\omega = .57$).

Data analysis

Path analysis was performed using data from the variance-covariance matrix involving the variables of interest (see Table 2 aside with Spearman's ρ correlation estimates).

Table 2

Variance-Covariance-Correlation Matrix (N = 470)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Resources T1	16.85	.02	.10*	.22***	-.18***	.38***	-.26***
2. Demands T1	0.25	17.70	.04	-.01	.24***	-.03	.15***
3. Self-efficacy T1	1.34	0.21	9.75	.32***	-.32***	.33***	-.24***
4. Engagement T2	4.06	-0.10	4.64	17.98	-.45***	.48***	-.45***
5. Burnout T2	-7.20	7.95	-9.37	-17.74	73.78	-.47***	.58***
6. Life satisfaction T3	41.78	-2.59	25.94	51.25	-103.37	634.65	-.57***
7. Negative adaptation T3	-3.56	2.04	-2.54	-5.80	15.40	-44.75	10.17

Variance is displayed in white; Covariance in black; Correlation's coefficients in grey

*Asterisk flag significant Spearman's Rank correlation coefficients as follow: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$*

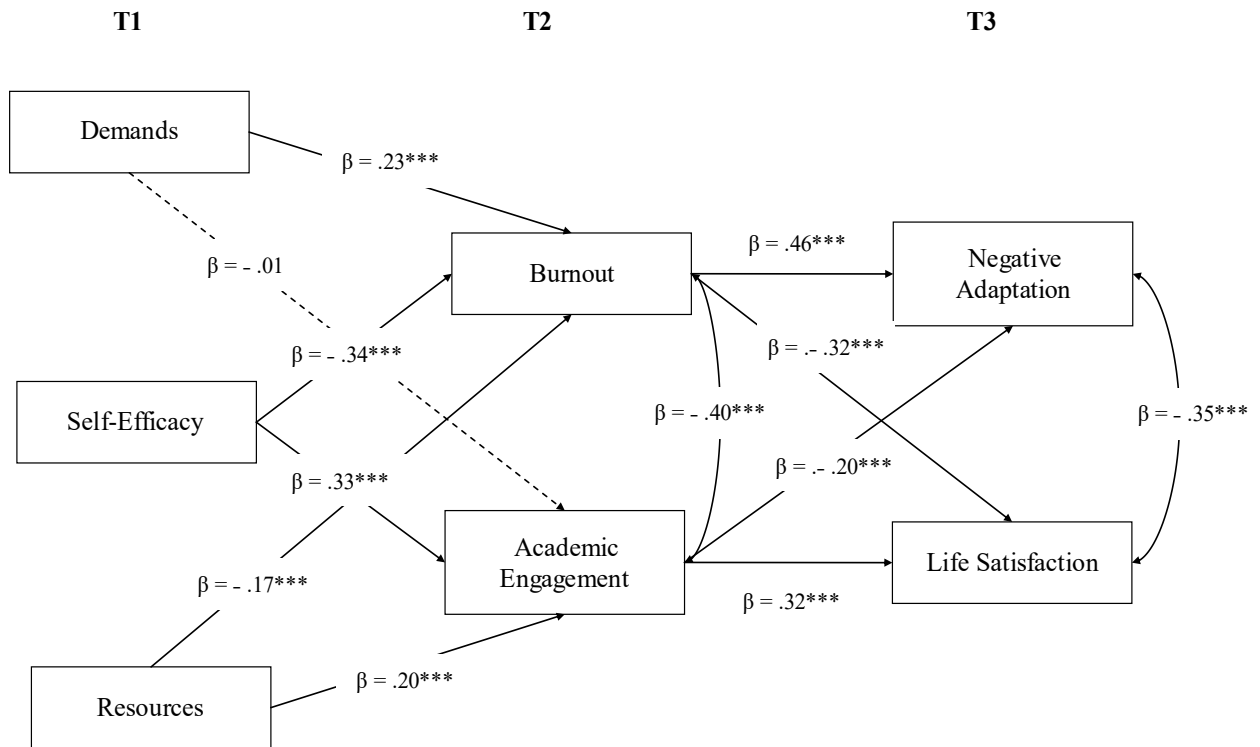
Given the significant violation of the multivariate normality of the distribution between the variables (Mardia Skewness = 292.63; $p < .001$; Mardia Kurtosis = 5.46; $p < .001$), the Robust Maximum Likelihood estimator (MLR) was chosen to estimate the model and the standardized coefficients (β) of its different paths. To establish the general adequacy of the model, we relied on the interpretation of the Goodness-of-Fit indices with regard to the recommendations of Hu and Bentler (1999), i.e., absolute indices less than .06 or .08 respectively for the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), and incremental indices greater than .95 for the Comparative Fit Index (CFI) and the Tucker – Lewis Index (TLI). These benchmarks, understood as guidelines and values close to standards (e.g., CFI / TLI > .90; RMSEA / SRMR up to .10), are acceptable insofar as the pattern of indices would converge globally towards a same conclusion (Jackson et al., 2009).

Results

The predictive paths are globally significant (fig. 3).

Figure 3

Analysis of predictive paths between variables of interest



More precisely, demands ($\beta = .23$; $p < .001$), resources ($\beta = -.17$; $p < .001$) as well as Self-Efficacy ($\beta = -.34$; $p < .001$) at T1 predict burnout at T2. Burnout at T2 in turn predicts both "negative adaptation" ($\beta = .46$; $p < .001$) and life satisfaction ($\beta = -.32$; $p < .001$) at T3. A significant covariance is observed between negative adaptation at T3 and life satisfaction at T3 ($\beta = -.35$; $p < .001$). At the same time, SEP and resources at T1, but not demands ($\beta = -.01$; $p = .772$), predict engagement at T2 ($\beta_{SE} = .33$; $p < .001$; $\beta_{ress} = .20$; $p < .001$). On the other hand, SE predicts life satisfaction ($\beta = .32$; $p < .001$) and negative adaptation ($\beta = -.20$; $p < .001$) at T3. There is at last a covariance between engagement and burnout at T2 ($\beta = -.40$; $p < .001$).

Eventually, the Goodness-of-Fit indices show that the model as a whole does not fit the data correctly. Indeed, if the SRMR (= .06) and the CFI (.91) are in the standards, the other indices are not acceptable with regard to the cut-offs i. e., considering the robust Yuan-Bentler test, here significant $\chi^2(18) = 673.56; p < .001$, the TLI of .75 and the RMSEA equal to .149, CI95% (0.118 - 0.183) (Kenny et al., 2015).

Discussion

The aim of this research was to replicate Salmela-Aro and Upadyaya's (2014) study that the demands and resources related to both the environment (school) and to the student, determine his or her engagement with school and level of burnout. These in turn predict his or her levels of depression or satisfaction. In the present study, the aim was more specifically to measure the impact on adaptation to the school context and to satisfaction. The interest was twofold: on the one hand, to exploit, as previously (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014), an original reading key to understand the mechanisms involved in the quality of life of pupils at school and their ability to adapt. On the other hand, it was to address a public health problem that recent studies show to be increasingly serious amongst adolescents, particularly in this period of pandemic. It is crucial to identify the mechanisms involved in order both to prevent a deterioration in adolescent mental health and then, if need be, to be able to manage it and promote a quality-of-life policy within schools.

The strength of the present study is that it was carried out according to a longitudinal design, planned over four months (from September to December) with three measurement times, making it possible to operationalize and test the temporal precedence of the predictors on the explained variables. Furthermore, this study involved a sample of more than 450 participants, another strong point with regard to the methodology adopted. In essence, the

results obtained perfectly replicate those of Salmela-Aro and Upadyaya (2014), but in a school context marked by profound changes due to the pandemic. They reveal predictive links between the variables measured at three points in time, at the start of the school year, then ten weeks later, at the end of the first term and finally just before the Christmas holidays. This period is traditionally a busy one for students and a potential source of dropout and dissatisfaction, depending on how they perceive the level of resources and demands. It is therefore clear that their perceptions will predict their overall level of satisfaction three months later. The level of demands perceived at the start of the school year, for its part, predicts exhaustion ten weeks later. This level of exhaustion in turn predicts negative adjustment, which is negatively related to satisfaction. Overall, the model assumed in Figure 1 was validated. Thus, the way in which students perceive the demands and resources at school from the beginning of the school year influences their overall well-being, either by altering it (negative adaptation) or, on the contrary, by promoting or reinforcing it (satisfaction). In the end, the results of this study reinforce and complement those of Salmela-Aro and Upadyaya (2014).

More specifically, the results reveal a link between student burnout and negative adjustment. Two alternatives can be considered in order to understand this. Firstly, they may suggest that students with burn-out would tend to be absent from classes or school (drop-out) and feel unwell (stress), requiring more frequent visits to the infirmary. Exhausted, they would also feel less competent (e.g., Martin-Krumm et al., 2011) and would be likely to go to school less often. These results could also suggest that students seeking to avoid psychological discomfort would adopt avoidance strategies by fleeing the school environment through repeated absences or attendance at the infirmary. Burnout would be linked to a level of demands perceived at the outset by the pupils in their school environment to be greater than that of both personal resources (SEP) and external resources (those of the school). Students who lack self-confidence, feel overloaded and think they cannot count on their teachers, peers or parents to

help them when they need them, could easily find themselves in burnout and drop out in order to protect themselves. In the end, this strategy could be beneficial for them in terms of mental health, even if its consequences in terms of academic success are catastrophic.

Conversely, pupils with a high SE, who are able to organize themselves to manage their workload and who perceive benevolence and possible support from those around them (peers, teachers, family, etc.) would tend to be more committed to school tasks. This engagement in turn impacts on their life satisfaction.

The results, determined from data gathered during a single term, make it possible to assume that over a longer period of time the effects will be more pronounced, with an increasingly deleterious impact on demands. In itself, this would not necessarily be problematic as personal and environmental resources increase over time. The results confirm that indicators of student adaptation, such as engagement or satisfaction, are variables of interest in the exploitation of the model in the school environment [Blinded].

From a practical point of view, the results make it possible to envisage interventions designed to impact on both demands and resources with a view to limiting or reducing the negative effects of the former while favoring the development of the latter.

Intervening in demands in the school context means taking an interest in the workload that pupils are faced with (given amount of work, timetables, transport time, alternating school and holiday times). The fear of failure, of disappointing or of not being up to scratch in assessments, tests and examinations is also mentioned when the demands of the institution are mentioned, since the results depend on the orientation, and therefore the future, in the mind of the adolescent. Orientation is therefore in itself a source of anxiety. On the other hand, the various pressures exerted by school heads on their teachers to respond to the competitiveness between schools (Shahmohammadia, 2011) and then, in turn, those of the teachers towards their pupils, is also part of the constraints of the school. These high demands create a psychological

pressure that creates a climate of authority, order, effort and competition to achieve the best results at all costs, which is detrimental to the well-being of the student (Sarremejane, 2017). Finally, "strong family pressure at school, a potential source of conflictual parent-child relationships, can be conducive to the development of intense school stress which, in the long term, can lead to burnout" (Lebert-Charron et al., 2021, p. 64). In the end, a systemic vision of the problem should be envisaged, and it should not be left to the school alone, but to the educational structure as a whole. This applies not only to the school, but also to the family and the entire educational fabric in which the child is likely to be involved.

Mentioning resources in the school environment is tantamount to mentioning the support the students can receive from teachers who, for example, agree to take time to re-explain concepts outside the classroom, or whose encouragements reassure and stimulate (or restore) young people's confidence in themselves. Mutual help between classmates may also provide support to a child as may the relationships within families: the support of parents and teachers is known to be a significant resource for the well-being of the pupil (Meylan et al., 2014). Knowing that young people can count on various actors in the education system (supervisors, school nurse and/or psychologist, etc.) with whom they can exchange ideas or obtain help is also an example of a resource. In terms of personal resources, we opted to deal with self-efficacy.

Taking into account this balance between demands and resources, tending either towards exhaustion and negative adaptation, or towards engagement and life satisfaction, provides some clues to improving the quality of adaptation of young people at school. Improving working conditions makes sense here by also giving students the means to strengthen their own resources (e.g., SEP, stress management, emotional management). This seems all the more urgent and crucial in a context of confinements.

Limitations and perspectives

A first limitation is statistical. Although the JD-R model adapted for schools taken from the study by Salmela-Aro and Upadyaya (2014) has undeniable empirical validity - the predictive leads being consistent and significant in our study as well - it has to be said that the model as a whole only inadequately fits the data. Indeed, while the CFI and SRMR are good, this is not the case for the TLI, which is more penalizing, nor for the RMSEA. This diagnosis may suggest that: 1/ the model is not parsimonious, in which case only the most essential predictive leads should be retained from a conceptual point of view; 2/ the model is not good enough compared to the null model, due to the low correlations observed between certain variables of interest (thus reducing the incremental part of the model tested on the null model); 3/ the model is not good enough because it omits to specify certain links that have a significant statistical weight (e.g, Satisfaction at T3 on Engagement at T2 or on Resources at T1 according to the modification indices of the model). However, such modifications improving the quality of the adjustment would not make sense given the temporality of the measurements (a variable at T3 cannot predict a variable at T1 or T2). Finally, on the question of fit, we note that we lack a point of comparison, insofar as the main study by Salmela-Aro and Upadyaya (2014) does not test the fit of the model.

Another limitation concerns the context of the research. As mentioned in the introduction, if some students are suffering at school, the current pandemic context reinforces this observation. In "normal" times, would the students' responses have been the same? Is the malaise accentuated? It is not possible to answer these questions, but it is important to be aware of them when reading the results of this study.

In terms of perspectives, it might be useful to consider either analysis taking into account the class level and to study the dynamics of the processes involved. Do middle school students perceive things differently from their high school counterparts? Is it possible to observe

breaking points? If so, what countermeasures should be considered? Studies confirm, for example, the value of developing lessons on the importance of taking care of one's diet, engaging in regular physical activity, having a satisfactory quality of sleep (e.g., Tortella et al., 2021). A means to highlight the dynamics of the processes involved in a pupil's quality of life - indicators of well-being, of coping skills or, inversely, indicators of suffering - would make it easier to identify the key moments at which it is important to be vigilant. Similarly, it would make it easier to target potential interventions as part of a primary prevention approach. It could be of particular interest to follow cohorts of pupils, from their entry into 7th grade to their exit from the secondary system at the end of 12th grade. Such a study might help to identify the key points that lead the majority of students to persist in school while a minority drop out. How does the institution weigh on their decision to drop out? Does the demands-resources model provide some insight and, if so, how can dropout be avoided?

While in the organisational field resources and demands are correlated, in our school-specific study we found that these variables were independent (as other studies in this field have shown). We assume that this is related to the timing of the study. In both ours and Salmela and Upadaya's (2014) study, measurements were taken at the beginning of the school year. It would be interesting to analyse whether the same independence between demands and resources exists at the end of the school year or whether, on the contrary, it is possible to make the same findings as in the organisational field.

Refining the analysis using a clinical approach based on interviews with students would make it possible to identify their specific needs and their expectations of the school environment. An analysis of the impact of this balance between demands and perceived resources on the quality of life at school, on adaptation and in turn on success, is another avenue to explore. It would allow recommendations to be formulated that aim at the health of pupils and avoiding school dropout. In this sense, this work is in line with the institutional logic that

places "student well-being at the heart of education policy" (e.g., in France since November 2015) - all the more important in the context of the uncertainties linked to the enduring pandemic which reinforces certain ills. If, as Bezard and Rouquette (2019) suggest, "the first signs of mental disorders often appear at school or in the university training place (...) and 75% of psychiatric pathologies diagnosed during the course of a lifetime began before the age of 24, then school-based prevention programs are of great interest" (p. 385). Shown to be of fundamental importance, mental health education can be envisaged through the knowledge and development of students' resources.

Conclusion

The aim of our study, based on a replication of Salmela-Aro and Upadyayya's (2014), was on the one hand to test the JD-R model in a school environment, and on the other, to understand what may lead some students to be satisfied while others are suffering. The results obtained corroborate those of the original study. The present research carried out during the first part of a school year shows that over a relatively short period of time in relation to the whole of schooling, when pupils perceive high demands in their school environment, a problem of exhaustion may arise. This leads to avoidance behavior such as absenteeism, increased use of the infirmary and disengagement, which in turn leads to a decline in their life satisfaction.

In essence, these results corroborate previous work that suggests that an adolescent's engagement in schooling promotes well-being (Pietarinen et al., 2014). The results reveal that the equation of 'demands/resources perceived by students at school' must be in balance, or ideally tilted in favor of resources, in order for students to grow, learn, develop and flourish. The quality of a pupil's adaptation needs to be taken into account not only from the perspective of academic success and prevention of school dropout, but also from that of the health of the child - the future adult - which is ultimately in line with the elements already highlighted by Lyubomirsky et al. (2005). The school certainly has its share of requirements in terms of rules

to be respected and content to be learned, and this is fundamental: it is part of its instructional and educational mission. But the school also has a formative role: to train the adult of tomorrow. This is only possible if the young person perceives a certain number of accessible resources conducive to their adaptation and feels confident. To act on this lever, knowing in more detail what pupils think, feel and experience at the heart of the school would be an asset in strengthening these resources. Examining this matter seems especially important in the light of the crisis we are experiencing today.

References

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: an application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393–417.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (307-337). Information Age Publishing.
- Bezard, G., & Rouquette, A. (2019). L'éducation à la santé mentale à l'école : vécus, besoins et attentes exprimés par les étudiants en France. *L'Encéphale*, 45, 384–390.
- Botsas, S. (2019). *Standardisation des pratiques en matière de santé mentale lors des bilans de santé d'un service PSE de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Création d'un questionnaire d'autoévaluation psychosociale destiné à l'adolescent de 6^{ème} primaire et 2^{ème} secondaire*. Mémoire de doctorat. Faculté de santé publique, Université catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:19803>
- Collange, J., Tavani, J. L., & Soula, M. C. (2013). Regards croisés sur le *burn-out* : aspects médicaux et psychologiques. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 74, 35–43.

- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005). Motivation and Burnout among Top Amateur Rugby Players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 469–477.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
doi: 10.1016/j.ijdr.2020.101845.
- Fenouillet, F., Heutte, H., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - MSLSS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. 47(1), 83–90.
- Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire: In Competitive Sport and Physical Education Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203–211.
- Gindt, M., Fernandez, A., Battista, M., & Askenazy, F. (2020). Conséquences psychiatriques de la pandémie de la Covid 19 chez l'enfant et l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1–55.
- Hobföll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149–158.

- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*, 6-23.
- Karasek, R. A. (1979). *Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign*. *Administrative Science Quarterly, 24*(2), 285–308.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods Research, 44*, 486–507.
- Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony J. C., et al. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry, 6*(3), 168–176.
- Kramer, T., & Garralda, E. M. (2000). Child and mental health problems in primary care. *Advances in Psychiatric Treatment, 6*(4), 287-294.
- Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (2021). Du stress au *burnout* scolaire : définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques Psychologiques, 27*(1), 57–69.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.
- Machillot, C. (2017). Le nouveau mal des ados. *L'actualité, 42*(8), 20–24.
- Marques de Miranda, D., Da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira A.C., Simoes-E-Silva A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction, 51*.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., Sarrazin, P. & Pelayo, P. (2011). Moderator effect of burnout in secondary school context. In I. Brdar, *The Human Pursuit of Well-Being. A Cultural Approach* (pp. 191-200). Springer.
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance, 4*(4), 374–392. <https://doi.org/10.4074/S0013754513004047>

- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stéphan, P. (2014). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française, 60*(1), 1–15.
- Moghaddam, H. T., Bahreini, A., Abbasi, M. A., & Saeidi, M. (2016). Adolescence Health: the Needs, Problems and Attention. *International Journal of Pediatrics, 4*(2), 1423-38. doi: 10.22038/IJP.2016.6569
- [Blinded]
- [Blinded]
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research, 67*, 40–51.
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and Preliminary Validation of an Athlete Burnout Measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*(4), 281–306.
- Raykov, T. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 54*(2), 315–323.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1):48–57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137–151.
- Sarremejane, P. (2017). Le bien-être à l'école : analyse et épistémologie d'une notion. *Recherches & Educations, 17*(1), 49–66.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation Across Five Countries.

European Journal of Psychological Assessment, 35(4), 577–591. doi: 10.1027/1015-5759/a000430

- Shahmohammadia, N. (2011). Student's coping with stress at high school level particularly at 11th & 12th grade. *Procedia - Social & Behavioral Sciences*, 30, 395-401.
- Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). The bright side of grit in burnout-prevention: exploring grit in the context of demands-resources model among Chinese high school students. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(3), 464–476. doi: 10.1007/s10578-020-01031-3
- Tortella, G. R., Seabra, A. B., Padrão, J., Díaz-San Juan, R. (2021). Mindfulness and Other Simple Neuroscience-Based Proposals to Promote the Learning Performance and Mental Health of Students during the COVID-19 Pandemic. *Brain Science*, 11, 552.

SYNTHÈSE DE L'ARTICLE :

Cet article présente une étude qui reprend le modèle JD-R pour expliquer cette fois, de façon plus spécifique, les mécanismes opérant sur les facultés d'adaptation des élèves à leur environnement scolaire. Des liens entre exigences et ressources en présence à l'école sont établis avec d'une part l'engagement et la satisfaction de vie mais aussi et d'autre part avec le burnout scolaire et l'adaptation négative (santé perçue, absentéisme). Les ressources personnelles des élèves et notamment leur Sentiment d'Efficacité Personnelle entrent également dans cette étude. Les résultats pointent la nécessité de renforcer les ressources présentes au sein de l'école mais aussi celles propres aux élèves, garantes d'une meilleure implication et qualité d'adaptation des jeunes au milieu scolaire.

BILAN DE COBÉ 2

Ce qu'il faut retenir de ces études

- Le modèle Job Demands-Resources offre un prisme d'analyse novateur et original pour comprendre et expliquer l'épuisement des élèves.
- L'EMERE (Échelle de Mesure des Exigences et des Ressources à l'École) a été élaborée afin de disposer d'un outil adapté au public scolaire et spécifiquement aux élèves de collège et de lycée.
- La qualité d'adaptation des élèves (épuisement ou engagement) dépend de l'équilibre entre exigences et ressources perçues.
- Les ressources propres aux élèves impactent également cette qualité d'adaptation.
- La qualité d'adaptation des élèves (épuisement ou engagement) joue un rôle primordial sur leur bien-être vu dans son ensemble, soit en l'altérant (adaptation négative) soit au contraire en le favorisant ou le renforçant (satisfaction).
- La façon dont les élèves perçoivent dès le début de l'année scolaire les exigences et les ressources à l'École va influencer leur qualité de vie.

Des questions posées

- Si l'échelle EMERE a pu faire ressortir des exemples de ressources et d'exigences perçues par les élèves, quel est vraiment leur ressenti sur ce sujet ?
- Que pensent réellement les élèves des contraintes et ressources en présence à l'école ? De quoi ont-ils besoin ?
- Que dit la loi générale et la variabilité individuelle sur cette question de la qualité de vie des jeunes à l'école ?

Des éléments de réponse seront apportés à ces questions au travers de la phase 3 du projet COBÉ (étude mixte quantitative et qualitative).

Frise chronologique de la structure de la thèse

Thèse – 2016 / 2021

Partie 1 – Etat de l’art

D’une approche par l’épuisement à une approche conjointe avec la qualité de vie

Publications

Oger et al. (2021, *PSFR*)
Oger et al. (2021, Dunod)
Oger et al. (2020, annexe 1)

Communications

(voir CV)

Oger et al. (2021) 7th WCPP - Vancouver
Oger et al. (2021) 3^{ème} Congrès AFfPP
Oger et al. (2020) 10th ECPP – Reykjavik

Communications Master

(voir CV)

Oger et al (2009) 13^{ème} Congrès ACAPS - Lyon
Oger et al. (2008) 4th ECPP - Opatija
Oger et al. (2006) 3rd ECPP – Braga
Oger et al. (2006) SFPS – Dijon

Partie 2 – Contribution expérimentale

COBÉ 1

Échelle de mesure du Burnout : Gauthier, Oger et al. (2010 ; EJPA)
Études longitudinales : Martin-Krumm, Oger et al. (2009) et Oger et al. (2007)
Burnout et performance scolaire (Martin-Krumm, Oger et al., 2011, Springer)

COBÉ 2

Le modèle JD-R, filtre de compréhension ?

Étude 1

Oger et al. (2021, *in press*, *RCE*) N = 414 – Plan longitudinal

Étude 2

Oger et al. (*soumis*, *CEP*) N = 470 – Plan longitudinal

COBÉ 3

Oger et al. (*en cours de soumission*, *JSP*). De la loi générale à la variabilité interindividuelle : rôles des exigences et des ressources quand tout va bien à l’école ou quand la situation se dégrade – Plan transversal, n = 470.

Oger et al. (*en préparation*) : La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l’école ? analyse qualitative, n = 8.

Étude 3

La loi générale ou l’identification de profils d’élèves en fonction des exigences et des ressources perçues : Une analyse en profils et effets sur la santé et la motivation.

Étude 4

La variabilité interindividuelle approchée par entretiens du ressenti des élèves en difficulté en termes de qualité de vie.

C
O
B
É

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N

3. La troisième phase du projet COBÉ – études transversales

Dans cette phase du projet, nous proposons au travers une étude, de distinguer des profils d'élèves identifiés en fonction de leurs niveaux d'exigences, de ressources, de SEP et de satisfaction. Les profils sont identifiés au moyen d'analyses en classes latentes. Les effets des profils sur le burnout, la santé et la performance scolaire sont ensuite testés. Les échelles utilisées figurent dans les annexes 2, 3, 4, 6, 7, 8 et 9.

Dans cette phase également, il s'agissait de dresser, au travers une approche clinique et notamment des entretiens, une analyse plus fine de ce que ressentent et perçoivent les élèves en matière d'exigences et de ressources dans leur environnement scolaire.

3.1 From general law to inter-individual variability: roles of demands and resources when things are going well at school or when things are going badly – Article en cours de soumission à Journal of School Psychology



Oger, M., Martin-Krumm, C, Müller, A., Le Roux, F., Tarquinio, C., & Broc, G. (en cours de soumission). From general law to inter-individual variability: roles of demands and resources when things are going well at school or when things are going badly. *Journal of School Psychology*.

From general law to inter-individual variability: roles of demands and resources when things are going well at school or when things are going badly.

Marie Oger¹, Charles Martin-Krumm^{1,2,3}, Anita Müller², Fleur Le Roux², Cyril Tarquinio¹, & Guillaume Broc⁴

¹EPSAM/APEMAC EA 4360, University of Lorraine Metz, France

²VCR Laboratory of Psychology of the School of Practical Psychologists of Paris, France

³IRBA Brétigny, France

⁴Paul Valéry Montpellier 3, University of Montpellier, EPSYLON EA 4556, Montpellier, France

Corresponding author: oger_marie@hotmail.com

Abstract

The quality of life of students at school is becoming an increasingly topical issue, both because of public health issues, which have become more acute with the pandemic and successive confinements, and because of the technical nature of future jobs. Consequently, training has also become an economic issue. There are therefore two issues, one linked to health and the other to school performance. The Job Demands-Resources (JD-R) model of Demerouti et al (2001), supplemented by elements of personal resources (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014), offers an interesting prism for understanding the processes involved. The originality of the present contribution is to identify student profiles with regard to the JD-R model, to test their effects on students' motivation and their perceptions of their health. The results of the analyses carried out with MPlus by Latent Profiles Analysis reveal the possibility of identifying three profiles. They also show that these profiles have a strong predictive power on motivation and perceived health. This is the first contribution in a school environment in which a clustering approach has been used. This is what makes it original. Limitations and recommendations are proposed.

Key words: Students, Latent Profile Analysis, demands, resources, quality of life, motivation.

The current health situation, marked by the pandemic linked to the SARS-CoV-2 infection (Covid 19), has shown how important it is to take into account and focus on our health. This episode draws attention to the fragility of certain sections of the population. In particular, it calls for greater awareness of the state and deterioration of the quality of life of adults, but also of young people. The coronavirus crisis has only accentuated the physical and mental malaise from which the world's youth were already suffering (Jones et al., 2021). Many recent articles have highlighted the health problems directly related to confinement. These include weight gain and the development of obesity, linked in particular to increased food consumption and unhealthy food choices, but also, conversely, under-nutrition for certain populations (Bhutani & Cooper, 2020). In addition, outdoor travel limited by confinement restrictions has significantly reduced physical activity. This lack of physical activity is another risk factor for weight gain (Stavridou et al., 2021), even though physical activity has beneficial effects on the mental health of individuals (Kern et al., 2016). Finally, in addition to these changes in eating and physical inactivity behaviors, some young people have increased their dependence on screens and/or substances (tobacco, alcohol, cannabis), leading to increased stress and decreased well-being (Rolland et al., 2020). These ailments have been exacerbated, in particular, by isolation, confinement, and uncertainties about the future or the absence of positive prospects. These have sometimes become triggers for psychiatric pathologies (Michaud et al., 2021) or increased rates of depression and anxiety disorders as reported in recent studies (Jiao et al., 2020; Saurabh et al., 2020). However, while the pandemic has certainly disrupted the daily routine of children, adolescents and even young adults, necessarily impacting their overall health status, it was already well altered beforehand. A large body of research has shown that the psychological health of adolescents has been increasing worldwide for some years now (Polanczyk et al., 2015; Moghaddam et al., 2016). Problems related to the issue of well-being, stress at school and risk behaviors were also already mentioned (Klaue & Michaud, 2003). The deterioration in school experience, particularly linked to increasing stress between the ages of 11 and 15, was highlighted in the Health Behavior in School-aged Children (HBSC) survey conducted in forty countries around the world in 2014 (Du Roscoät et al., 2016). Understanding the mechanisms involved in these long-lasting phenomena is crucial from a perspective that goes beyond the school. Indeed, is not one of the objectives of schools also to train future healthy adults?

In order to understand the mechanisms involved in both the problems of ill-being and undoubtedly also of well-being at school, the choice was made to opt for a theoretical model existing in work psychology. Indeed, if we consider that being a pupil or student is tantamount

to exercising a profession (Perrenoud, 2013), it is logical that this population should have themes borrowed from the field of work. Thus, it is possible to consider that the learner, just like an adult in any work situation, is subject to numerous constraints (e.g., work rhythm, pressure exerted by the various members of the school system, or even pressure that he or she puts on himself or herself, etc.). On the other hand, just like an employee in the workplace, a student can perceive a set of resources available in the school in which he or she is working. Using the "demands-resources" model would be a possible analytical framework for understanding, predicting and preventing the complexity of students' quality of life at school.

The demands-resources model applied to the school environment

An interesting contribution in this context is the demands-resources model as developed in the field of work psychology by Bakker and Demerouti (2007). It relates the perceived constraints of the professional tasks to be accomplished to the perceived available resources in the work environment. This model is proving to be particularly heuristic for understanding the mechanisms related to stress or quality of work life, judging by the numerous works published (e.g., Hakanen et al., 2021; Demerouti et al., 2019). The demands factor is considered to affect people's health, while the resources factor affects their level of motivation and in turn predicts engagement and performance.

This model of stress at work was initially translated to the school context by Salmela-Aro and Upadyaya (2014). Their work highlighted how this relationship between demands and resources could predict both student engagement and burnout. More recently, Teuber et al (2020) took up this model and showed that among German students, demands positively predicted burnout and negatively predicted engagement, whereas resources (e.g. optimism, social closeness) positively predicted engagement and negatively predicted burnout. In essence, their work revealed that, in turn, students with the highest levels of burnout also had the lowest scores.

Following on from this work, [Blinded] first validated a scale for measuring the level of demands and resources perceived by pupils. In a second study, they showed through a longitudinal study with three measurement times how the demands and resources measured at the beginning of the school year predicted the demands and resources after eight weeks of classes and then in return how the demands and resources at the second measurement time affected the level of burnout at the end of the first semester of classes in middle and high school students. In a more recent longitudinal study, [Blinded] were able to show that perceived demands and resources as well as self-efficacy at the first measurement time affected burnout

and engagement seven weeks later and how these variables in turn affected life satisfaction and coping at the end of the semester.

Taken together, this research shows that the relationship between demands and both work environment resources and personal resources (i.e., self-efficacy; SE) determines the quality of life of students at school. This translates into an effect on work engagement, on the level of perceived burnout and according to the studies also on satisfaction and academic performance. In other words, the results confirm that demands predict the level of burnout and that burnout is a variable related to students' health. They also confirm that resources, for their part, have more of an impact on a motivational variable such as engagement.

A recent study by Teuber et al. (2021) found in a cross-sectional study that demands positively predict burnout and negatively predict engagement among Chinese students, which in turn affect satisfaction and depressive symptoms. Given the research question, the authors only considered the demands dimension of the demands-resources model. Therefore, the question arises as to what the interactions between the variables would have been if they had included the resources. Would differential effects have been identified as in previous studies, i.e. overall positive effects of resources and deleterious effects of demands? Would the effect of resources have outweighed the effects of demands? For whom do they have a beneficial effect? When and why?

Self-efficacy and life satisfaction, personal resources

Bandura defines self-efficacy as the belief in one's own ability to organize and execute a series of actions necessary to achieve the desired situation (Bandura, 1997). In this theoretical framework individuals are not directly controlled by the environment or by biological factors but by internal cognitive mechanisms. They possess knowledge about themselves that allows them to evaluate and control their feelings, their sensations and thus their actions. A key element is the individual's belief in his or her own abilities.

The concept of self-efficacy has several characteristics: it is based primarily on the individual's perception of his or her own abilities and not on a personality trait or psychological characteristic. Self-efficacy (Bandura, 1997) is a very important variable in the field of education. Indeed, the study by McIver et al. (1991) showed, for example, that changes over a semester in 12- to 15-years-olds' self-efficacy predicted changes in the students' interest in school discipline much more strongly than the reverse. More globally, the sense of self-efficacy has an important impact on achievement (e.g., Masson & Fenouillet, 2013) or health, both in coping with stressful situations (e.g., Bandura, 1988) or to adopt suitable behaviors (e.g.,

Schwarzer, 1992). It is therefore logical that this variable, positioned as a personal resource, was very quickly introduced into studies on quality of life at school, particularly in relation to the resources available in the environment.

The case of life satisfaction is different. Indeed, it is possible to consider it as a state resulting from favourable conditions for the individual, in other words as a consequence, but it is also possible to consider it as an antecedent. Lyubomirsky et al (2005a) have shown that positive emotions, satisfaction and happiness can be considered as antecedents as well as consequences, especially in the school environment. The most satisfied and happy pupils and students are also those who have the best relationships or conflict resolution skills. Fenouillet et al. (2015) point out that while affects are by nature fluctuating and have a limited life span, life satisfaction is based on a cognitive appreciation that is less likely to fluctuate abruptly due to any event. Thus, satisfaction is not only considered to be more stable than the emotional components of well-being, but also the key element (Diener & Lucas, 1999). For Lyubomirsky et al (2005b) it is important that these different aspects are measured from the perspective of the individual himself. This measurement is an essential characteristic of well-being, which is thus described as subjective. More recently, the study by Lester et al (2021) has confirmed the impact of well-being and emotions on performance. These elements have two practical implications for the objectives of this study. Firstly, life satisfaction will be considered as a resource for the individual if it has beneficial consequences for him or her and secondly, it is considered to be relatively stable, which may suggest effects that can last over time.

Aims of the present study

Given the fact that work on students' overall quality of life, and more specifically on their level of burnout, engagement, well-being or performance, using the demands-resources theoretical model are recent, there are still many avenues to explore. The identification of student profiles with regard to their levels of demands, resources and self-efficacy using latent profiles analysis would make it possible to identify which students are protected from academic pressure and enjoy a satisfactory quality of life and which are more at risk. The advantage of such an approach is that it is part of logic of promoting quality of life and primary prevention of burnout-related disorders. However, it has to be said that such an approach has never yet been explored in the analysis of the quality of life of pupils through the prism of these variables. The "ready-made", the general law, as it were, that often prevails in student support strategies, therefore deserves to be questioned. Indeed, if it is possible to identify differentiated student profiles, it will also be possible to envisage more appropriate interventions, which would be all

the more relevant if these profiles were to predict variables related to motivation (i.e., grades or engagement) or perceived health (i.e., perception of health, use of the school or high school infirmary, health in comparison with others, or satisfaction with perceived health). The purpose of this study will be to highlight student profiles based on the level of demands and resources they perceive in their environment, their level of satisfaction and their personal resources. It is expected that these profiles will in turn have effects on their level of burnout, engagement, academic performance and perceived health. Limitations and practical implications will be proposed.

The purpose of this study is twofold. On the one hand, it is a question of identifying student profiles, developed according to the way they perceive school in terms of demands and available resources, but also according to their own resources and their level of satisfaction. On the other hand, it is a question of studying, for each of the profiles that emerge, their links with variables linked to motivation (i.e., engagement, performance) or to perceived health.

Method

Participants

This study was carried out with a total of 470 volunteer students. They were middle school students (7th grade US to 9th grade US), high school students (10th grade US to 12th grade US) and students enrolled in the first year of the Senior Technician Curriculum (BTS) at private and public schools in the same academy. They ranged in age from 12 to 23 years (139 girls and 331 boys, Mage = 15.7 years, SD = 2.12) (Table 1). Two students had incomplete responses (missing scores). These participants were retained for all analyses except for those concerning effects on grades, in which case they were excluded.

Procedure

A cross-sectional design was adopted in which several scales were administered to the study participants. For the administration of the scales, the agreement of the head teachers and the parents of underage students were sought beforehand. Only voluntary students whose families agreed to their participation in the research project were asked to answer the different scales. The scales were administered in a paper-and-pencil version to young people from various general, technological and vocational schools. In order to make the completed questionnaires anonymous, each participant was given a code. The survey was organized at the end of the first term, which corresponds to a particularly busy period of school examinations

for the students. Several scales were administered. The overall averages obtained during the first term by each student were collected. The full data set is available from the corresponding author.

Table 1

Descriptive data according to the school regime, to the gender and the type of schools

School regime			Type of schools					Total
			Col	HS	LTHS	VC	STC	
1/2B	Gender	F	70	3	3	4	4	84
		M	59	5	7	70	22	163
	Total	129	8	10	74	26	247	
DS	Gender	F	6	0	1	0	5	12
		M	1	1	0	17	2	21
	Total	7	1	1	17	7	33	
B	Gender	F	0	21	10	11	1	43
		M	0	39	35	71	2	147
	Total	0	60	45	82	3	190	
Total	Gender	F	76	24	14	15	10	139
		M	60	45	42	158	26	331
	Total	136	69	56	173	36	470	

Note: DS= Day Students; ½ B= Half Boarder; B=Boarder; Col= College; HS = High School; LTHS=General and technological high school; VC=vocational school; BTS=Senior Technician Curriculum (university)

Measures

Several scales were used to measure the selected variables of interest.

Demands/ Resources

The tool used is the School Demands and Resources Measurement Scale called "EMERE". It is based on the JD-R model in education as developed by Oger et al. (2021). This scale is dedicated to the school environment [Blinded]. It is composed of two factors (study demands and resources). There are three items to assess the perceived level of demands (e.g., "I have to control my emotions in order to do my personal work within a limited time"), and three items on perceived resources (e.g., "I always find someone (friends, other students, teachers, educational advisors, supervisors, parents) to listen to me when I am in an emotional situation"). The participants answer on a scale from 1 (never) to 7 (always) according to the frequency with which the situations mentioned occur. The higher the score, the greater the demands of the school perceived by the student. The same is true for the perceived resources. Finally, the greater the gap between the two (demands and resources), the more the imbalance

is in favor of one or the other. For the EMERE, the construct validity is adequate (χ^2 , $p=.41$, CFI = .99; TLI = .99; SRMR = .045; RMSEA = .06: 90%=> .031-.092) [Blinded]. The internal consistencies in the present study for the two dimensions are satisfactory with Cronbach's alpha (Cronbach, 1951) and omega coefficient (Raykov, 2001) values of .79 and .80 respectively for "demands". For "resources", the consistencies are satisfactory with $\alpha = .76$ and $\omega = .79$. In the interest of the study, in accordance with the theoretical arguments developed previously, only the score corresponding to the identification of resources was used.

Self-efficacy (SE)

The Masson and Fenouillet (2013) scale was used to measure this variable. It measures students' self-efficacy in general at school, in French and in mathematics. Here, it is contextualised at the secondary school. This scale has three subscales: a school SE scale (global level), which has three items (e.g., "When I have a problem in an exercise, I always manage to find the solution"), a French SE scale with four items (e.g., "I manage to motivate myself to do my French exercises") and a mathematics SE scale with four items (e.g., "I manage to concentrate on my maths exercises in secondary school"). Responses were given on a scale of 1 (not at all true) to 6 (completely true). The scale showed sound construct validity (χ^2 , $p<.001$, CFI = .95; TLI = .93; RMSEA = .08) (Masson & Fenouillet, 2013). Only the general SE measure was retained for the purpose of this study. For the present study, internal consistency was also found to be satisfactory ($\alpha = .89$ and $\omega = .89$). In line with previous literature (e.g., Salmela-Aro & Upadyaya, 2014), self-efficacy will be considered here as an individual-specific resource, i.e., the student.

Life satisfaction

The scale administered to measure this variable is that of Fenouillet et al. (2015). It is the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. The questionnaire consists of thirty items relating to the themes of 'family' (e.g., 'I get along well with my family'), 'friends' (e.g., 'I have a good time with my friends'), 'school' (e.g., 'I like the activities offered at the college or high school'), 'place of living' (e.g., 'I like living here') and 'self' (e.g., 'I can do quite a lot of things'). Responses are given on a scale from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). The higher the score, the better the quality of life at school. The scale showed sound construct validity [$\chi^2(400) = 1081.02$, CFI = .93; TLI = .92; RMSEA = .07] (Fenouillet et al., 2014). For the present study, the internal consistencies of the five dimensions are all above .70 and for the scale as a whole the internal consistency is satisfactory ($\alpha = .92$ and $\omega = .93$).

School burnout (or school exhaustion)

The tool used is the one validated by Gauthier et al. (2010; E.M.B.). It is a scale designed to measure burnout in adolescents in school or sports contexts. It is composed of twelve items relating to the three components of burnout (physical and/or emotional exhaustion, devaluation of self or disengagement, and decrease in the sense of accomplishment) with four items per construct: e.g., for exhaustion "I have no idea what I am doing", for disengagement "I have no idea what I am doing", and for disengagement "I have no idea what I am doing", For exhaustion, "I feel exhausted when I leave school"; for disengagement, "I'd better tire myself out for something other than school work"; for achievement, "No matter how hard I try, I can't get the results I want". For each item, the individual answers on a five-point scale from 1 (Never) to 5 (Always). Higher is the score, higher is the level of burnout. Because the questionnaire is "open", it can be adapted to various types of contexts (college, high school, university), as suggested in the original English language version by Raedeke and Smith, 2001. The scale showed sound construct validity (χ^2 , $p < .001$, CFI = .96; GFI = .95; RMSEA = .07) (Gauthier et al., 2010). As recommended, a single burnout score was calculated. For the present study, the internal consistency was found to be satisfactory ($\alpha = .89$; $\omega = .90$).

Perceived health at school

Several measures were constructed to measure the students' perception of their health at the end of the first school term. Firstly, a five-item scale was designed with, for example, "in the last few months I have been absent from school a lot" or "I am stressed by the college or high school". The answers were given on a scale from 1 (not at all true) to 5 (completely true). The higher the score, the worse the perceived health. Examination of the internal consistency revealed good psychometric qualities for the purposes of the study ($\alpha = .74$ and $\omega = .77$). This measure was supplemented with several one-item scales designed to capture students' perceptions of their attendance at the infirmary with a response modality of 1 (less than once a month) to 5 (every day). There is also an indicator comparing the perception of one's health with that of others, with a response range of 1 (excellent) to 5 (poor), and finally a satisfaction scale for the perception of health, with responses on a scale of 1 (very satisfied) to 4 (not at all satisfied). The higher the scores, the worse the perception of health.

Engagement at school

The Schaufeli et al. (2019) scale, the UWES-3, in its version adapted to the school environment (UWES-S), was administered to participants. It consists of three items. Each of its items is based on one of three dimensions: 'absorption' (e.g., 'I am completely absorbed in my schoolwork'), 'dedication' (e.g., 'I am passionate about my school work in college or high school'), and 'vigor' (e.g., 'I am bursting with energy for my school work'). Each item is rated on a Likert scale ranging from 1 (never encountered) to 7 (encountered every day). A high score indicates a high level of engagement to schoolwork. The scale shows sound construct validity (χ^2 , $p < .001$, CFI = .92; TLI = .92; RMSEA = .04; 90% CI = .043-.045) (Schaufeli et al., 2019). For the present study, the scale was found to be robust with satisfactory internal consistency ($\alpha = .88$ and $\omega = .88$).

Achievement at school

According to several studies (e.g., Peterson & Barrett, 1987; Martin-Krumm et al., 2005), the average of the grades at the end of the first academic quarterly (from September until end of December) has been used as an indicator of achievement at school.

Data analysis

The data set was processed using SPSS 27.0.1.0 and MPlus 8.5 software. First, a correlation matrix was calculated for the variables of interest that were assumed to allow the identification of student profiles. Then, a latent class analysis was performed with a double objective. Firstly, to identify the number of profiles that could be defined with regard to the variables of interest and the data, and secondly, to show that these profiles differed on each of the variables of interest selected. ANOVAs were then carried out on each of the variables of interest in each profile. The means between the different classes were compared two by two using the Games-Howell post hoc test, which is one of those that offers the best compromise between statistical power and limiting false positives (Sauder & De Mars, 2019). Finally, the effects of the profiles on grades, burnout level, engagement and health indicators were tested.

Results

First, the correlation matrix between the variables of interest for the identification of student profiles reveals that the scores on the different scales are correlated (r between $-.15$ and $.60$, $p < .001$; Table 2) except for resources and requirements which are independent according to what has been found in the literature (e.g., Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

Table 2
Matrix of correlations between variables of interest

	1	2	3	4
1. Life-satisfaction	-			
2. Self-efficacy	.44*	-		
3. Demands	-.15*	-.08	-	
4. Resources	.60*	.23	-.001	-

N = 470; **p* < .001

A latent profile analysis was then performed on the means of the selected variables of interest. Successive analyses revealed that there were no significant differences between a 3- and 4-factor solution for both the Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood ratio test (VLMRL = -2801.23, *p* < .05) and the Lo-Mendell-Rubin adjusted LRT test (LMR adjusted = 48.20, *p* < .05). A three-factor latent solution was therefore adopted (Table 3), bearing in mind that these different profiles are all equally different from each other with regard to the variables of interest.

Table 3
Descriptive data of the solution with three latent factors

Variable	Latent profiles	<i>N</i>	Means	SD	SE
Life satisfaction	1	40	3.67	.46	.26
	2	217	6.0	.41	.14
	3	211	4.99	.47	.14
Self-efficacy	1	40	3.27	1.27	.07
	2	217	4.74	.89	.03
	3	211	3.83	1.03	.03
Demands	1	40	4.07	1.49	.24
	2	217	3.82	1.73	.12
	3	211	4.27	1.27	.09
Resources	1	40	3.05	.99	.16
	2	217	6.39	.76	.05
	3	211	5.01	1.04	.07

N = 470

Latent class analysis thus revealed the existence of three latent profiles. The first (*N* = 40) groups together individuals with high scores in terms of demands and low scores in terms of resources, SE and general satisfaction. This would be the "vulnerable" group. The second group (*N* = 217) includes those who scored high on resources, SE and general life satisfaction and low on demands. This would be the 'robust' group. The third group (*N* = 211) is made up of those who scored intermediate in terms of resources, SE and general life satisfaction and high

in terms of demands. This would be the 'ambitious' group, i.e. those who put a lot of pressure on themselves at school.

First of all, the results of an ANOVA reveal differences in terms of overall life satisfaction [$F(2, 467) = 591.85, p < .001, \text{partial-}\eta^2 = .72$].

They reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between individuals attached to profile 1, 'vulnerable' ($M=3.67$) and those attached to profile 2, 'robust' ($M=6$), between those attached to profile 1, 'vulnerable', and profile 3, 'ambitious' ($M=4.99$) and finally between those attached to profiles 2 and 3.

Differences in the level of self-efficacy are also revealed [$F(2, 467) = 64.669, p < .001, \text{partial-}\eta^2 = .22$]. Post-hoc tests reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between individuals attached to profiles 1 ($M=3.27$) and 2 ($M=4.74$), between those attached to profiles 1 and 3 ($M=3.38$) at the $p < .05$ threshold, and finally between those attached to profiles 2 and 3.

Differences in the level of demand are also revealed [$F(2, 467) = 4.632, p < .01, \text{partial-}\eta^2 = .02$]. Post-hoc tests reveal non-significant differences between those attached to profiles 1 ($M=4.07$) and 2 ($M=3.82$), non-significant differences between those attached to profiles 1 and 3 ($M=3.38$), and finally significant differences at the $p < .01$ threshold between those attached to profiles 2 and 3.

Finally, differences in the level of resources are revealed [$F(2, 467) = 274.60, p < .001, \text{partial-}\eta^2 = .54$]. Post-hoc tests reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between profiles 1 ($M=3.05$) and 2 ($M=6.39$), between profiles 1 and 3 ($M=5.01$), and finally between profiles 2 and 3.

All of these results make it possible to extend the analyses in order to test the effects of the latent profiles on the selected dependent variables in accordance with the literature. It is assumed that the effects of the 'vulnerable', 'robust' and 'ambitious' profiles will be observed on grades, engagement, burnout and perceived health (Table 4).

Latent profiles and motivation

First of all, the results of an ANOVA reveal differences in terms of school engagement [$F(2, 467) = 50.02, p < .001, \text{partial-}\eta^2 = .18$] (Table 4). They reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between individuals attached to profile 1, 'vulnerable', ($M=2.90$) and those attached to profile 2, 'robust' ($M=4.82$), between those attached to profile 1, 'vulnerable', and those attached to profile 3, 'ambitious' ($M=3.99$), and finally between those in profiles 2, 'robust', and 3, 'ambitious' (Fig. 1).

Next, the effects of the profiles on school performance were tested. Performance was assessed according to scores ranging from 0 (worst) to 20 (best). For two students the score is missing. They were removed from the analyses. The results reveal differences in academic performance [$F(2, 464) = 14.22, p < .001, \text{partial-}\eta^2 = .06$]. Post-hoc tests reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between individuals attached to profile 1, 'vulnerable' ($M=12.33$) and those attached to profile 2, 'robust' ($M=13.61$), between those attached to profile 2 and those attached to profile 3, 'ambitious' ($M=12.66$) but not between those attached to profiles 1 and 3 (Fig. 1).

Latent profiles and perceived health

The results of an ANOVA reveal differences in perceived health [$F(2, 467) = 26.31, p < .001, \text{partial-}\eta^2 = .10$]. Post-hoc tests were performed with the Games-Howell correction (Table 4). They reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between profile 1 ($M=2.18$) and profile 2 ($M=1.42$), between profile 1 and profile 3 ($M=1.76$) at the $p < .05$ threshold and finally between profiles 2 and 3 at the $p < .001$ threshold. A high score indicates poor perceived health (Fig 1).

Table 4
Descriptive data on the means of the variables by profile

Variable	Profile 1 <i>N</i> = 40	Profile 2 <i>N</i> = 217	Profile 3 <i>N</i> = 213	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>partial-}\eta^2</i>
Engagement	2.90 ^a	4.82 ^b	3.40 ^c	50.02	.001	.18
GPA	12.33 ^a	13.61 ^b	12.66 ^a	14.22	.001	.06
Health	2.18 ^a	1.42 ^b	1.76 ^c	26.31	.001	.10
Infirmary	1.27 ^{ab}	1.06 ^a	1.17 ^b	5.53	.01	.02
Health Comp	3.10 ^a	1.94	2.44	25.19	.001	.10
Health Satis	2.42 ^a	1.52	1.85	26.80	.001	.10

N=470; a, b, c indicates statistically different means. Each different letter represents a statistically different mean from the other. Note: For each variable the means with different indices indicate a significant difference using a Games-Howell test.

The results of an ANOVA reveal differences in terms of attendance at the college or high school infirmary [$F(2, 467) = 5.53, p < .01, \text{partial-}\eta^2 = .02$]. Post-hoc tests, Table 4, reveal

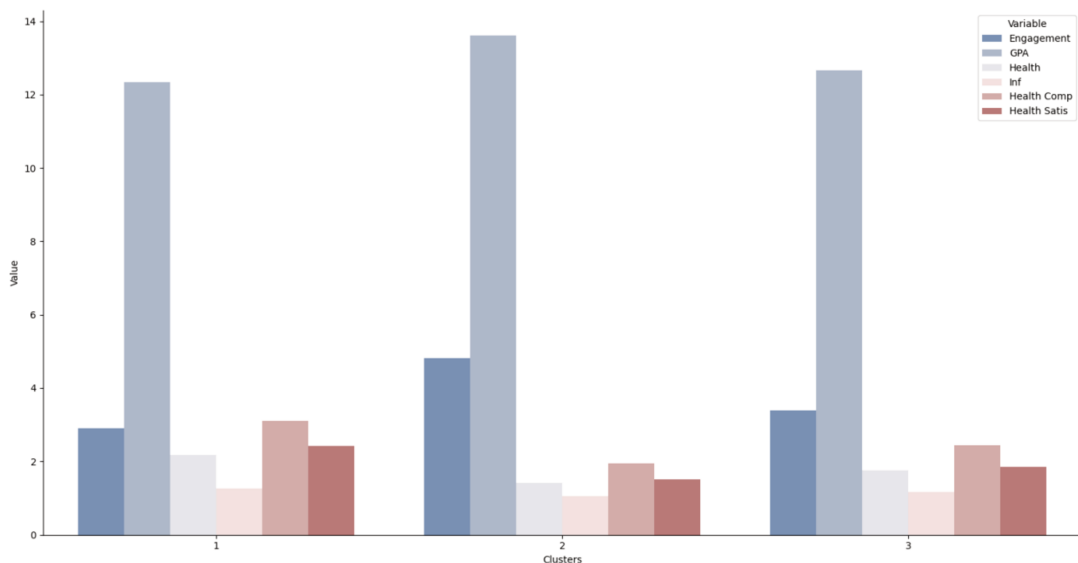
significant differences at the $p < .05$ threshold between profile 2 ($M=1.06$) and profile 3 ($M=1.17$).

The results of an ANOVA reveal differences in health perception compared to others [$F(2, 467) = 25.19, p < .001, partial-\eta^2 = .10$]. Post-hoc tests, Table 4, reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between profile 1 ($M=3.10$) and profile 2 ($M=1.94$), between profile 1 and profile 3 ($M=2.44$) at the $p < .05$ threshold and finally between profiles 2 and 3 at the $p < .001$ threshold. The higher the score, the worse the perceived health compared to others (Fig. 1).

The results of an ANOVA reveal differences in terms of satisfaction with one's health [$F(2, 467) = 26.80, p < .001, partial-\eta^2 = .10$]. Post-hoc tests, Table 4, reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between profile 1 ($M=2.43$) and profile 2 ($M=1.52$), between profile 1 and profile 3 ($M=1.85$) and finally between profiles 2 and 3. The higher the score, the less satisfied the student is with his or her level of health (Fig. 1).

Figure 1

Overview of links between latent profiles and dependant variables



Latent profiles and burnout

The results of an ANOVA reveal differences in burnout [$F(2, 467) = 56.68, p < .001, partial-\eta^2 = .20$]. Post-hoc tests, Table 4, reveal significant differences at the $p < .001$ threshold between profile 1 ($M=3.19$) and profile 2 ($M=2.20$), between profile 1 and profile 3 ($M=2.71$) and finally between profiles 2 and 3 (Fig. 1).

Discussion

The latent profile analyses revealed two important results. Firstly, in accordance with what was assumed, it was possible to identify three such profiles, which are clearly differentiated. One of them, the individuals attached to profile 2 described as "robust", which includes the most participants (217), seems to be the most protective with the highest level of perceived resources in the environment and personal resources (self-efficacy and general life satisfaction) and the lowest level of demands. The 40 participants assigned to profile 1, described as "vulnerable", are the most vulnerable, with the lowest levels of resources, self-efficacy and satisfaction, while having an intermediate perception of demands, but close to that of the participants assigned to profile 3, which is made up of 211 participants and is at an intermediate level on all variables except for demands. Profile 3 has been labelled "ambitious" because it seems to correspond to individuals who feel a high level of demand, those who probably put the most pressure on themselves. It is likely that some of its members are at risk of seeing their quality of life deteriorate. However, it should be noted that profile 2 is the one that perceives the lowest level of demands and the highest level of perceived and personal resources. The students attached to this profile are probably also those who benefit the most from protective resources. Thanks to their high level of resources, they are less affected by the same level of demand, or even do not perceive it.

Students in profile 1 seem to have vulnerability factors by perceiving the lowest levels of resources related to their environment and personal resources. They have a perception of demands that is clearly different from that of those attached to profile 2 but close to that of those attached to profile 3, and the differences are not significant, and the effect size is small ($partial-\eta^2 = .02$). In the end, what the results reveal is that, in general, it is probably not the level of demands that makes the difference but rather the level of resources combined with life satisfaction and self-efficacy. However, this should be put into perspective. Indeed, if it is likely that the imbalance between demands and resources is the cause of the malaise among students in difficulty, the question remains as to whether what marks them most is the weight of the demands or the lack of resources.

In a second step, the effects of these profiles on the variables, burnout, engagement at school, school performance and perceived health were tested. The students in profile 2, "robust", systematically obtained the best scores on the motivational (results and engagement) and perceived health variables, even though the effect sizes were sometimes small or moderate (i.e., $partial-\eta^2 = .02$ for attendance at the infirmary and $partial-\eta^2 = .06$ for grades). For grades,

however, it will be noted that the differences are marked between profile 2 with the best grades, and the other two. In the end, logically, the pupils who benefited from the protective profile obtained the best scores, followed by those in profile 3, 'ambitious', and finally those who presented vulnerability factors.

In view of all these results, the question remains as to the particular cases of students who are in difficulty and who are outside the norm, being frequently absent, displaying behaviors that reflect moral suffering (regular crying, somatic complaints), and placing themselves on the fringes of the class. Do pupils in difficulty, who are not necessarily failing at school, perceive what has been identified as resources and demands? Will these pupils show inter-individual variability or, on the contrary, will their statements be in line with the general law allowing them to be placed in cluster 1 with the highest level of vulnerability?

General discussion

Taken together, the results of the two stages of this study reveal the relevance of questioning the perceived demands and resources of the school environment as well as personal resources and satisfaction in understanding the mechanisms involved in students' quality of life at school. As in the field of work from which the JD-R model was derived, when the level of resources, both those available from the environment (e.g., teacher support, pace and workload) and personal resources (e.g., self-efficacy and general life satisfaction), are commensurate with the demands (e.g., workload, examinations), the risks seem limited, as was observed with the 211 students in the "ambitious" profile. When the general level is tilted towards resources rather than demands, students seem to be both protected, more engaged in their schoolwork and more successful. However, when the balance is tilted towards demands, things seem to be more difficult for students who are less engaged in their work, perform less well and have poorer perceived health. From then on, the educational community will have to question the balance to be found. How can it be engaged? Should it be done with a questioning of the school demands? Should it involve a systematic reinforcement of resources?

The questioning of resources

Although resources have a decisive impact in counterbalancing the effects of demands in the work environment and in boosting engagement to work and, in turn, performance, Van Veldhoven et al. (2020) nevertheless question the assumption that the level of resources has only beneficial effects. In their view, the findings of the studies need to be qualified. In some cases, a high level of resources may even have negative effects. A number of factors may be at

play, such as whether or not people feel the need for a high level of resources. For example, a study by Deelstra et al. (2003) shows that social support can provoke negative reactions when it is imposed on an employee who does not want or need it. Indeed, unwanted social support can result in a perceived low sense of self-efficacy, especially in socially visible situations. The effects can therefore be deleterious here. Other resources, such as giving control at work, are generally considered to be factors that alleviate tension at work. The problem is that such resources have also shown potentially deleterious effects even if the resources are scarcer. In any case, depending on the situation, the resources perceived in the work environment may aggravate rather than compensate for the negative impact of work demands (e.g., Biron & Van Veldhoven, 2016; Deelstra et al., 2003). Therefore, while the view that students' resources should be systematically strengthened may seem legitimate, as it has been the focus of studies in organizational environments, intervention modalities should be adapted and not generalized. It will depend on the context, the time and the students involved. Given the weight of resources, if there is a lesson to be learned, then it would probably be to emphasize the necessary progress that students need to be able to identify as they go through school in order to increase their sense of self-efficacy in different subjects and in schooling in general, as well as their satisfaction, even if this remains a real challenge depending on the environments, schools or neighborhoods in which these schools are located. Does increasing resources imply de facto having to lower the new academic requirements?

The questioning of the demands

In the same way as resources, school requirements deserve to be questioned in their turn. Indeed, there may be a strong temptation to consider that as soon as a pupil is confronted with difficulties in terms of quality of life at school, the level of requirements must be lowered, but generalizing this approach is risky, to say the least, for several reasons. First of all, tomorrow's jobs will require ever greater technical skills. This is why the a priori idea of lowering the level of school requirements cannot be established as a basic principle when pupils encounter difficulties, whether academic or in terms of quality of life at school. This is all the more true because it could also have the effect of stigmatizing pupils who are confronted with learning situations that are simpler than those of their classmates, which could in turn alter their sense of personal effectiveness in the subject in question. Secondly, confronting students with a high but appropriate level of demands would create the conditions for flow and keep students engaged in learning tasks that might be personally challenging for them (e.g., Heutte, 2019, 2021). In other words, a high and appropriate level of demands can maintain the persistence of

students' behaviour and limit the risks of boredom. Finally, given their weight, before intervening on the demands, it is probably appropriate to seek to rebalance the level of resources for pupils in difficult situations. This can be done in different ways.

Practical implications

Some of the implications have been mentioned. In view of the results obtained, it would undoubtedly be advisable to tend towards individualized solutions when pupils encounter difficulties and to question both the levels of demands and resources perceived in the environment and personal resources (feeling of personal effectiveness and satisfaction) in order to establish a diagnosis that would enable the implementation of appropriate solutions. This type of logic can be part of secondary or even tertiary prevention logic. It is desirable that the logic also tends towards primary prevention logic. Consequently, the planning and communication of assessments to pupils should make it possible to remove the uncertainties with which they are sometimes confronted. The teaching of methodological skills should enable pupils to learn more effectively and to organize their work so that they manage their time optimally. Assessment methods can also be seen not as an object of power, as is sometimes the case, but rather as serving teaching strategies for teachers and learning strategies for students. In a complementary way, places for dialogue can be institutionalized, as could be the opening of school psychologist positions in schools. Teachers could also be identified in the school in order to propose possible listening places that cannot however replace the listening of a professional psychologist. From then on, their role could be to identify situations at risk and refer them to the appropriate professionals. Inevitably, these recommendations can only be translated into training sessions for teachers, not in technical skills, content specific to school subjects (e.g. mathematical theorems, grammar rules, etc.), but in non-technical skills that they themselves could acquire in order to teach them to pupils (e.g. emotional regulation, identification of strengths, resilience).

Limitations and perspectives

Like all studies, the one presented here has a number of limitations and perspectives. First of all, in terms of limitations, the study should be replicated with a larger number of participants. Indeed, having a larger number of participants to carry out latent profile analyses would undoubtedly make it possible to confirm the results of the present study or even to qualify it. Another limitation relates to measures of health or illness. Indeed, objective indicators should be adopted, such as cortisol measurements as indicators of stress or objective sleep quality by

means of connected measurement tools. With regard to school performance, as already mentioned, taking into account the grades obtained has drawbacks linked to the great variability in teachers' evaluation methodologies (e.g., Peterson & Barrett, 1987; Martin-Krumm et al., 2005). An alternative would be to confront students with an experimental task, but this would in turn pose feasibility problems given the number of participants required for latent profile analyses. In other words, taking into account academic performance through grade point averages proved to be a suitable solution, especially during the period of confinement.

Finally, the relevance of the three profiles identified through qualitative approaches should be explored with a finer grain of analysis. Indeed, it is possible to assume that interviews with students of different profiles would confirm their perception of the resources and demands of their school environment.

The research perspectives that are opening up are linked, among other things, to the replication of the results obtained with a larger number of participants. This could involve designing studies with designs that allow for both quantitative and qualitative approaches, or mixed methods.

In view of the results obtained, two strategies seem to emerge. The first one could be part of primary prevention logic of the problems of psychological suffering at school by reinforcing the pupils' resources. From then on, interventions remain to be developed, as will the studies intended to evaluate their effects. The second could be part of tertiary prevention logic, in other words, it would be interested in pupils who are suffering at school and for whom the aim would be to reduce the complications linked to their perception of the quality of life. The aim would be not only to increase resources but also to reduce the demands perceived by the pupils. Once again, since it is a question of the perception that pupils have of the demands of their environment, and very often those that they impose on themselves, such interventions remain to be developed and their effects evaluated. This perspective therefore implies two others. The design of interventions and then the evaluation of their effectiveness, in other words, testing the pre- and post-intervention effects on variables of interest related to quality of life and motivation, testing their sustainability and finally their added value with regard to existing practices.

Conclusion

The results of this study have revealed that the requirements-resources framework from work psychology is functional in education and complement the results obtained by Salmela-Aro and Upadyaya (2014), Teuber et al. (2020) or [Blinded]. The different facets of the results

allow us to envisage practical implications of which two main effects can be expected in both the medium and long term. In the medium term, it is a question of being able to implement quality of life policies at school that are potentially based on the requirements-resources framework as well as on personal resources and that would in turn have an effect on the results of all students. In the longer term, public health aspects are at stake. Indeed, it is a question of enabling pupils to build psychological resources that will enable them to cope with the events they may face in their adult lives.

Bibliographie

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77–98.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bhutani, S., & Cooper, J. A. (2020). COVID-19 Related Home Confinement in Adults: Weight Gain Risks and Opportunities. *Obesity*, 28(9), 1576–1577.
- Biron, M., & Van Veldhoven, M. (2016). When control becomes a liability rather than an asset: Comparing home and office days among part-time teleworkers. *Journal of Organizational Behavior*, 37(8), 1317–1337.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.
- Deelstra, J. T., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., Stroebe, W., Zijlstra, F. R. H., & Van Doornen, L. P. (2003). Receiving instrumental support at work: When help is not welcome. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 324–331.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2019). Job Demands-Resources theory and the role of individual cognitive and behavioral strategies. In T. Taris, M. Peeters, & H. De Vries (Eds.), *The fun and frustration of modern working life: Contribution from and occupational health psychology perspective* (pp. 94-104). Pelckman Pro.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). Russell Sage Foundation.

- Du Roscoät, E., Léon, C., Sitbon, A. & Briffault, X. (2016). Appréhender la santé mentale des collégiens : un croisement d'indicateurs. *Agora débats/jeunesses*, H, 57-78. <https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0057>
- Fenouillet, F., Heutte, H., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - MSLSS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 83–90.
- Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire: In Competitive Sport and Physical Education Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203–211.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Turunen, J. K. A. (2021). The relative importance of various job resources for work engagement: A concurrent and follow-up dominance analysis. *Business Research Quarterly*, 1–17. <https://doi.org/10.1177%2F23409444211012419>
- Heutte, J. (2019). Les fondements de l'éducation positive – Perspective psychosociale et systémique de l'apprentissage. Dunod.
- Heutte, J. (2021). Le pouvoir de croire que l'on a compris : perspective dualistique de l'expérience optimale d'apprentissage tout au long de la vie. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Le Grand Manuel de la Psychologie Positive* (pp. 379 – 400). Dunod.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>.
- Jones, E., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2470. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Kern, L., Petot, H., & Martin-Krumm, C. (2016). Santé et pratiques physiques et sportives. In C. Martin-Krumm (Ed.), *Les diplômes des Activités Physiques et Sportives : Psychologie, pédagogie et santé* (pp. 167-208). Dunod.
- Klaue, K., & Michaud, P. A. (2003). *Le médecin scolaire en questions : quel devrait être son rôle dans les dispositifs de santé scolaire ?* Raisons de santé, 88. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Lester, P. B., Stewart, E. P., Vie, L. L., Bonett, D. G., Seligman, M. E. P. & Diener, E. (2021). Happy Soldiers are Highest Performers. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00441-x>

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005a). The Benefits of Frequent Positive Affects: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803–855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005b). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, *9*, 111–131. doi:10.1037/1089-2680.9.2.111
- Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Peterson, C. (2005). The moderating effects of explanatory style in physical education performance: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, *38*, 1645–1656.
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, *4*(4), 374–392. <https://doi.org/10.4074/S0013754513004047>
- McIver, D. J., Stipek, D. J., & Daniels, D. H. (1991). Explaining within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 201–211.
- Michaud, P. A., Vassalli, J. D., Schmitt, P. A., Jaffé, P. D., & Ambresin, A. E. (2021). Impact de la pandémie de Covid-19 sur la santé et le développement des jeunes en Suisse - Quel rôle pour les médecins ? *Revue Médicale Suisse*, *17*(722), 150–154.
- Moghaddam, H. T., Bahreini, A., Abbasi, M. A., & Saeidi, M. (2016). *Adolescence Health: The Needs, Problems and Attention*. (2), 16.
- [Blinded]. Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., Le Roux, F., Müller, A., & Martin-Krumm, C. (submitted). Pupils' adaptability at school, a balance between demands and resources? *British Journal of Educational Psychology*.
- [Blinded]. Oger, M., Paquet, A., Shankland, R., Paquet, Y., Tarquinio, C., Métais, C., & Martin-Krumm, C. (2021). Peut-on envisager une éducation positive ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.). *Le grand manuel de la psychologie positive* (pp. 445-461). Dunod.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Peterson, C., & Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 603–607.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and Preliminary Validation of an Athlete

- Burnout Measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 281–306.
- Raykov, T. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 54, 315–323.
- Rolland, B., Haesebaert, F., Zante, E., Benyamina, A., Haesebaert, J., & Franck, N. (2020). Global Changes and Factors of Increase in Caloric/Salty Food Intake, Screen Use, and Substance Use During the Early COVID-19 Containment Phase in the General Population in France: Survey Study. *Journal of Medical Internet Research Public Health and Surveillance*, 6(3), 435–448.
- Roy, S. N. (2009). *L'étude de cas. Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 199–225.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.
- Sauder, D. C., & De Mars, C. E. (2019). An updated recommendation for multiple comparisons. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(1), 26-44. doi.org/10.1177/2515245918808784
- Saurabh, K., & Ranjan, S. (2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to Covid-19 pandemic. *Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 532–536. doi: 10.1007/s12098-020-03347-3.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation Across Five Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 577–591. doi: 10.1027/1015-5759/a000430
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-243). Hemisphere.
- Stavridou, A., Kapsali, E., Panagouli, E., Thirios, A., Polychronis, K., Bacopoulou, F., Psaltopoulou, T., Tsolia, M., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). Obesity in Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic. *Children*, 8(2), 135–151.
- Teuber, Z., Möer, J., Webel, L., & Seifert, A. (2020). Burnout und Engagement: eine Pilotstudie zum Transfer des Job Demands-Resources Modells in den deutschen Schulkontext. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15(3), 269–274. doi: 10.1007/s11553-019-00752-1

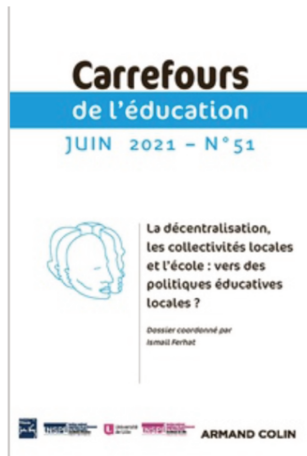
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). The Bright Side of Grit in Burnout-Prevention: Exploring Grit in the Context of Demands-Resources Model among Chinese High School Students. *Child psychiatry and human development*, 52(3), 464–476. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01031-3>
- Van Veldhoven, M., Van den Broeck, A., Daniels, K., Bakker, A. B., Tavares, S. M., & Ogbonnaya, C. (2020). Challenging the university of job resources: Why, when, and for whom are they beneficial? *Applied Psychology: An international Review*, 69, 5–29. doi.org/10.1111/apps.12211

SYNTHÈSE DE L'ARTICLE :

Cette étude transversale a permis de montrer qu'il était possible de mettre en évidence des profils différenciés d'élèves selon les niveaux de ressources et d'exigences perçues, selon leur niveau de ressources personnelles (SEP et satisfaction). Les effets de ces profils ont en outre permis de révéler combien il était important de les prendre en compte en raison des conséquences qu'ils peuvent avoir en termes de santé et de motivation.

Cette étude a été complétée par une investigation au moyen d'entretiens. En effet, le modèle exigences – ressources offre un prisme d'analyse prometteur afin de comprendre les éléments impliqués dans la qualité de vie des élèves. Les résultats de l'étude précédente sont à ce titre révélateurs. Toutefois, il s'est avéré indispensable de compléter ces travaux portant spécifiquement sur des élèves en situation de souffrance en environnement scolaire en présupposant du fait que ceux-ci évoqueront dans leurs propos des verbatims en lien avec les exigences, les ressources, des indicateurs de santé, de maladie ou de motivation. Les élèves seront choisis sur la base de leur qualité de vie perçue. Les résultats de cette étude seront valorisés dans une publication qui est en préparation.

3.2 La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l'école ? Article en préparation pour Carrefours de l'Education.



Oger, M., Broc, G., Martin-Krumm, C, Müller, A., Le Roux, F., & Tarquinio, C. (en préparation). La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l'école ? *Carrefours de l'Education*.

La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l'école ?

Marie Oger¹, Guillaume Broc⁴, Charles Martin-Krumm^{1,2,3}, Anita Müller², Fleur Le Roux², & Cyril Tarquinio¹

¹-EPSAM/APEMAC EA 4360, Université de Lorraine Metz, France

²Laboratoire VCR de Psychologie de l'École de Psychologues Praticiens de Paris, France

³IRBA Brétigny, France

⁴ Paul Valéry Montpellier 3, University of Montpellier, EPSYLON EA 4556, Montpellier, France

Auteur correspondant : oger_marie@hotmail.com

Résumé

Le modèle Job Demands-Resources (JD-R) de Demerouti et al. (2001) fait l'objet d'une abondante littérature dans la compréhension des mécanismes impliqués dans le stress et la qualité de vie au travail et en retour sur la performance. Ces problématiques ne sont pas propres à l'environnement organisationnel. Non seulement il est possible de les retrouver dans l'environnement scolaire lorsque la qualité de vie des enseignants est un objet de recherche, mais aussi dans les mécanismes impliqués dans l'engagement, le burnout, et plus largement la santé et la motivation des élèves. Le modèle JD-R a avantageusement été transposé à l'environnement scolaire par Salmela-Aro et Upadyaya (2014). Il offre un prisme intéressant permettant de comprendre les processus engagés dans la qualité de vie des élèves. Le modèle a ensuite fait partie d'autres études en environnement scolaire (e.g., Teuber et al., 2020 ; Oger et al., in press ; Oger et al., submitted). Par ailleurs, dans l'environnement scolaire les bonnes performances académiques d'un élève sont souvent considérées comme un indicateur de bonne qualité de vie or force est de constater que ce n'est pas forcément le cas. En effet, certains élèves en réussite scolaire s'imposent une forte pression, autrement dit un niveau d'exigences élevé. L'originalité de la présente contribution est d'explorer auprès d'élèves en difficulté en termes de qualité de vie, la perception qu'ils ont du niveau de ressources dont ils pensent disposer, du niveau d'exigences qu'ils perçoivent dans leur environnement et les conséquences. Une approche qualitative par entretiens a été adoptée auprès de huit élèves. Les entretiens ont ensuite été retranscrits et codés par deux chercheurs indépendants. Les données obtenues ont été analysées avec Iramuteq. Les résultats révèlent qu'il est possible d'identifier des occurrences de mots pouvant refléter les exigences et ressources perçues de l'environnement comme étant déterminantes dans la santé perçue des élèves ayant participé à l'étude. Des limites et des recommandations sont proposées.

Mots clés : profils d'élèves, exigences, ressources, qualité de vie, entretien

Un confinement, selon qu'il est choisi ou imposé, n'a pas les mêmes conséquences sur les personnes et force est de constater que chacun ne dispose pas des mêmes ressources pour s'adapter (Lefranc et al., submitted). En termes d'exigences, être confiné n'a donc pas les mêmes conséquences sur les individus et s'ils ont les ressources requises pour faire face, il est logique qu'ils soient capables de s'adapter. Ainsi, des sous-mariniers qui ont par conséquent choisi en tout état de cause leur profession sont capables de rester confinés en restant en bonne santé et performants. La situation sanitaire actuelle au cours de laquelle le confinement a été imposé a révélé pour sa part des capacités d'adaptation variées se traduisant par des épisodes de souffrance mentale pour certains, notamment les plus jeunes n'ayant pas encore pu développer des ressources requises pour faire face. Cela n'a fait qu'accentuer le mal-être physique mais aussi mental dont pouvait déjà souffrir la jeunesse mondiale (Jones et al., 2021). De nombreuses recherches ont mis en avant ces problèmes de santé directement liés au confinement. Sont à souligner par exemple, la prise de poids et le développement de l'obésité ou à l'inverse la dénutrition (Bhutani & Cooper, 2020). Une dépense physique insuffisante n'a fait qu'accentuer ces phénomènes, privant les personnes de ses effets bénéfiques sur la qualité de vie (e.g., Kern et al., 2016) et augmentant le risque de prise de poids (Stavridou et al., 2021). D'autres recherches ont par ailleurs révélé un renforcement de la dépendance aux écrans et/ou aux substances (Rolland et al., 2020). L'isolement consécutif à ces périodes de confinement imposées ont exacerbé les différentes problématiques qui ont émergé et ont révélé une grande disparité à la fois dans la perception de ce qu'exige l'adaptation à ce type de conditions mais aussi dans les mécanismes d'adaptation déployés par les plus jeunes permettant par la même de développer ou la prise de conscience de leurs ressources.

Cet épisode pandémique avec les phases de confinement qu'il a exigé n'a fait qu'accentuer des problématiques de souffrance mentale et de mal-être à l'école préexistantes. En effet, les travaux de Klaue et Michaud (2003), Polanczyk et al. (2015), ou Moghaddam et

al. (2016) avaient déjà révélé ces problématiques liées à la question du bien-être, au stress à l'école et aux comportements à risque. C'est notamment ce qu'a également révélé l'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) menée dans quarante pays du monde en 2014 (Du Roscoät et al., 2016).

Les enjeux liés à la santé des plus jeunes nécessitent donc d'être étudiés précisément afin de pouvoir dégager des éléments de compréhension dans les mécanismes à l'œuvre ainsi que des leviers destinés à prévenir cette souffrance et à promouvoir une politique de qualité de vie des élèves en environnement scolaire. Pour ce faire, il convient de disposer d'indicateurs fiables. A ce titre, la performance académique peut-elle être adaptée ? En effet, les travaux de Lyubomirsky et al. (2005) ou de Lester et al. (2021) montrent que des personnes heureuses sont aussi les plus performantes, sont en meilleure santé ou ont de meilleures relations que celles qui ne le seraient pas. En accord avec ces travaux, la performance académique pourrait se révéler être un indicateur adéquat. Autrement dit, un élève qui aurait des bonnes notes aurait de facto une bonne qualité de vie. Le questionnement qui découle de ces propos a trait à ce qu'est une bonne qualité de vie. Au regard de ce qui a été évoqué précédemment, est-ce que par exemple un équilibre entre les exigences perçues dans l'environnement et les ressources permettrait de parvenir à une qualité de vie satisfaisante eu égard la littérature disponible dans le champ organisationnel ?

Le modèle exigences – ressources dans le champ de la psychologie du travail et de l'école

Le modèle exigences-ressources a fait l'objet de très nombreuses études dans le champ organisationnel (e.g., Bakker & Demerouti, 2007 ; Demerouti et al., 2001 ; Demerouti et al., 2019 ; Hakanen et al., 2021 ; Van Veldhoven, 2020). Invariablement, les ressources prédisent l'engagement et la motivation alors que les exigences prédisent des indicateurs de santé comme la satisfaction ou de maladie comme le burnout.

Récemment, Salmela-Aro et Upadyaya (2014) ont transposé ce modèle à l'environnement scolaire. Dans la lignée de cette étude princeps, d'autres équipes de recherche ont ensuite poursuivi les travaux (e.g., Teuber et al., 2020 ; Teuber et al., 2021 ; Oger et al., in press ; Oger et al., submitted). Dans ce qu'ils ont d'essentiel, ces différentes recherches montrent que le modèle JD-R est particulièrement pertinent pour comprendre les mécanismes impliqués dans la qualité de vie des élèves à l'école. Comme dans le modèle organisationnel, les ressources sont prédictives de facteurs liés à la motivation (e.g., engagement, performance, satisfaction) et les exigences à des facteurs liés à la santé ou plutôt à la maladie, stress, anxiété ou burnout.

Objectifs de la présente contribution

Compte tenu du fait que les travaux ayant étudié la qualité de vie en général des élèves, et plus particulièrement leur niveau d'épuisement, d'engagement, de bien-être ou de performance en adoptant le cadre théorique exigences-ressources sont récents, de nombreuses pistes restent à explorer. Il est donc légitime, au regard des arguments théoriques qui précèdent, de questionner la performance académique comme indicateur d'équilibre entre niveau d'exigences perçues et de ressources et en retour de qualité de vie satisfaisante. Or force est de constater qu'aussi fonctionnel soit un tel indicateur, certains élèves obtenant de bons résultats se mettent également une importante pression pour réussir, sans que celle-ci soit d'ailleurs imposée par l'environnement. Dès lors, le modèle exigences-ressources sera questionné au travers une série de huit entretiens réalisés auprès d'élèves en souffrance à l'école. Autrement dit, l'objet de cette contribution sera de montrer combien un modèle fondé sur les ressources et les exigences des élèves est pertinent pour expliquer des variables liées à la qualité de vie mais aussi de montrer combien la balance entre exigences et ressources est déséquilibrée chez des élèves en difficulté en termes de qualité de vie. Ainsi, la variabilité interindividuelle sera

investiguée en examinant les propos de certains de ces élèves. Des limites ainsi que des implications pratiques seront proposées.

Méthode

Cette étude de cas a été mise en place grâce à une enquête qualitative réalisée à partir d'entretiens individuels enregistrés. En reprenant les propos de Roy (2009), l'étude de cas est définie comme étant une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. L'objectif de cette étude est donc de vérifier si les éléments conceptuels en termes de ressources, d'exigences, et de ressources ressortent dans les propos d'élèves qui ont été choisis sur la base de leur mal-être scolaire. L'objet de la présente étude est donc d'explorer les ressentis des élèves via une approche qualitative fondée sur des entretiens réalisés auprès d'élèves.

Participants

Huit élèves ont été sollicités sur la base de leurs ressentis en cours (6 filles, Mâge = 17.88 ; ET = 1.73). Ils ont été identifiés lors des cours en présentiel entre les mois de décembre et de juin 2021. Il était prévu d'en recruter davantage mais les conditions sanitaires n'ont pas permis la tenue de l'ensemble des entretiens prévus. Les participants ont été sollicités sur la base du volontariat. Les noms ont été modifiés par souci d'anonymat. Ils sont tous inscrits en lycée professionnel et polyvalent.

Justine H. est en classe de 1^{ère} Bac Pro option Horticulture Agriculture. Née en 2003 elle est souvent en "décalage » par rapport aux autres de la classe. Elle trouve qu'ils sont immatures. Elle est souvent très seule ou retrouve des camarades d'autres classes mais n'a pas réellement d'amis. Elle a de gros soucis de relation avec sa famille (parents et sœurs) et est souvent en

conflit avec eux. Elle a du mal à s'organiser dans son travail. Elle est toujours en retard en cours et sort la dernière de la classe. Elle déteste les week-end lorsqu'elle doit rentrer chez elle et préfère être au lycée à l'internat. Elle bénéficie d'une prise en charge psychologique depuis deux ans. Des séances d'EMDR lui sont régulièrement proposées. Les raisons de son mal-être ne sont pas connues. L'entretien est en annexe 10. Elle a obtenu une moyenne annuelle de 10,46 (avec 11,66 ; 9,99 et 9,74 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 11,96.

Justine F. est en classe de Terminale générale. Née en 2003, elle passe le bac cette année. Elle est très angoissée car les cours n'ont pas eu lieu normalement (confinement puis distanciel) et la nouvelle épreuve (grand oral) fait peur. Au regard de ses résultats, il s'agit d'une bonne élève mais elle n'a pas du tout confiance en elle. L'entretien figure en annexe 11. Elle a obtenu une moyenne annuelle de 12,77 (avec 11,99 ; 12,67 et 13,65 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 13,80.

Charlotte S., née en 2004, est une élève de 2nde Générale. Elle a d'abord fait une année en "seconde générale-professionnelle", année de transition entre la 3^{ème} et la 2nde pour travailler spécifiquement sur son orientation scolaire. La classe dans laquelle elle était, était qualifiée de difficile en raison du climat délétère entre les élèves. Il s'agit d'une élève qui n'a pas d'amis et les membres de sa classe sont animés par un fort esprit de compétition pour obtenir de bonnes notes. Elle a très peu confiance en elle et a décroché plusieurs fois des cours durant l'année scolaire passée. L'entretien figure en annexe 12. Elle a obtenu une moyenne annuelle de 10,54 (avec 10,95 ; 8,82 et 11,85 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 12,15.

Alexandre L., né en 2004 est en classe de 2nde Générale. Il a très peu confiance en lui. Il fréquente très souvent l'infirmerie ou est absent des cours. Il a déjà développé une phobie

scolaire qui a été prise en charge. Il a une très petite santé mentale et physique. Il a changé d'école très souvent au cours de sa scolarité car il ne se sentait pas bien où il était. L'entretien figure en annexe 13. Il a obtenu une moyenne annuelle de 10,72 (avec 11,47 ; 10,11 et 10,58 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 12,15.

Antoine H. est né en 1999. Il a de nombreuses années de retard dans sa scolarité. Il a d'abord fait un apprentissage en métallurgie au cours duquel il a été "maltraité" par son patron. Il a fait un CAP puis un BEP puis un bac pro et vient d'avoir le bac alors qu'il ne l'aurait jamais imaginé. Il est suivi par une Assistante de Vie Scolaire car il a des soucis de dyslexie et dyspraxie. C'est la raison pour laquelle il est très lent dans tout ce qu'il fait. C'est aussi la raison pour laquelle les autres élèves de sa classe se moquent de lui. Cela a considérablement affecté son Sentiment d'Efficacité Personnelle. Il a eu la chance d'être soutenu par ses parents, son AVS et des enseignants qui l'ont poussé à persister dans sa scolarité et finalement à réussir. Il a voulu décrocher de l'école à de nombreuses reprises. L'entretien figure en annexe 14. Elle a obtenu une moyenne annuelle de 10,59 (avec 10,60 ; 10,63 et 10,54 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 12,68.

Clara R. est née en 2004 et en classe de 1^{ère} générale. C'est une élève qui veut être kinésithérapeute mais qui a de grosses difficultés en classe. Elle se révèle persistante dans son travail mais des collègues lui font comprendre que ce sera très, voire trop compliqué pour elle. Elle manque de confiance en elle. L'entretien figure en annexe 15. Elle a obtenu une moyenne annuelle de 10,75 (avec 10,46 ; 10,69 et 11,10 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 11,96.

Olympe G. est née en 2004 et est scolarisée en 1^{ère} générale. Il s'agit d'une élève qui vomit souvent et pleure avant de venir en cours. C'est une excellente élève mais jamais satisfaite

de ce qu'elle fait y compris dans sa vie privée. Elle a été danseuse de haut niveau. Elle a dansé au Bolchoï, a été championne de France et d'Europe mais trouvait qu'elle ne faisait jamais assez bien. Elle s'est révélée extrêmement exigeante vis-à-vis d'elle-même et s'inflige un très fort niveau de stress. L'entretien figure en annexe 16. Elle a obtenu une moyenne annuelle de 10,58 (avec 12,84 ; 11,59 et 7,32 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 10,84.

Joely P. est née en 2004. Elle est en 1^{ère} générale. Elle est la 1^{ère} de sa classe mais n'est jamais satisfaite de ses résultats. Elle s'impose un très fort niveau de stress quant aux attentes qu'elle a. Elle a pleuré durant l'entretien car elle ne sait pas gérer cette pression qu'elle se met toute seule et qu'elle n'explique pas. Ses parents lui disent de moins travailler car même en vacances ou pendant les week-end elle reste très engagée dans son travail scolaire quand elle est chez elle (la semaine elle est à l'internat). Elle pense que si elle ne travaille pas elle aura de mauvaises notes et cela lui est insupportable. Pour elle, obtenir 16/20 est une mauvaise note. Elle trouve que les professeurs donnent beaucoup trop de travail. L'entretien figure en annexe 17. Elle a obtenu une moyenne annuelle de 14,87 (avec 14,24 ; 14,92 et 15,46 respectivement pour les Trimestre 1, Trimestre 2 et Trimestre 3) pour une moyenne de classe de 12,83.

Procédure

Il s'agit d'une recherche qualitative à visée exploratoire, portant sur les objectifs et l'étude de cas. Ces différents entretiens ont eu lieu en présentiel et ont été enregistrés avant d'être retranscrits par écrit puis traités. Les entretiens ont eu lieu de février à juin 2021 après que les élèves aient été identifiés préalablement. Ils ont été conduits par le chercheur principal puis codés par deux chercheurs associés à la recherche.

Recueil des données

Une grille d'entretien a été élaborée sur la base de recommandations de Blanchet et Gotman (2015). Elle a été respectée pour l'ensemble des entretiens qui ont réalisés (Tableau 1). Différents thèmes ont été balayés en lien avec la famille, l'école (difficultés, motivations, rapport aux savoirs), les relations avec les enseignants et les autres élèves.

Analyse des données

L'analyse a été réalisée suivant la méthode de Reinert avec le logiciel Iramuteq. Les données qualitatives de tous les entretiens ont été enregistrées numériquement, entièrement retranscrites et analysées en utilisant une approche papier-crayon, afin d'accomplir le processus d'organisation et de codage. Pour soutenir l'analyse des données de cette recherche, le logiciel IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) a été utilisé. Il permet différents types de traitements et d'analyses statistiques des textes produits.

Le logiciel IRAMUTEQ fournit différents types d'analyse parmi lesquelles la classification hiérarchique, l'analyse de similitude et le nuage de mots. Il est à noter que l'utilisation du logiciel n'est pas une méthode d'analyse des données, mais un outil pour les traiter, par conséquent, il ne conclut pas cette analyse, puisque l'interprétation est essentielle et est de la responsabilité du chercheur.

Dans cette étude, pour le traitement des données on a utilisé le nuage de mots. De cette façon, les mots sont groupés et disposés graphiquement selon la fréquence d'occurrences, ce qui permet facilement son identification comme un fichier unique appelé corpus, qui rassemble les textes provenant des interviews. Ainsi, chaque entretien a donné lieu à un texte, et tous ces textes ont constitué le corpus d'analyse de cette recherche. A partir des mots les plus fréquents donnés dans les segments de texte, une analyse lexicale a été réalisée.

Tableau 1

Grille d'entretien adoptée conformément aux recommandations de Blanchet et Gotman (2015)

CONSIGNE (= objectif de l'échange) : Connaitre la qualité de vie des élèves	
Thèmes	Questions en lien
Parcours scolaire	- école primaire : - collège : - lycée : Projet de cursus scolaire envisagé, métier prévu?
Famille	Comment ça se passe chez toi ? As-tu rencontré ces derniers temps des difficultés d'ordre familial ? Que peux-tu me dire de l'ambiance à la maison ?
Intérêts ou désintérêt pour l'école (importance accordée à l'école)	- Pourquoi viens-tu en cours ? Que cherches-tu ? - Qu'est-ce que ça t'apporte de venir à l'école ? - Tu aurais pu arrêter car l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans qu'est ce qui t'as poussé à poursuivre ta scolarité ? - As-tu parfois envie de tout arrêter ? comment l'expliques-tu ? comment cela se concrétise-t-il ? - Comment fais-tu pour te re-motiver ?
Attentes (demandes cognitives, physiques et émotionnelles) et exigences de l'école	- Cite-moi des exemples pour lesquels tu trouves que l'école est un lieu exigeant, un lieu de contraintes. - Emploi du temps (nombre d'heures, répartition des matières) - Répartition des devoirs - charge de travail à faire le soir et le WE - cours directifs - charge mentale importante (trop d'informations à suivre, concentration extrême) - répondre aux exigences de tous CPE, professeurs...
Ressources (cognitives, émotionnelles et physiques) de l'élève	- cite moi des exemples pour lesquels tu trouves que tu t'en sors bien à l'école, tu t'y fais plaisir, tu réussis. - Quels sont les bons côtés de l'école ? - Fasse à une difficulté (non compréhension d'un énoncé, oubli du cours,..) comment te comportes-tu ? Image de la balance : si tu mettais dans une balance les « charges » d'un côté et les ressources de l'autre, de quel côté pencherait selon toi ta balance ?
Relation avec les autres élèves	- ambiance de classe - compétitions entre les élèves - entraide (si absent, on prend tes cours) - amis en classe ou en dehors - confident
Relations avec les enseignants ou les adultes de l'établissement	- que penses-tu du rôle et de l'attitude des professeurs auprès de leurs élèves (aide, soutien, encouragement)? - Et du rôle et de l'attitude des autres adultes ? CPE, Surveillants, professeur principal ?
Perception des résultats scolaires (importance accordée aux résultats scolaires)	- Que penses-tu de tes résultats scolaires de cette année ? - Comment évoluent-ils ? - Comment te situes-tu par rapport aux exigences du bac ? - Quel intérêt y accordes-tu ? - Quelles difficultés rencontres-tu à l'école ?
Intérêt ou désintérêt par rapport aux activités péri-scolaires proposées dans le lycée	- que penses-tu des activités proposées par le lycée (sorties, voyages, stages)?
Engagement scolaire (motivation)	- Pourquoi et pour qui fais-tu des efforts ? - Aimes-tu venir au lycée ? toujours ?
Fatigue	- Y a-t-il eu depuis le début de l'année des moments de fatigue (physique et émotionnel) ? Quand ? Pourquoi ? comment l'expliques-tu ? - Quelles solutions ont été mises en place pour y pallier ? - Ressens-tu des difficultés à te concentrer ? si oui quand et comment t'en sors-tu pour y rester ? - Peux-tu définir ton état en ce moment ?
Stress	- Y a-t-il eu depuis le début de l'année des moments de stress ? Quand ? Pourquoi ? comment l'expliques-tu ? - Quelles solutions ont été mises en place pour y pallier ? - Comment expliques-tu ce stress ? (notes, envie de plaire aux parents, concours entre les élèves...)
Absentéisme et infirmerie	- Du coup as-tu souvent été absent du lycée cette année ? Combien de fois ? - Pour quelles raisons ? - As-tu souvent besoin d'aller à l'infirmerie ? comment de fois y es-tu allé(e) ?

Cette analyse permet de dépasser la dichotomie entre recherche quantitative et qualitative, car elle permet d'employer des calculs statistiques sur des données qualitatives, les textes. Le vocabulaire est identifié et quantifié en fréquence et, dans certains cas, également par rapport à sa position dans le texte, c'est-à-dire qu'il est soumis à des calculs statistiques pour une interprétation ultérieure, étant l'une des différences de l'analyse de contenu, dans laquelle le chercheur interprète et ensuite systématise.

Résultats

L'analyse des données a été fondée sur une classification hiérarchique. Celle-ci a permis d'identifier des patterns de mots, autrement dit des mots associés ici à la difficulté non pas scolaire mais en termes de qualité de vie. Ces patterns de réponse ont permis tout d'abord l'identification de deux axes et l'extraction de quatre clusters. La figure 1 permet de visualiser le fait que ces patterns soient à l'interface d'éléments relevant à la fois de ressources et d'exigences sur la base de deux axes permettant d'expliquer 38.6% (facteur 1) de la dispersion pour l'axe horizontal et 32% (facteur 2) pour l'axe vertical avec un total de 70.6% de l'inertie totale du nuage.

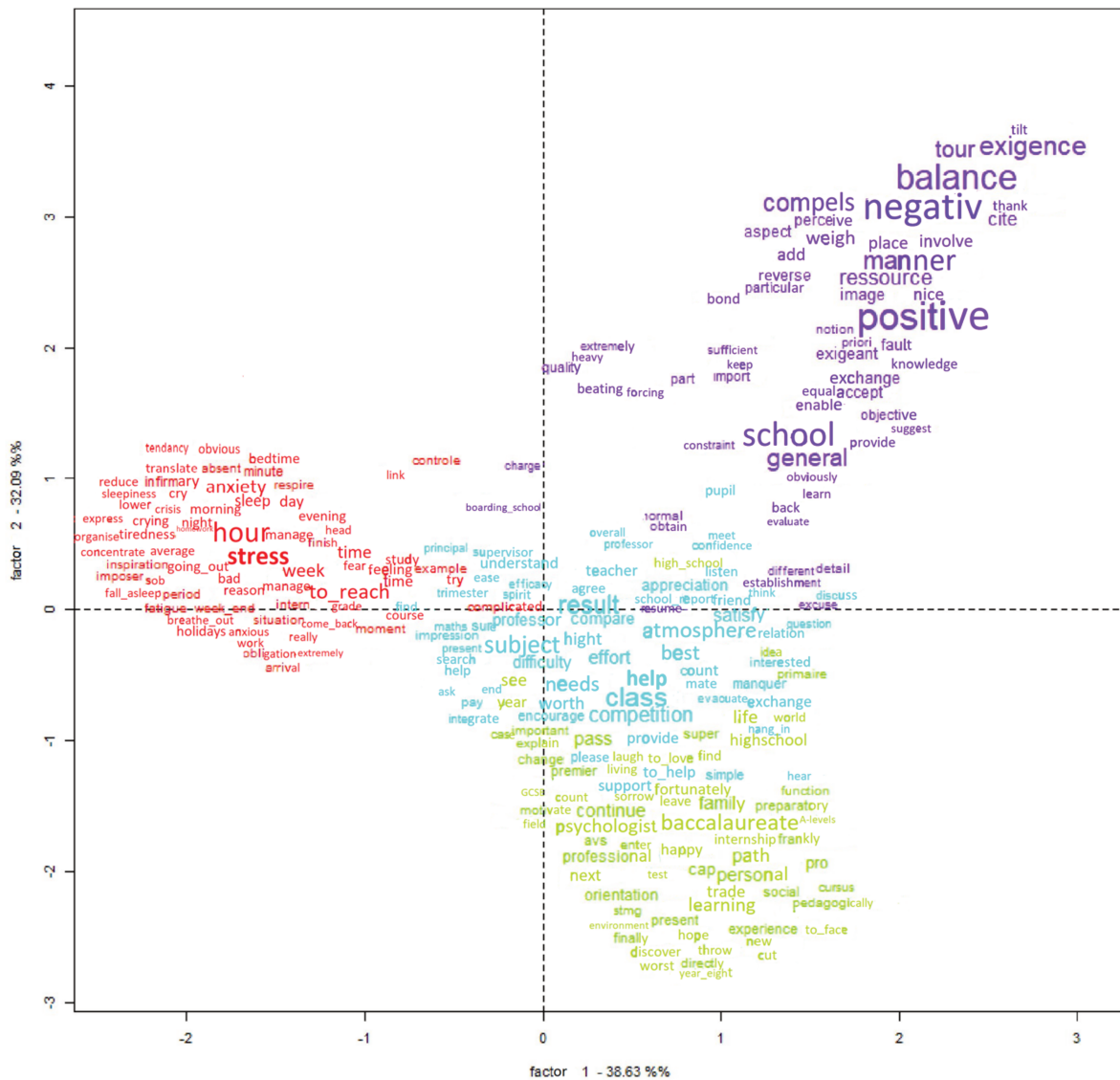
La classification hiérarchique des formes utilisées dans le corpus a été complétée par une analyse factorielle des correspondances (Tableau 2, termes en rouge).

L'arbre hiérarchique (dendrogramme) se compose principalement de deux niveaux. Le principal de 39.9% des réponses contient majoritairement des indicateurs d'exigences tel que présumé dans le modèle théorique JD-R. Effectivement, le stress, les horaires de travail, le ressenti ou l'anxiété sont des révélateurs des exigences. Cela va se retrouver au travers des propos de Clara par exemple : « Et quand les profs nous mettent plusieurs DS dans la semaine, parce que de base on n'a que deux heures, mais euh, c'est une seule matière. Quand on se

retrouve avec une heure en scientifiques et deux heures en physique par exemple, c'est, il y'a un peu de stress » ...

Figure 1

Figure présentant les résultats de l'analyse selon la méthodologie de Reinert.



Note : facteur 1 = regroupement de mots évoquant plutôt les exigences ; facteur 2 = regroupement de mots évoquant plutôt les ressources

Le second niveau de l'arbre hiérarchique se décompose de trois sous-patterns. Ainsi, le second pattern de par son poids représente 26.4% des réponses (en vert). Il contient majoritairement des éléments en lien avec les ressources tels que la famille, le bonheur, le fait

de rire. L'entretien avec Antoine contient une phrase révélatrice : « Ouais ! Bah ouais, ouais, je vois, depuis deux/trois ans, ça se voit beaucoup, ouais ! C'est, professionnellement, c'est vraiment [inaudible], c'est au, c'est au, c'est, je suis heureux et puis ouais, non, non, franchement, on s'entend très très, on s'entend très bien et puis, puis, il y a toujours des moments un peu détente, du coup on rigole et heureusement qu'il y a toujours ça, parce que sinon » ...

Il est toutefois nécessaire de relever aussi du contenu mixte comme le fait d'évoquer le baccalauréat, l'internat ou le psychologue.

Le 3^{ème} pattern (20.2% des réponses en bleu) est saturé d'éléments en relation majoritairement à nouveau de termes en lien avec le besoin d'aide, les résultats scolaires, le climat scolaire, les efforts, la comparaison. D'autres éléments ont une consonance plutôt mixte comme l'évocation des enseignants, des amis ou du père. Autrement dit, les termes qui sont groupés ici ne dépendent ni du 1^{er} ni du 2nd facteur.

Le dernier pattern (violet) qui représente 13.4% des réponses pour sa part représente la balance entre positif et négatif, les exigences mais aussi la connaissance, l'engagement, l'apprentissage. L'entretien avec Joély a permis par exemple de mettre évidence ce type de verbatim : « D'accord. Euh...qu'est-ce que je voulais dire maintenant ? Euh... Donc à l'école il y a forcément une partie un peu exigeante et une partie un peu plus sympa, il y a aussi des choses bien ».

Tableau 2

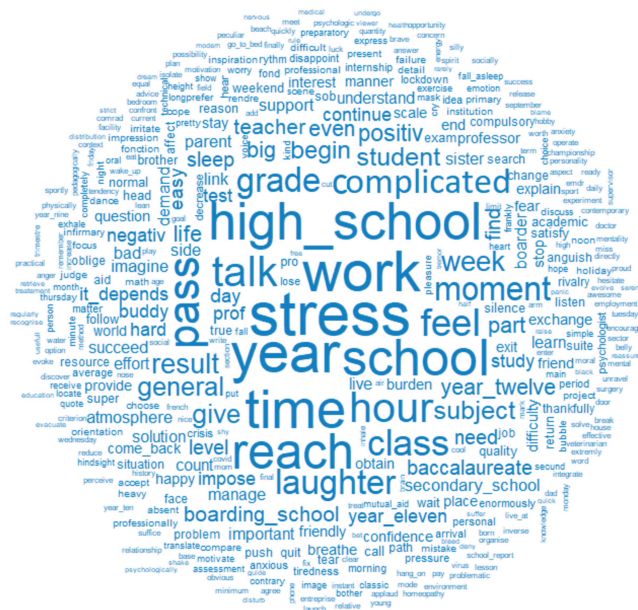
Dendrogramme de l'analyse du contenu des huit entretiens et des quatre clusters identifiés



Note: AVS= school life assistant; Stmg= management and management sciences and technologies; Cap= certificate of professional competence.

Afin de compléter ces résultats, la figure 3 permet l'extraction des mots dont l'occurrence est la plus importante. Ce nuage de mots permet de montrer combien les exigences ressortent principalement chez les huit élèves en difficulté quant à leur perception de leur qualité de vie à l'école. Le stress, le travail, la difficulté liée à l'obtention des notes permettant d'accéder à la classe supérieure ou aux études supérieures, ou la charge de travail. La qualité du sommeil est aussi évoquée. Pour Justine H par exemple, à la question de la doctorante : « Doctorante : Comment tu gères à l'internat, justement, la fatigue ? Justine H : Euh, à l'internat, ça change pas beaucoup de chez moi, je dirais. Donc déjà, il faut savoir que je suis insomniaque, du coup, ça arrange pas beaucoup les choses, euh, mais disons que après, que ce soit chez moi ou à l'internat... Si le soir, je suis bien et que j'ai pas... je me sens, je me sens pas anxieuse, ça peut aller, je peux m'endormir assez vite. Après, je prends aussi des, des médicaments pour pouvoir dormir, mais, mais en soi » ...

Figure 2
Nuage de mots caractérisant leur occurrence



Discussion

Cette étude est fondée sur l'analyse des entretiens de huit élèves volontaires qui ont été identifiés sur la base de leur profil quant à leur ressenti de leur qualité de vie à l'école. Si ceux-ci ont globalement une mauvaise qualité de vie à l'école, ils n'ont pas pour autant de mauvais résultats scolaires. Cela est d'autant plus important à souligner que les enseignants se focalisent souvent plutôt sur les résultats ce qui peut avoir pour conséquences de sous-estimer la souffrance que ressentent certains élèves à l'école considérant que dès lors que les résultats vont bien, tout va bien. Pourtant, force est de constater ici que conformément à ce qui était attendu, des éléments liés au stress, à la fatigue et à la charge de travail ressortent a posteriori fortement des analyses réalisées. Autrement dit, cette étude qualitative a permis de passer au travers du prisme du cadre exigences-ressources les propos des élèves identifiés à l'avance. Dans leur ensemble, les résultats confirment a posteriori que la lecture des propos des élèves au travers ce prisme théorique est fonctionnel pour comprendre leur situation. Ainsi, les résultats de la classification hiérarchique révèlent deux axes expliquant 70.6% de l'inertie totale. L'un des profils, le profil 3 est à la croisée des deux axes. En revanche, les trois autres profils se différencient. Celui qui explique le plus la dispersion des termes évoqués par les participants est à l'extrême gauche de l'axe horizontal. Autrement dit, il est vraisemblable qu'il soit possible de rattacher des individus à ces différents patterns de mots qui se différencient les uns des autres. Le second profil de mots qui se différencie serait composé des occurrences en relation plutôt avec les ressources et moins avec les exigences. Enfin le troisième profil de mots correspondrait à la fois à l'utilisation de termes en lien avec les exigences et les ressources sachant qu'il s'agit du profil dans lequel l'inertie est la plus faible. L'axe horizontal pourrait représenter le niveau de ressources alors que l'axe vertical pourrait représenter le niveau d'exigences.

Dans leur ensemble, les résultats de cette étude révèlent combien un questionnement autour des exigences et des ressources perçues dans l'environnement scolaire ainsi que les ressources personnelles et la satisfaction est pertinent quant à la compréhension des mécanismes impliqués dans la qualité de vie des élèves à l'école. Comme dans le domaine du travail dont est issu le modèle JD-R, lorsque que le niveau de ressources, tant celles disponibles de l'environnement (e. g., le soutien des enseignants, les rythmes et la charge de travail) que personnelles (e.g., sentiment d'efficacité personnelle et satisfaction de vie), est à la hauteur des exigences (e.g., charge de travail, examens), les risques pourraient s'avérer limités. Par contre, lorsque la balance penche du côté des demandes, les choses semblent se compliquer pour les élèves qui se révèlent moins engagés dans leur travail, avoir de moins bonnes performances et avoir une moins bonne santé perçue.

Les enjeux de cette étude sont donc importants. En effet, les effets bénéfiques du bien-être, des émotions positives, de la satisfaction ou plus largement des émotions positives ont été largement démontrés (e. g., Lyubomirsky et al., 2005 ; Lester et al., 2021). Ce que révèlent ces travaux c'est que ces différentes variables prédisent la performance, la santé, la longévité ou la qualité des relations. Or force est donc de constater que l'inverse ne se vérifie pas forcément à l'instar des résultats obtenus ici. En effet, certains élèves sont plutôt performants et pourtant ils sont en situation de souffrance psychologique. Les mécanismes impliqués dans la qualité de vie en environnement scolaire méritent donc d'être explorés plus profondément et le prisme offert par le modèle exigences – ressources mérite sans doute une attention toute particulière comme les leviers permettant de la promouvoir.

Implications pratiques

Certaines des implications ont été évoquées. L'a priori au regard des résultats obtenus serait sans doute à la fois de tendre vers l'individualisation des solutions dès lors que des élèves

rencontrent des difficultés et de questionner à la fois les niveaux d'exigences et de ressources perçues dans l'environnement et de ressources personnelles afin d'établir un diagnostic qui permette la mise en place de solutions adaptées. S'inscrire dans une telle logique peut relever d'une logique de prévention secondaire voire tertiaire. Il est souhaitable que la logique tende aussi vers une logique de prévention primaire. Dès lors, la planification et la communication aux élèves des évaluations doit permettre de lever les incertitudes auxquelles ils sont parfois confrontés. L'enseignement de compétences méthodologiques doit permettre aux élèves d'apprendre plus efficacement et d'organiser leur travail afin qu'ils gèrent leur temps de manière optimale. Les modalités d'évaluation peuvent également être envisagées non pas comme objet de pouvoir comme c'est parfois le cas mais plutôt comme étant au service des stratégies d'enseignement pour les professeurs et d'apprentissage pour les élèves. De manière complémentaire, des lieux de dialogues peuvent être institutionnalisés à l'instar de ce que pourrait être l'ouverture de postes de psychologues scolaires dans les établissements scolaires. Des enseignants pourraient également être identifiés dans l'établissement afin de proposer de possibles lieux d'écoute ne pouvant toutefois pas se substituer à l'écoute d'un psychologue professionnel. Dès lors, leur vocation pourrait être l'identification des situations à risque et l'orientation vers les professionnels dédiés. Inévitablement, ces recommandations ne peuvent que se traduire par des séquences de formation des enseignants non pas quant aux compétences techniques, les contenus propres aux disciplines scolaires (e.g., théorèmes de mathématiques, règles de grammaires, etc.), mais quant à des compétences non-techniques qu'ils pourraient eux-mêmes acquérir afin ensuite de les enseigner aux élèves (e.g., régulation émotionnelle, identification des forces, résilience, etc.).

Limites et perspectives

Comme toutes les études, celles dont les résultats ont été présentés ici présentent un certain nombre de limites et de perspectives.

Tout d'abord en termes de limites, il convient de répliquer les résultats obtenus avec un panel de participants plus important. Ensuite, les données méritent d'être traitées selon une analyse thématique avec NVivo plutôt qu'une analyse lexico-métrique afin de pouvoir affiner les résultats. Sur le plan méthodologique, il serait intéressant de répliquer les résultats obtenus par analyse en profils latents (étude précédente de la présente thèse) et ensuite de sélectionner une dizaine de participants par profils puis de mener des entretiens afin de vérifier si les propos tenus par les élèves reflètent effectivement les clusters dans les lesquels ils apparaissent eu égard leurs scores aux questionnaires (exigences, ressources, SEP et satisfaction de vie). Une telle approche mixte permettrait ainsi d'affiner la compréhension des mécanismes impliqués.

Les perspectives de recherches qui s'ouvrent sont liées entre autres à la réplication des résultats obtenus au moyen d'un nombre de participants plus important. Il pourrait s'agir d'élaborer des études selon des devis autorisant des approches à la fois quantitatives et qualitatives.

Conclusion

Dans ce qu'ils ont d'essentiel les résultats de cette étude ont révélé que le cadre exigences – ressources issu de la psychologie du travail était fonctionnel dans celui de l'éducation et complètent la littérature en psychologie de l'éducation l'ayant adopté. Des implications pratiques sont envisagées. A moyens termes, il s'agit de pouvoir mener des politiques de qualité de vie à l'école qui soient fondées potentiellement sur le cadre exigences-ressources ainsi que sur les ressources personnelles et qui auraient en retour des effets sur les résultats de l'ensemble des élèves. A plus longs termes, ce sont des aspects en lien avec la santé publique qui sont en jeu. En effet, il s'agit de permettre aux élèves de construire des ressources

psychologiques devant leur permettre de faire face aux événements auxquels ils seront peut-être confrontés dans leur vie d'adulte.

Bibliographie

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bhutani, S., & Cooper, J. A. (2020). COVID-19 Related Home Confinement in Adults: Weight Gain Risks and Opportunities. *Obesity*, 28(9), 1576–1577.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2019). Job Demands-Resources theory and the role of individual cognitive and behavioral strategies. In T. Taris, M. Peeters, & H. De Vries (Eds.), *The fun and frustration of modern working life: Contribution from and occupational health psychology perspective* (pp. 94-104). Pelckman Pro.
- Du Roscoät, E., Léon, C., Sitbon, A. & Briffault, X. (2016). Appréhender la santé mentale des collégiens : un croisement d'indicateurs. *Agora débats/jeunesses*, H, 57-78. <https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0057>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Turunen, J. K. A. (2021). The relative importance of various job resources for work engagement: A concurrent and follow-up dominance analysis. *Business Research Quarterly*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/2F23409444211012419>
- Jones, E., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2470. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>

- Kern, L., Petot, H., & Martin-Krumm, C. (2016). Santé et pratiques physiques et sportives. In C. Martin-Krumm (Ed.), *Les diplômes des Activités Physiques et Sportives : Psychologie, pédagogie et santé* (pp. 167-208). Dunod.
- Klaue, K., & Michaud, P. A. (2003). *Le médecin scolaire en question : quel devrait être son rôle dans les dispositifs de santé scolaire ?* Raisons de santé, 88. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Lefranc, B., Martin-Krumm, C., Poupon, C., Vannier, A., Mercier, C., Delas, Y., & Trousselard, M. (submitted). What role can hope play in extreme, isolated and/or confined environments? In A. Krafft, T., Guse & A. Slezáčková (Eds.). *Cross-cultural advancements on hope*. Springer.
- Lester, P. B., Stewart, E. P., Vie, L. L., Bonett, D. G., Seligman, M. E. P., & Diener, E. (2021). Happy Soldiers are Highest Performers. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00441-x>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005a). The Benefits of Frequent Positive Affects: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Moghaddam, H. T., Bahreini, A., Abbasi, M. A., & Saeidi, M. (2016). *Adolescence Health: The Needs, Problems and Attention*. (2), 16.
- Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., Le Roux, F., Müller, A., & Martin-Krumm, C. (submitted). Pupils' adaptability at school, a balance between demands and resources? *British Journal of Educational Psychology*.
- Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., Rotonda, C., & Martin-Krumm, C. (in press). Le modèle exigences ressources au travail s'applique t'il à l'École ? Adaptation française de l'échelle JD-R et étude dans le champ scolaire. *Revue Canadienne d'Éducation*.

- Oger, M., Paquet, A., Shankland, R., Paquet, Y., Tarquinio, C., Métais, C., & Martin-Krumm, C. (2021). Peut-on envisager une éducation positive ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.). *Le grand manuel de la psychologie positive* (pp. 445-461). Dunod.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Rolland, B., Haesebaert, F., Zante, E., Benyamina, A., Haesebaert, J., & Franck, N. (2020). Global Changes and Factors of Increase in Caloric/Salty Food Intake, Screen Use, and Substance Use During the Early COVID-19 Containment Phase in the General Population in France: Survey Study. *Journal of Medical Internet Research Public Health and Surveillance*, 6(3), 435–448.
- Roy, S. N. (2009). *L'étude de cas. Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 199–225.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.
- Stavridou, A., Kapsali, E., Panagouli, E., Thirios, A., Polychronis, K., Bacopoulou, F., Psaltopoulou, T., Tsofia, M., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). Obesity in Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic. *Children*, 8(2), 135–151.
- Teuber, Z., Möer, J., Webel, L., & Seifert, A. (2020). Burnout und Engagement: eine Pilotstudie zum Transfer des Job Demands-Resources Modells in den deutschen Schulkontext. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15(3), 269–274.
DOI: 10.1007/s11553-019-00752-1
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). The Bright Side of Grit in Burnout-Prevention: Exploring Grit in the Context of Demands-Resources Model among Chinese High School

Students. *Child psychiatry and human development*, 52(3), 464–476.

<https://doi.org/10.1007/s10578-020-01031-3>

Van Veldhoven, M., Van den Broeck, A., Daniels, K., Bakker, A. B., Tavares, S. M., & Ogbonnaya, C. (2020). Challenging the university of job resources: Why, when, and for whom are they beneficial? *Applied Psychology: An international Review*, 69, 5–29.

SYNTHÈSE DE L'ARTICLE :

Les résultats de l'étude transversale ont, dans une certaine mesure, été confirmés au moyen d'une étude clinique réalisée auprès de huit élèves choisis en fonction de leurs profils. En effet, tous étaient en difficulté, non pas au regard de leurs résultats scolaires mais de leur qualité de vie. Leurs perceptions de l'environnement scolaire et de leur qualité de vie à l'école semblent indépendantes de leurs résultats. Il est possible de présumer qu'ils appartiennent tous au profil « vulnérable » de l'étude précédente. Ces résultats sont toutefois à relativiser. Il eût fallu faire les analyses en classes latentes puis faire passer des entretiens à une dizaine d'élèves par profils afin ensuite de réaliser une analyse thématique.

BILAN DE COBÉ 3

Ce qu'il faut retenir de ces études

- Trois profils ont été identifiés.
- L'un de ces profils (profil 2) est constitué d'élèves qui semblent plutôt protégés au regard de l'équilibre entre ressources et exigences.
- L'un des profils (profil 3) est un profil intermédiaire avec à la fois un haut niveau d'exigences et un haut niveau de ressources.
- L'un de ces profils est constitué d'élèves qui semblent plutôt vulnérables au regard de la balance exigences/ressources.
- Cette balance qui penche du côté des exigences a été confirmée chez des élèves en difficultés.
- Ce que semblent révéler les entretiens c'est que les notes ne sont pas un indicateur fiable de la qualité de vie des élèves.
- Ils révèlent également que les notions de ressources et d'exigences ressortent dans les propos des élèves.

Des questions posées

- Un état des lieux de ce que pensent les élèves sur les contraintes qu'ils subissent et les ressources dont ils peuvent disposer a été dressé. Il s'appuie sur des entretiens réalisés dans un même établissement scolaire. Le bilan aurait-il été le même dans une autre école ?
- Comment développer, au sein des établissements scolaires, les ressources permettant aux élèves de maintenir une bonne qualité de vie ?
- Comment faire passer les élèves d'un profil à risque à un profil protecteur ? Quel est l'impact des outils développés pour renforcer les ressources propres aux élèves sur leur bien-être scolaire ? Puis plus tard dans leur vie d'adulte ?

Des éléments de réponse seront apportés à ces questions dans la phase 4 du projet COBÉ (étude interventionnelle). Cette étude ne sera pas présentée dans ce travail de thèse car les données sont encore en cours de recueil.

BILAN DE LA PARTIE EXPERIMENTALE

Ce qu'il faut retenir de la contribution expérimentale

Dans cette contribution expérimentale, différentes méthodologies de recherche ont été adoptées. Tout d'abord, un plan longitudinal a été utilisé avec trois temps de mesures qui ont permis de mettre en évidence des liens de causes à effets entre les variables d'intérêt retenues au regard de la littérature et des problématiques de terrain. Un plan transversal a ensuite été adopté afin 1) de mettre en évidence des profils d'élèves, et 2) de montrer que ces profils d'élèves permettaient d'identifier des effets sur des variables liées à la motivation et à la santé perçue. Pour finir, une approche clinique a permis de confirmer les effets délétères d'un déséquilibre entre les ressources et les exigences perçues. Dans leur ensemble, les résultats confirment que le modèle exigences / ressources est 1) adapté afin de comprendre les mécanismes en jeu dans l'étude de la qualité de vie des élèves et 2) prometteur en termes de pistes d'interventions.

Des questions posées

Si le modèle exigences / ressources est adapté pour comprendre les mécanismes en jeu, il n'en demeure pas moins que des questions se posent au moins à deux niveaux. Tout d'abord elles se posent au niveau des individus. Qu'est-ce qui pousse les élèves à avoir une perception si différente de leur environnement scolaire ? Y a-t-il des variables de

personnalité comme la sensibilité par exemple (Kähkönen et al., 2021) qui pourraient permettre de les expliquer, voire de les prédire ? Qu'est-ce qui peut permettre d'expliquer que certains élèves soient robustes alors que d'autres semblent révéler des facteurs de vulnérabilité ? Les recherches sur les *Adverse Childhood Experiences* (Felitti et al., 1998) offrent peut-être des pistes prometteuses. Dès lors, comment permettre une adaptation des conditions d'enseignement à ces enfants ? Et donc ensuite des questions se posent quant à l'environnement scolaire en lui-même. Est-il question d'ambiance globale au sein des établissements scolaires ? Le niveau de bienveillance instauré au sein de l'établissement peut-il expliquer ces différences de perception ? De nombreuses questions méritent d'être posées eu égard les résultats de ces études. Quoiqu'il en soit, il a été possible d'observer combien il était possible de définir des lois générales se traduisant par une proportion de variance expliquée, plus ou moins importante selon les études, et combien il était également fondamental de prendre en compte la variabilité interindividuelle. En effet, dans l'environnement enseignant, grande est la tentation de considérer que lorsque les résultats scolaires sont satisfaisants, alors l'élève a une bonne perception de sa qualité de vie. Les résultats de COBE 3 ont révélé qu'il convenait de relativiser ce point de vue et de s'intéresser à l'individu et de dépasser la seule image qu'il donne de lui au travers ses résultats scolaires.

Frise chronologique de la structure de la thèse

Thèse – 2016 / 2021

Partie 1 – Etat de l’art

D’une approche par l’épuisement à une approche conjointe avec la qualité de vie

Publications

Oger et al. (2021, *PSFR*)
Oger et al. (2021, Dunod)
Oger et al. (2020, annexe 1)

Communications (voir CV)

Oger et al. (2021) 7th WCPP - Vancouver
Oger et al. (2021) 3^{ème} Congrès AFfPP
Oger et al. (2020) 10th ECPP – Reykjavik

Communications Master (voir CV)

Oger et al (2009) 13^{ème} Congrès ACAPS - Lyon
Oger et al. (2008) 4th ECPP - Opatija
Oger et al. (2006) 3rd ECPP – Braga
Oger et al. (2006) SFPS – Dijon

Partie 2 – Contribution expérimentale

COBÉ 1

Échelle de mesure du Burnout : Gauthier, Oger et al. (2010 ; EJPA)
Études longitudinales : Martin-Krumm, Oger et al. (2009) et Oger et al. (2007)
Burnout et performance scolaire (Martin-Krumm, Oger et al., 2011, Springer)

COBÉ 2

Le modèle JD-R, filtre de compréhension ?

Étude 1

Oger et al. (2021, *in press*, RCE) N = 414 – Plan longitudinal

Étude 2

Oger et al. (*soumis*, CEP) N = 470 – Plan longitudinal

COBÉ 3

Oger et al. (*en cours de soumission*, JSP). De la loi générale à la variabilité interindividuelle : rôles des exigences et des ressources quand tout va bien à l’école ou quand la situation se dégrade – Plan transversal, n = 470.

Oger et al. (*en préparation*) : La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l’école ? analyse qualitative, n = 8.

Étude 3

La loi générale ou l’identification de profils d’élèves en fonction des exigences et des ressources perçues : Une analyse en profils et effets sur la santé et la motivation.

Étude 4

La variabilité interindividuelle approchée par entretiens du ressenti des élèves en difficulté en termes de qualité de vie.

C
O
B
É

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N

DISCUSSION GENERALE ET PERSPECTIVES

Cette partie conclusive va commencer par une discussion globale des résultats obtenus, une présentation des perspectives envisagées ainsi que de quelques implications pratiques.

Mon thème d'étude était donc axé sur le bien-être et la qualité de vie des élèves. L'enjeu de ce travail de thèse était plus précisément d'identifier leurs déterminants, c'est-à-dire ce qui peut expliquer l'état de santé mentale perçue des élèves et permettre de comprendre les différences entre les uns et les autres. Il avait aussi pour but de montrer en retour, l'impact du phénomène d'épuisement sur diverses variables. Il s'agissait ainsi de questionner la qualité de vie des élèves par une approche différente de celle de la chronobiologie ou du simple questionnement au regard des rythmes scolaires. Nous souhaitons connaître plus spécifiquement les causes mais aussi les conséquences de ces deux faces d'une même pièce maîtresse dans le domaine scolaire : la qualité de vie à l'école, avec d'un côté le syndrome de burnout identifié chez certains élèves de façon à pouvoir mettre en œuvre des moyens pour le réduire et de l'autre la satisfaction en général, ressentie dans l'environnement scolaire laissant présumer de la santé mentale perçue de façon à pouvoir la promouvoir. Pour cela, après avoir mis en avant (dans le cadre théorique) qu'une problématique de burnout pouvait être identifiée à l'école chez les élèves (car eux aussi, dans leur environnement de travail, sont contraints et soumis à diverses exigences du système scolaire) une série d'études a été menée. Celles-ci constituent le projet COBÉ qui est donc composé de trois phases.

La première phase a consisté à analyser l'évolution du niveau d'épuisement des élèves sur l'ensemble d'une année scolaire ainsi que de montrer l'impact de cet épuisement sur leur réussite scolaire. Pour ce faire, il était nécessaire auparavant de valider un outil destiné à le mesurer. Cet outil nommé Questionnaire du Burnout Sportif a été validé (Gauthier et al., 2010) sur la base de celui développé par Raedeke et Smith (2001). L'objectif de cette recherche était la validation d'une version française de l'Athlete Burnout Questionnaire. Plusieurs études ont permis d'attester des qualités psychométriques de l'échelle. Nous l'avons nommé Échelle de Mesure de Burnout pour mesurer le burnout de façon globale à l'école et c'est cette échelle qui a été utilisée dans nos études pour le projet COBÉ.

Disposant d'un outil robuste destiné à mesurer le niveau de burnout des élèves, notre intention était ensuite de voir les variations de ce phénomène au cours d'une année scolaire. Pour ce faire, deux études ont été réalisées. L'une a porté sur l'évolution du niveau de burnout

étudié de façon globale à l'école et l'autre a permis de comparer cette évolution avec celle du burnout étudié de façon spécifique en Éducation Physique et Sportive, discipline que j'enseigne.

La première étude, qui a fait l'objet d'un chapitre dans un ouvrage (Martin-Krumm et al., 2009) a permis de montrer que le burnout des participants fluctue au cours du temps. Cela confirme l'idée qu'il ne s'agit pas d'une variable psychologique stable, mais plutôt d'un état susceptible de changer, contrairement à ce qui est développé dans certaines études publiées dans lesquelles la stabilité du burnout est supposée (e.g., Raedeke & Smith, 2001, p. 301). Ensuite, les résultats ont montré qu'il est possible d'identifier une " période critique " de neuf semaines pour les élèves français, à la fois dans leur niveau global de burnout et dans ses dimensions d'épuisement physique et émotionnel, et de dévalorisation de soi à l'école. Cette période inclut les deux semaines de vacances de Noël alors qu'elles sont censées être une opportunité de récupération. La période festive traditionnelle liée au temps de Noël peut expliquer que cette période de vacances ne soit pas favorable à la récupération. Les résultats ont montré que les deux semaines de vacances de printemps en avril ne sont pas non plus une période de récupération. En revanche, les vacances d'hiver en février sont une période de récupération pour les collégiens, peut-être parce qu'ils ont plus de temps pour se reposer. Par ailleurs, les résultats ont montré que contrairement à ce que l'on aurait pu penser, le sentiment d'accomplissement scolaire des élèves n'a pas augmenté au cours de l'année scolaire (une diminution des scores est même observée), comme s'ils pensaient ne pas percevoir de progrès ou de réussite à l'école. Des recherches supplémentaires semblent nécessaires pour comprendre cet aspect du phénomène. Dans l'ensemble, cette étude montre comment le niveau global d'épuisement des élèves évolue au cours d'une année scolaire, notamment sur une période de dix mois et montre quelle pourrait être la contribution de chaque dimension du burnout selon le modèle de Raedeke et Smith (2001) dans leur sentiment d'épuisement. La compréhension du phénomène est importante pour les enseignants en charge des élèves car ces données qui mettent en avant les divers moments dans l'année durant lesquels les élèves se sentent davantage épuisés offrent un indicateur pour transformer, repenser ou adapter ensuite, concrètement sur le terrain, leur enseignement. Ils peuvent ainsi modifier leur pratique pédagogique afin de renforcer le sentiment d'accomplissement scolaire des élèves et ajuster la charge de travail. Le fait de répartir par exemple, les contrôles programmés par l'ensemble des professeurs dont le but est d'avoir un maximum de notes en fin de trimestre serait déjà une solution simple à mettre en place. Cela éviterait aux élèves de se retrouver avec plusieurs contrôles à réaliser la même journée, situation déjà délicate, d'autant plus si cela se fait en fin de trimestre, moment où les élèves sont déjà épuisés.

Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats de la seconde étude longitudinale destinée à examiner l'évolution du burnout chez les élèves, mesuré de façon globale (ensemble des matières scolaires confondues) et spécifiquement en EPS, ont montré à la fois des différences entre ce qui est ressenti par les élèves dans les contextes de l'EPS et du collège en matière de burnout, ainsi que des fluctuations au cours de l'année (Oger et al., 2007) . Dès lors, on peut constater qu'il s'agit d'une variable dont le niveau fluctue vraisemblablement en fonction des pressions subies par les individus à différents moments. Cela a d'ailleurs été souligné par Guéritault (2004). Pour cet auteur, « le burnout apparaît à la suite d'une accumulation de stress modérés mais qui requièrent beaucoup d'énergie pour y faire face parce qu'ils sont chroniques, répétitifs et rien ne semble présager de leur fin » (p. 44). Les deux courbes « burnout EPS » et « burnout collège » suivent pratiquement les mêmes évolutions au cours de l'année, celle du collège présentant des scores inférieurs. Cela paraît relativement logique car les élèves pratiquent l'EPS seulement quatre ou trois heures par semaine, alors que le collège est associé à l'ensemble des disciplines confondues, par conséquent, le travail demandé y est plus important. Ces conclusions sont à rapprocher de celles émises par Cresswell et Eklund (2007) qui montrent que le niveau de burnout des sportifs varie également au cours de la saison et suit des phases identifiées : en pré-saison, le ressenti d'un épuisement passager dû à la charge d'entraînement élevé et aux fréquents tests physiques, aux pressions de performer liées aux nombreux tests et sélections. A la mi-saison, le ressenti d'un épuisement soutenu causé par les nombreux matchs et le peu de chance de récupération, les déplacements fréquents et les blessures. A la fin de la saison, une attention vouée à l'analyse de la performance, un épuisement ressenti en lien avec les nombreuses demandes et la charge d'entraînement, les blessures, les nombreux déplacements internationaux, la pression en lien avec les procédures de sélection. L'étude réalisée mais aussi mon expérience de terrain, montrent qu'à l'école, dans un contexte global, des phases de fortes fatigues ou de stress intense ont lieu au moment de la rentrée, en fin de trimestres et en fin d'année. L'aspect « inconnu » (passage du collège au lycée), ou nouveauté (nouvelle classe, nouveaux professeurs) de la rentrée tend à développer de l'anxiété chez certains élèves (Oger et al., 2021b). La fin des trimestres impliquant un conseil de classe, nécessite d'avoir des notes à mettre dans les bulletins scolaires. Certains enseignants imposent donc à leurs élèves une charge de travail conséquente pour obtenir des notes à ces moments-là. Les séquences de tests, contrôles, évaluations sont nombreuses. Enfin, la fin d'année scolaire représente également une période chargée en travail mais aussi parfois en pression liée aux

examens de fin d'année (Brevet des Collèges, baccalauréat, CAP, BEP) ou au passage dans la classe supérieure.

Des données se sont toutefois révélées manquantes au fil de l'étude. Tout d'abord, car la première passation du questionnaire a seulement été réalisée avant les vacances de Noël. Il est donc possible que cela ait gommé certaines évolutions notoires. Les études réalisées ne permettent pas non plus d'affirmer que les élèves sont en situation de burnout car la limite n'est pas connue, un seuil reste à déterminer. Ainsi, une approche clinique serait nécessaire, pour savoir si les élèves qui sont en situation de burnout d'après l'outil, sont aussi ceux qui en ressentent les symptômes. De plus, il serait possible d'étudier l'évolution du burnout de manière plus en relation avec une discipline scolaire particulière afin d'éprouver l'hypothèse selon laquelle un élève peut très bien se sentir épuisé dans telle ou telle discipline mais pas dans l'autre. Ici, c'est uniquement le contexte général du collège qui a été étudié.

D'autre part, dans le même ordre d'idées, il semble nécessaire, dans des recherches ultérieures, d'étudier l'évolution du niveau de burnout selon l'environnement selon qu'il s'agit d'établissements implantés en milieu urbain ou rural, selon qu'il s'agit de collèges ou de lycées, généraux, techniques ou professionnel. En d'autres termes, établir la nature des relations entre les facteurs environnementaux et le développement du burnout en environnement scolaire. L'objectif à terme serait d'avoir une meilleure compréhension du phénomène et l'inscription dans une politique de prévention primaire au sein des établissements scolaires et de la communauté éducative dans son ensemble.

Concernant l'étude de l'impact du burnout sur la performance, ici analysé dans le contexte de l'EPS, (chapitre publié chez Springer) cela a permis de montrer comment le fait de vivre des états négatifs (tel le burnout) pouvait affecter les résultats et que celui-ci interagit avec l'habileté perçue des élèves. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats ont révélé que l'impact du burnout sur la performance était d'autant plus important que les élèves avaient une faible habileté perçue et un niveau d'épuisement élevé. Autrement dit, il accentue les effets d'une faible habileté perçue sur les résultats. C'est donc de manière indirecte qu'il vient influencer les notes en EPS et joue bien un rôle de modulateur. Finalement, comme vu précédemment, on pouvait penser que le volume horaire alloué à l'EPS préservait les élèves d'un réel impact du burnout sur leurs résultats, or force est de constater qu'il est possible d'en relever des effets néfastes d'autant plus importants qu'ils ne se sentent pas compétents. Cela peut toutefois sembler logique, le burnout accumulé en EPS pouvant venir s'ajouter au burnout global provoqué par la charge de travail exigée des élèves au collège dans lequel l'étude a été réalisée.

L'explication peut aussi venir du fait que les élèves se sentant épuisés n'ont plus les ressources nécessaires pour faire face au travail qu'il leur est demandé, particulièrement dans les périodes de fin de trimestre lors desquelles beaucoup d'enseignants les confrontent aux multiples évaluations sans parfois se concerter. Ces résultats ne peuvent donc qu'attirer l'attention des professionnels (Conseiller Pédagogique d'Éducation, surveillants, enseignants, chefs d'établissement et tous les acteurs du système éducatif) sur les conditions à mettre en œuvre pour les élèves dont ils ont la charge.

Tout comme évoqué dans les études précédentes, des recherches à la fois quantitatives et cliniques complémentaires sont nécessaires pour confirmer cette possibilité et vérifier si les résultats qui ont été obtenus sont propres à un établissement particulier ou s'ils sont d'une portée plus générale. Par ailleurs, cette étude s'est attachée à identifier les relations entre l'habileté perçue en EPS, le burnout ressenti en EPS et les notes obtenues en EPS. Cette discipline est reconnue pour sa contribution au bien-être des élèves de part la nature des contenus d'enseignements proposés par les professeurs dans le cadre des programmes scolaires. Cela permettrait de confirmer ou d'infirmer l'effet du burnout ressenti dans une discipline particulière sur les résultats obtenus dans cette discipline et d'avoir une approche plus globale du phénomène afin de le prévenir.

La deuxième phase du projet COBÉ, a été d'effectuer un zoom sur ce qui pouvait se passer en termes d'épuisement mais aussi de qualité de vie chez les élèves à l'échelle d'un trimestre. C'est ici que la bascule a été faite concernant la centration sur des problématiques de maladie à une centration sur des problématiques mettant en lien la maladie et le bien-être. Une série d'études a été menée. Elles reposent sur un modèle explicatif du stress emprunté au champ organisationnel, celui développé par Demerouti et al. (2001), le modèle Job Demands-Resources (JD-R). Celui-ci représentait pour nous un autre filtre de compréhension et d'explication du burnout scolaire que ceux utilisés classiquement. Les premières études (publiées dans la Revue Canadienne d'Éducation) ont permis d'analyser, comme il a été fait chez les adultes dans leur domaine professionnel, la façon dont les jeunes perçoivent leur environnement de travail, décrit en termes d'exigences et de ressources. Nous présumons du fait que ce modèle pouvait s'appliquer à l'école et que celui-ci mettrait ainsi en lien les ressources, les exigences, le burnout et diverses variables. Plus précisément, nous supposons que les élèves percevraient des exigences et des ressources dans leur environnement scolaire et que cet équilibre entre les deux conduirait selon les cas à de l'épuisement scolaire ou un phénomène de burnout qui par la suite pourraient eux-mêmes se traduire par des résultats en

baisse, du stress, de l'absentéisme, de l'abandon et/ou une fréquentation de l'infirmierie plus accrue. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats de la première étude, qui a consisté à adapter et valider en français et en contexte scolaire l'échelle JD-R, aboutissent à un outil structuré en deux dimensions (exigences et ressources) et à trois items chacune. Cela est bien conforme à la version d'origine du modèle. Toutefois, les sous échelles physique, cognitive et motivationnelle ne sont pas toutes identifiées. Il semblerait que contrairement à ce qui se passe en environnement organisationnel, la dimension charge physique liée aux caractéristiques du travail n'ait pas de poids ici en milieu scolaire alors que la dimension motivationnelle est très prégnante. La question se pose donc quant au fait que les sous échelles soient bien les trois points d'ancrages liés aux exigences et aux ressources comme le dit la théorie. Le problème pourrait aussi venir du questionnaire qui serait à retravailler. Toutefois dans la littérature de nombreux articles s'affranchissent des ces trois facteurs de premier ordre et évoquent seulement les ressources et les exigences d'un point de vue global.

Les qualités psychométriques de l'échelle se sont quant à elles révélées très satisfaisantes ce qui permet d'avoir un outil de mesure robuste. Une limite peut être toutefois avancée, celle du nombre de participants pour cette étude et celle concernant l'interprétation des items par les publics différents (collégiens, lycéens). Ainsi il conviendrait de répliquer cette étude avec un panel d'élèves plus large et plus diversifié.

Les résultats de la seconde étude, dans laquelle nous avons voulu vérifier dans quelles mesures le modèle JDR pouvait être transposé pour la première fois dans le champ scolaire en France, révèlent que ce modèle est pertinent dans la prédiction de l'épuisement scolaire. On observera toutefois que seules les ressources semblent le prédire négativement alors qu'on n'observe pas d'effet significatif des exigences. Cela est conforme à la littérature (Salmela-Aro & Upadaya, 2014) mais questionne cependant la réalité du terrain. Cela signifie-t-il que les élèves sont indifférents ou insensibles à la charge de travail et aux contraintes véhiculées par l'école ? Peut-être sont-ils tout simplement habitués ? Exigences et obligations des programmes scolaires, directives des examens, contraintes des divers règlements (règlement intérieur de l'établissement scolaire, règles de vie dans la classe, exigences de chacun des professeurs dans leurs disciplines respectives...) font partie de leur quotidien depuis qu'ils sont en âge d'aller à l'école. Dans notre étude c'est l'importance des ressources qui est pointée. Sur la base de ces premiers résultats, force est donc de constater qu'il est très important d'augmenter le niveau de ressources des élèves en termes de soutien de la part des enseignants notamment. Cette idée rejoint des données relatées par l'enquête PISA (2017) qui montrent que les élèves français estiment ne pas être assez soutenus par leurs enseignants et que seuls 57 % considèrent que ces

derniers s'intéressent aux progrès de chaque élève, contre 70 % en moyenne dans l'OCDE. De même, plus de 25 % (contre un sur huit en moyenne dans l'OCDE) des élèves français estiment aussi que des enseignants trop sévères peuvent « nuire à l'apprentissage des élèves ». Notre étude présente cependant quelques limites telles que la taille de l'échantillon, le manque de variables plus précises pour décrire la qualité de vie (comme l'engagement, la satisfaction de vie) et la prise en compte des caractéristiques propres aux élèves (filière d'étude, projet d'orientation, soutien de la famille) pouvant expliquer les différences inter-individuelles.

Dans la deuxième phase du projet COBÉ, une troisième étude a été réalisée également à l'échelle d'un trimestre. Celle-ci a fait l'objet d'un article soumis dans la revue *Contemporary Educational Psychology*. Elle reprend le modèle JD-R de stress au travail pour expliquer cette fois, de façon plus précise, les mécanismes opérant sur les facultés d'adaptation des élèves à leur environnement scolaire. Plus spécifiquement, son but était de montrer que les exigences et les ressources liées à l'environnement mais aussi celles propres à l'élève (notamment son Sentiment d'Efficacité Personnelle) déterminent son engagement à l'école et son niveau de burnout qui prédisent en retour ses niveaux de dépression et de satisfaction. Les résultats de cette étude confirment également ceux trouvés dans la littérature sur ce sujet (Salmela-Aro & Upadaya, 2014). Ainsi, la façon dont les élèves perçoivent dès le début de l'année scolaire les exigences et les ressources à l'École influence leur bien-être vu dans son ensemble, soit en l'altérant (adaptation négative) soit au contraire en le favorisant ou le renforçant (satisfaction). L'adaptation négative peut être vue comme la résultante d'un profond mal-être chez l'élève qui le conduit à abandonner et à lâcher prise ou au contraire comme une stratégie pouvant s'avérer bénéfique pour lui en termes de santé mentale dans le sens où il décrocherait afin de se préserver et se protéger. L'importance de la prise en compte de la variable Sentiment d'Efficacité Personnelle dans l'étude est aussi observée. Les résultats montrent que les élèves ayant un SEP élevé, auraient tendance à s'engager davantage dans les tâches scolaires et cet engagement impacterait en retour leur satisfaction de vie. Ce facteur doit être également à développer au sein des enseignements à l'école car les élèves français ne sont pas bien dotés en termes de ressources personnelles. L'enquête PISA (2017) souligne notamment qu'ils ont davantage « peur de l'échec » que la moyenne des pays de l'OCDE. Ils ont aussi moins confiance en eux (59 % contre 71 % pour la moyenne de l'OCDE) et ils sont plus d'un tiers (31 %) à se sentir « comme un étranger à l'école » (20 % dans la moyenne OCDE).

Comme toute étude, celle-ci présente des limites. En effet, la recherche a été réalisée en pleine situation de pandémie, il est donc possible que les résultats soient différents dans un

cadre « normal ». Les résultats de cette étude seraient donc à répliquer avec pourquoi pas un public plus diversifié (provenant de plusieurs académies), sur une durée plus grande (une année scolaire ou cursus scolaire) ou prenant en compte des variables d'une grande importance au sein de l'école, à savoir les résultats (notes), la qualité des relations entre les élèves et les membres de la communauté éducative et des indicateurs objectifs de santé.

La troisième phase du projet COBÉ présente une étude mixte dans laquelle deux méthodologies de recherche ont été combinées, quantitative mais aussi qualitative. Il s'agissait d'obtenir un grain d'analyse plus fin de ce que perçoivent les élèves en termes d'exigences et de ressources, particulièrement lorsqu'ils sont en difficulté. Les résultats de ces deux études sont en cours de soumission dans *Journal of School Psychology*. La première a permis au moyen d'un plan transversal d'identifier des profils d'élèves au moyen de Latent Profiles Analysis. Trois profils ont ainsi été identifiés. Tout d'abord un profil avec des élèves qui ont un haut niveau de ressources et faible niveau d'exigences perçues (217 élèves). Ce sont les élèves qui semblent protégés des effets délétères de la pression scolaire qu'ils pourraient ressentir. Le second profil est composé d'élèves qui ont un haut niveau d'exigences et de ressources perçues (213 élèves). Dès lors qu'il y a un équilibre entre les deux, ils ne sont pas particulièrement à risque même s'il convient d'être prudent. Pour finir, un dernier profil a été identifié. Il est composé de 40 élèves qui perçoivent un haut niveau d'exigences et un faible niveau de ressources. Ils sont à risque d'être exposés aux effets délétères liés au stress. Ce positionnement est confirmé par trois éléments complémentaires mis en évidence dans les analyses qui ont été réalisées. Tout d'abord il y a des différences significatives entre les profils sur les variables d'intérêt retenues, exigences et ressources perçues dans l'environnement, le sentiment d'efficacité personnelle et le niveau de satisfaction. Les résultats ont en outre révélé que les profils avaient un effet sur des variables en lien avec la motivation (i.e., engagement scolaire, notes) et la santé perçue (santé perçue, fréquentation de l'infirmier, comparaison de la perception de la santé par rapport aux autres, satisfaction au regard de la santé perçue). Pour finir, une approche clinique auprès de huit élèves en difficulté, choisis en fonction de leur perception de leur qualité de vie à l'école a permis de confirmer qu'effectivement, il y avait une forte occurrence dans l'usage de mots en lien avec les exigences, l'anxiété, le stress ou les résultats scolaires. Les limites de ces deux études sont principalement liées au nombre de participants. En effet, le recours à une procédure de Latent Profiles Analysis requiert un nombre important de participants or ici, même si un panel de 470 sujets peut être considéré comme satisfaisant, un panel plus important permettrait sans doute de confirmer les résultats obtenus

ici. Dans la même veine, un nombre plus important d'entretiens aurait permis aussi de stabiliser les observations. Les conditions liées aux confinements successifs n'ont pas permis de les réaliser dans leur ensemble et seuls huit d'entre eux ont été menés avec succès.

En plus des perspectives de recherche émises suite aux conclusions des études menées et présentées jusqu'à présent, nous avons engagé la quatrième phase du projet COBÉ. Il s'agit d'une étude interventionnelle et expérimentale mise en place dans deux établissements scolaires (un collège et un lycée) sur l'île de la Réunion. Son objet est de mettre à la disposition des enseignants, des outils destinés à renforcer le bien-être des élèves (voire le leur) puis d'analyser l'impact de leur utilisation. Plus précisément, son but est de faire tester à des classes, des outils visant à améliorer leur qualité de vie (exercices de gestion du stress, identification des forces) et analyser à divers moments clés de l'année scolaire, les effets de ces exercices sur leur santé mentale et leur motivation. Nous présumons du fait que les élèves ayant bénéficié d'interventions destinées à augmenter leur niveau de ressources psychologiques au moyen d'interventions issues du champ de la psychologie positive (e.g., Csillik, 2017) seront à la fois protégés des problématiques d'épuisement, auront une meilleure qualité de vie et verront des indicateurs de leur niveau de motivation augmenter (e.g., engagement, persévérance). Ce qui est présumé c'est que les niveaux d'épuisement, de SEP et de satisfaction de vie restent stables durant la période de pratique ainsi que trois et cinq mois après la fin de l'intervention alors que dans les autres études, une augmentation de l'épuisement, une baisse du SEP et de la qualité de vie sont observés (e.g., Martin-Krumm et al., 2014).

Ici nous sommes partis du postulat que les élèves pouvant bénéficier de contenus non techniques tels que la gestion du stress par des exercices de cohérence cardiaque (travail sur la respiration) auraient une meilleure qualité de vie, que ceux n'en n'ayant pas bénéficié. Concrètement, les professeurs volontaires pour participer à l'étude et initialement formés à l'outil *Respirelax* ont fait expérimenter puis travailler leurs élèves avec cet outil. Il s'agit d'une application créée en 2012 par les Thermes d'Allevard qui permet de pratiquer la cohérence cardiaque partout et de retrouver calme et détente en quelques minutes seulement. Il suffit de synchroniser les expirations et les inspirations avec le mouvement de la bulle sur l'écran du smartphone. Lorsque la bulle monte, il faut inspirer et lorsqu'elle descend, il faut expirer. En effet, la respiration, en dehors du fait de nous maintenir en vie, est un outil pour retrouver notre équilibre mental et physique. Il y a même un rythme particulier qui nous permet de rentrer en *cohérence cardiaque*. La cohérence cardiaque est donc un état particulier de la fréquence cardiaque, un stade physiologique naturel dans lequel les systèmes - nerveux, cardio-vasculaire,

hormonal et immunitaire - travaillent de manière efficiente et harmonieuse. Le cœur entre alors en « résonance » avec la respiration qui est forcée à six cycles complets par minute (inspiration puis expiration). L'intervention auprès des élèves en classe, s'est déroulée de septembre à décembre à raison d'au minimum $\frac{1}{4}$ d'heure par semaine durant l'année 2020-2021. Les élèves ont également disposé de l'outil dès qu'ils le maîtrisaient et avaient ainsi la possibilité de l'utiliser de leur côté, lorsqu'ils le souhaitaient et en ressentaient la nécessité.

En plus de sa partie interventionnelle, notre étude se compose d'une partie concernant la mesure des effets de ces exercices pratiques sur la population testée, donc les élèves. Trois échelles ont été retenues : le burnout scolaire (avec l'EMB), le Sentiment d'Efficacité Personnelle à l'école et la Satisfaction de Vie. Quatre temps de mesure ont été choisis : avant les interventions, pendant l'expérimentation de l'outil, juste après puis deux mois plus tard. A ce jour nous n'avons pas encore reçu l'ensemble des questionnaires papier, aussi les données ne peuvent pas encore être traitées. Nous espérons que les résultats de cette étude montreront l'intérêt d'un tel outil sur le bien-être des élèves et que cette démarche (le développement d'un enseignement non technique) pourra s'ajouter aux possibles interventions existantes en termes de renforcement des ressources avec notamment par exemple les travaux de Métais et al. (2021) sur les programmes scolaires de résilience et ceux de Paquet et al. (2019) sur la bienveillance.

Au final, notre recherche pourrait être envisagée en trois temps. Le premier serait d'établir les relations entre les variables en lien avec l'épuisement et la qualité de vie des élèves ainsi que les processus mis en œuvre. Le second serait la mise au point d'interventions adaptées aux élèves et à la culture qui est la nôtre afin qu'ils acquièrent des outils leur permettant d'accéder à un mieux-être. Le troisième serait l'évaluation de l'efficacité de ces interventions à la fois en termes de bien-être et de performances scolaires (i.e., résultats scolaires, réussite aux examens, décrochage, climat scolaire). Le premier temps a déjà été bien exploré, c'est notamment ce qui a fait l'objet de cette thèse mais il reste indéniablement des pistes à exploiter. Les second et troisième temps font partie de nos projets de recherche. En effet, il reste du travail pour que l'école soit en mesure de mettre les élèves dans de meilleures conditions de travail et que les professeurs offrent des enseignements et une pédagogie qui se soucient des problématiques de santé publique à destination de leurs élèves. Notre objectif serait donc de proposer des recommandations à destination des établissements scolaires pour trouver collectivement des aménagements favorisant au maximum le bien-être ou en tous cas le « mieux-être » des élèves au sein de l'école car actuellement, tout semble se passer comme si la qualité de vie dans l'environnement scolaire était peu ou partiellement prise en compte.

La dernière étape de cette thèse consiste à revenir au terrain. En effet, il semble crucial de boucler la boucle et de mettre en avant les éléments identifiés pouvant transformer ce qui se passe concrètement, à l'école en général ou spécifiquement dans les cours. Les problèmes de terrain ont fait émerger diverses questions auxquelles des arguments théoriques ont pu répondre. Mais que fait-on de ces réponses ? Quel impact ont-elles concrètement ? Des implications pratiques pensées ou déjà mises en œuvre semblaient intéressantes à être présentées ici.

Les implications pratiques sont principalement de deux ordres, à l'instar de ce qui a été évoqué précédemment. Tout d'abord la prise en compte d'éléments plus fins que les seuls résultats scolaires des élèves est nécessaire. En effet, ils peuvent masquer des réalités diversifiées, les uns étant satisfaits et les autres étant épuisés et sous pression pour pouvoir obtenir des résultats scolaires estimés satisfaisants par la communauté éducative. Autrement dit, ce point révèle l'importance de l'écoute des propos des élèves. A ce titre, il semble nécessaire à la fois de mettre l'accent sur la formation des enseignants et de mettre à disposition des élèves des structures adaptées à l'instar des récents postes de *psychologues scolaires* créés à la rentrée 2017. Ce corps unique de psychologue de l'Éducation Nationale offre désormais deux spécialités et rassemble les métiers de psychologue scolaire dans le 1^{er} degré et de conseiller d'orientation-psychologue et de directeur de centre d'information et d'orientation dans le 2nd degré.

Ensuite, le renforcement des ressources des élèves semble opportun à développer, ainsi que la manière de gérer les bons comme les mauvais résultats scolaires, ou en tous les cas, la perception que les élèves en ont. Il semble tout autant opportun de gérer les conditions dans lesquelles se placent les élèves au moment de « performer ». En effet, combien d'élèves se retrouvent en difficulté non pas faute d'avoir travaillé et révisé, mais faute de gérer leur stress avant une évaluation ou un examen ? Combien « se mettent la pression tout seul » ? Il est d'ailleurs possible d'adresser cette question aux enseignants, surtout lorsqu'ils débutent. Combien appréhendent le moment lors duquel ils vont se retrouver face à leur classe ? Force est cependant de constater que ni les élèves, ni les enseignants ne bénéficient systématiquement de ce type d'enseignement. Pourtant, il est naturel de voir un sportif être accompagné de son préparateur mental qui va lui permettre d'acquérir des techniques de gestion du stress. Les militaires bénéficient également de ce type d'enseignement au travers des Techniques d'Optimisation du Potentiel (« ensemble de moyens et stratégies mentales permettant à chacun de mobiliser au mieux ses ressources psycho-cognitives et comportementales », Perreaut-

Pierre, 2019, p. 19). Des chefs d'entreprises cherchent aussi à parfaire leurs compétences en ce domaine grâce à des structures comme BrikX qui a été visionnaire dans le domaine. Dans ces différents environnements, qu'ils soient sportif, militaire ou entrepreneurial, la dimension psychologique de la performance est prise en compte. La réussite dépend à la fois des compétences professionnelles et de la capacité à faire face à la pression. Au-delà de la performance, ce sont bien-sûr également des enjeux de santé et de qualité de vie qui se jouent. Combien de sportifs se blessent en raison du surentraînement faute de savoir récupérer de la charge mentale liée à l'entraînement ou à la compétition ? Combien de professionnels souffrent de stress chronique ? Ces différentes techniques permettent d'atteindre ce triple objectif à la fois de performance, de santé et de bien-être, or le constat est que pour le moment les enseignants et les élèves ne disposent pas encore de ce type de moyens pour progresser et renforcer leurs ressources même si des expérimentations sont mises en œuvre (telles celles expliquées et développées dans les diverses publications figurant dans cette thèse). Il y aura ici une focalisation sur les besoins des élèves mais il est possible d'envisager une transposition à destination des enseignants. A l'instar de ce que j'ai pu vivre lorsque j'étais athlète de haut niveau, la temporalité est importante à prendre en compte et pourrait être envisagée de la façon suivante : celle du longtemps avant, celle du juste avant, celle du pendant et celle de l'après compétition. Cette temporalité est susceptible d'être adaptée à celle à laquelle sont confrontés les élèves lors des échéances importantes, examens, contrôles en cours de formation et concours, qui sont de nature à générer du stress chez les élèves. Il convient donc de les y préparer au mieux.

Très concrètement, une préparation des élèves structurée autour de cette temporalité a été testée cette année scolaire pour la nouvelle épreuve du baccalauréat : le Grand Oral. Il s'agit au travers cette épreuve de « permettre aux élèves de travailler une compétence indispensable à leur réussite. (...) Apprendre à s'exprimer, argumenter, écouter, sont des compétences indispensables dans la vie professionnelle et personnelle. La mise en place du Grand oral du baccalauréat dans les voies générales et technologiques - comme la présentation du chef-d'œuvre dans la voie professionnelle - donne une opportunité à tous les élèves de travailler la prise de parole » (Bulletin Officiel spécial n°2 du Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports du 13/02/20). Cette épreuve obligatoire fait désormais partie des cinq épreuves finales du baccalauréat (60% de la note finale) qui se déroulent en fin d'année de terminale. Elle est notée sur 20 points et est valorisée par un coefficient 14 (en voie technologique) et 10 (en filière générale), donc vraiment à prendre très au sérieux ! C'est

d'ailleurs ce qui a angoissé ou engendré un stress important chez un certain nombre d'élèves en plus de l'aspect nouveauté de cette épreuve.

En amont de celle-ci, les élèves ont travaillé, tout au long de leur scolarité les compétences orales (compétences techniques) et d'une manière plus poussée encore au dernier trimestre de la classe de terminale dans le cadre des cours d'enseignement de spécialité (12h). Ils ont notamment préparé les deux questions qu'ils ont à soumettre le jour J au jury. Ces questions s'appuient sur l'enseignement de spécialité pour lequel le programme prévoit la réalisation d'une étude approfondie. Il s'agit pour l'élève de construire une argumentation pour définir les enjeux de son étude, la mettre en perspective, analyser la démarche engagée au service de sa réalisation ou expliciter la stratégie adoptée et les choix opérés en termes d'outils et de méthodes. Cette épreuve a donc été conçue pour permettre au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante. Elle lui permet aussi d'utiliser les connaissances liées à ses spécialités pour démontrer ses capacités argumentatives et la maturité de son projet de poursuite d'études, voire professionnel. Les enseignants jugent la solidité des connaissances, la capacité à argumenter et à relier les savoirs, l'expression et la clarté du propos, l'engagement dans la parole, la force de conviction et la manière d'exprimer une réflexion personnelle, ainsi que les motivations de l'élève.

Ayant connaissance de ces diverses exigences dictées par l'institution, j'ai pu guider les élèves afin qu'ils se confrontent à cette épreuve le plus sereinement possible. Pour ma part, je me suis intéressée plus particulièrement à la forme de cet oral car ce sont mes collègues spécialistes des diverses matières spécifiques et techniques qui ont traité du fond. Si les compétences techniques en lien direct avec l'apprentissage de l'expression orale et l'argumentation ont été travaillées, ce qui est novateur dans ma démarche est que les compétences non techniques ont aussi été développées afin de fournir de potentielles ressources aux élèves. Un travail sur la gestion du stress lié à cette épreuve nouvelle ou perçue comme impressionnante pour certains élèves a été mené au travers la planification, l'anticipation, la connaissance de soi. Les élèves ont aussi appris à réguler leurs émotions afin de maîtriser leur respiration de manière qu'en retour ils puissent gérer l'intonation de leur voix, leur débit de parole et aussi prendre du recul quant aux questions posées par le jury. Très concrètement, voici ce qui a été travaillé en cours en se basant sur la temporalité (avant, juste avant, pendant et après l'oral lors des simulations, à l'instar de ce qui peut se faire dans les autres domaines tels ceux évoqués plus haut) :

Le « longtemps avant » : a consisté à anticiper et planifier, la tenue vestimentaire qu'il porteront le jour de l'épreuve pour être à l'aise, savoir comment ils vont bouger et dans quelle

position ils seront devant le jury (debout ou assis), prévoir s'ils auront ou non quelque chose dans les mains (crayons, règle) et comment ils le tiendront. Cet « avant » nécessite aussi d'anticiper, pour les deux questions traitées, le plan de l'exposé pour le jury et retenir les mots, dates, chiffres et noms clés. Prévoir c'est aussi avoir une phrase d'accroche afin de bien partir et être en confiance dès le début de la présentation (travail sur la connaissance de soi, pour ceux qui mettent tout dans des cases), cette phrase devant être répétée à l'instar d'un mantra à un moment de la journée identifié par les élèves.

Le « juste avant » : dans cette partie le travail sur la cohérence cardiaque (gestion de la respiration) pour limiter au maximum le stress a été testé. Ceci a été réalisé avec les élèves qui ont appris à manipuler l'application « respirelax ». Cela permettait de faire redescendre la pression que certains pouvaient se mettre et les aidait à gérer leurs émotions. L'identification des forces via les cartes (e.g., Boniwell & Martin-Krumm, 2014) aurait pu être aussi un outil intéressant à utiliser afin de permettre aux élèves de connaître leurs points forts et pouvoir s'appuyer dessus. Une autre stratégie envisagée est la visualisation mentale devant permettre la fixation de l'attention des élèves sur leurs acquis, les processus d'apprentissage mis en œuvre plutôt que les manques. Malheureusement cela n'a pas pu être mis en place en raison des conditions particulières liées à la COVID.

Le « pendant » : c'est travailler sur le cran par exemple (e.g., Teuber, 2021). En effet, cette épreuve orale demande à certains élèves de prendre sur eux pour affronter le regard et le jugement des autres. C'est permettre à l'élève d'améliorer son intelligence émotionnelle et de gagner en maîtrise de soi mais aussi d'évacuer la pression liée aux enjeux pour mieux gérer son capital énergétique. La progressivité a été utilisée pour favoriser la confiance en soi chez l'élève. En effet, les entraînements à l'oral ont tout d'abord été effectués par petits groupes de deux ou trois avec les personnes de son choix (élèves) puis en groupes d'élèves constitués au hasard, puis devant un, puis deux enseignants. L'utilisation de la vidéo a été également employée afin de permettre à l'élève de juger par lui-même de ses points forts et de ses éventuels points à améliorer afin d'en tirer les enseignements. L'objectif est de lui permettre de construire sa confiance en soi en voyant ses progrès grâce par exemple à l'emploi de phrases courtes, à l'adaptation du ton, du placement et du débit de la voix pour argumenter. La gestion de la respiration s'est révélée très importante afin de réguler la colonne d'air durant l'expression orale de manière la maîtriser. Cela a permis de revenir sur les acquis du « longtemps avant ». Durant cette phase, l'idée était aussi de permettre à chacun des élèves de pouvoir avoir un panel de questions le plus large possible afin d'anticiper au maximum les questions pouvant être posées par le jury par la suite, le jour de l'épreuve. Cette phase reposait bien-sûr sur une base de

volontariat des élèves ; ne se confrontaient à l'exercice que ceux qui se sentaient capables de le faire. L'objectif était parallèlement d'engager des processus d'apprentissage vicariant, les élèves étant entre pairs. Les différentes consignes données et listées précédemment étaient autant de critères d'observation pour les élèves assistant aux simulations de leurs camarades.

Le « après » : c'est la phase durant laquelle les élèves analysent ce qui s'est bien passé dans leur intervention et ce qui a moins été, ce qu'ils aimeraient modifier et surtout comment ils la modifieraient. Autrement dit, dans cet après il s'agirait également de renforcer les capacités de coping des élèves en leur enseignant la manière de gérer les erreurs et de capitaliser sur les réussites (e.g., Gillham & Reivich, 2009). L'accent peut être porté sur une identification de leurs points forts, sur la définition d'objectifs non pas uniquement scolaires mais professionnels, fondée sur l'approche de l'espoir telle qu'elle est envisagée par Snyder par exemple (e.g., Delas et al., 2015). Ici, lors des simulations orales au lycée, l'analyse de la situation a été faite uniquement par des feedbacks apportés par les élèves entre eux ou par les enseignants ou lors du visionnage de la vidéo mais ce qui serait intéressant à mettre en œuvre c'est ce qui est développé dans le programme SPARK (Boniwell & Ryan, 2009) ou les programmes décrits par Métails et al. (soumis) avec l'approche globale et autonome. Il s'agit de montrer aux élèves sur des programmes courts (d'une douzaine de séances) ou longs (sur une année scolaire entière) la façon dont ils interprètent les situations et les conséquences qu'a leur perception de la situation. Grâce à des saynètes qu'ils vont vivre ils vont pouvoir comprendre comment percevoir les situations de diverses manières et notamment apprendre à gérer leurs émotions et percevoir qu'ils peuvent contrôler les choses dans certains cas comme par exemple identifier des causes diversifiées à un même événement de manière à prévenir une réponse inappropriée (e.g., Ellis, 1957 ; Boniwell & Ryan, 2009).

L'acquisition de ces compétences non techniques a un double objectif, celui de permettre aux élèves d'être prêts et de savoir affronter le plus sereinement possible les diverses échéances auxquelles ils seront confrontés, et aussi celui de répondre aux besoins des enseignants dans leur travail pour les établissements scolaires et notamment les professeurs novices. Cela pourrait permettre d'envisager des actions à destination des enseignants afin d'améliorer leur qualité de vie (e.g., Burel, 2017) présumant d'effets en retour sur celle des élèves.

Au regard de ce qui vient d'être décrit les compétences non techniques sont certes importantes pour la qualité des conditions d'apprentissage des élèves et d'enseignement pour les professeurs, mais il y a aussi l'environnement, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles vivent les différents membres de la communauté éducative au sein des établissements scolaires.

Ces conditions ne peuvent pas être négligées et il serait inconcevable de ne faire reposer la qualité de vie des uns et des autres que sur leurs seules épaules. Prendre en compte la qualité de vie des enseignants fait partie des conditions dont il est question mais cela ne peut pas se faire sans prendre en compte les qualités environnementales dans lesquelles ils exercent, en intégrant bien sûr toute la communauté éducative au sens large. Certains auteurs (Konu & Rimpelä, 2002 ; Eccles & Roeser, 2011) ont proposé des modélisations susceptibles d'aider à identifier les dimensions constitutives du bien-être liées à l'environnement. Konu et Rimpelä (2002) ont proposé un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école qu'ils définissent comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base avec « having », « loving » et « being » auxquels s'ajoute l'état de santé (symptômes physiques, psychologiques et somatiques), élément important du bien-être des élèves à l'école. « Having » se réfère aux conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage qu'offre l'établissement, ainsi que les services aux élèves. Cet aspect lié aux conditions dans lesquelles vivent les acteurs de l'école est également ici mis en avant et est ainsi fondamental à prendre en considération. Le Cnesco (Centre national d'études des systèmes scolaires) s'est intéressé à ce sujet et a publié un rapport sur la qualité de vie à l'école, fondé sur neuf contributions et une enquête inédite sur la restauration et l'architecture scolaires (octobre 2017). L'idée était de répondre à la question suivante : l'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages des élèves ? Il ressort dans cette étude que notamment « trois facteurs de l'aménagement des espaces influencent les performances et le bien-être des élèves : les facteurs liés au confort (la lumière, le bruit, la température...), les facteurs permettant de satisfaire leurs besoins cognitifs (pièces clairement identifiables, personnalisées, adaptables à la pédagogie des enseignants...) et les facteurs esthétiques : l'harmonie des couleurs, l'agencement des différents éléments en classe... » (p. 29).

Des recherches ont notamment mis en évidence que les performances et le bien-être des élèves sont influencés par certaines caractéristiques du bâti scolaire (Barrett et al., 2015). Concernant le bruit lié aux matériaux des bâtiments, il aurait selon Clotuche (2014) des effets négatifs sur la fatigue, le stress, la concentration et les troubles du comportement des élèves et pour Musset (2017), afin que les élèves se sentent bien dans une classe, il serait nécessaire de leur laisser la possibilité de s'approprier les lieux. Dans l'établissement dans lequel je travaille (et c'est le cas d'ailleurs de plus en plus de collèges ou de lycées), ce ne sont plus les élèves qui se déplacent dans les diverses salles de classe pour les cours mais les professeurs et chaque classe possède sa propre salle qu'elle peut s'approprier en la décorant comme elle le souhaite.

Autre aspect, « la question des sanitaires est un enjeu récurrent pour les établissements scolaires. Un tiers des élèves de primaire et de collège déclarent craindre de se rendre aux toilettes de leur établissement (Guimard et al., 2016) et les collégiens citent à 46 % cet espace comme étant l'un des moins sécurisants de l'établissement (Hébert & Dugas, 2017). Cela les conduit à éviter les toilettes ce qui a des conséquences sur la santé des élèves (douleurs, nausées, infections, etc.), sur l'hygiène – notamment des mains –, et sur l'apprentissage de l'intimité (MEN, 2017) » (rapport du Cnesco, 2017, p. 30). Il est donc important de veiller au fait que cet endroit soit accessible sans crainte et soit propre afin que les élèves aient envie d'y aller sans appréhension.

Ensuite, l'aspect concernant la restauration est aussi un élément important à prendre en compte. En effet, il a été démontré que des repas scolaires équilibrés améliorent la concentration en classe et permettent aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'être moins souvent malades (Storey et al., 2011 ; Belot & James, 2011). Selon le Cnesco, « en France, les conditions de la restauration scolaire se sont nettement améliorées (aménagement des locaux, diversité des plats...) mais il existe des disparités sociales importantes dans la fréquentation et des conditions d'accès, notamment son coût, variable selon les collectivités territoriales » (p. 30).

Enfin il est également très important que les établissements scolaires soient pensés comme des lieux de vie permettant des interactions sociales riches, avec par exemple des espaces dédiés aux moments de détente (pour les élèves mais aussi les enseignants) et aussi une ouverture aux activités extrascolaires. Dans l'établissement dans lequel je travaille, deux fois par semaine des activités sportives sous forme d'interclasses sont proposées afin de donner aux élèves la possibilité de se défouler et de se côtoyer. Des activités culturelles sont également à disposition le soir (théâtre, atelier cinéma, photo, atelier d'écriture). Les élèves font également partie des acteurs impliqués dans l'élaboration des divers projets. L'idée est que les élèves se sentent au mieux dans l'établissement et qu'ils soient contents d'y venir. Il en est de même d'ailleurs pour l'ensemble des personnes évoluant dans l'établissement (professeurs, agents d'entretien, secrétaires, personnel de direction).

Ce qu'il y a à retenir de ces différents éléments, c'est que s'il convient d'améliorer le niveau des ressources des élèves et de trouver un équilibre avec les exigences auxquelles ils sont confrontés, il convient de ne pas les rendre seuls responsables de leur qualité de vie. En effet, au-delà du facteur humain, celui lié aux élèves et celui lié aux enseignants, il est très important d'envisager une approche systémique seule garante d'une qualité de vie optimale pour l'ensemble de la communauté éducative. C'est sans doute le prix à payer afin de répondre

à des enjeux de santé publique, pour former de futurs adultes en pleine possession de leurs moyens psychologiques et adaptés à leur environnement actuel et futur.

CONCLUSION

En 2005, Lyubomirsky et al. montrent que les liens entre la qualité de vie et les facteurs tels que la performance, la santé, les relations aux autres et la longévité sont largement reconnus.

Les résultats de l'étude de Lester et al. (2021) viennent confirmer le lien entre bien-être et performance. Shankland et al. (2018) mettent également en avant les bénéfices du bien-être sur la qualité des relations sociales et les réussites scolaires. Il semblerait ainsi qu'une boucle vertueuse s'opère entre le fait d'être bien mentalement et physiquement et celui de réussir d'un point de vue global (vie personnelle et vie « de l'élève »). Par conséquent l'École a donc un rôle important à jouer dans ce domaine afin de préserver les jeunes et plus particulièrement les adolescents, personnes facilement enclines à un « mal-être » et de leur permettre d'être dans les meilleures conditions pour apprendre et s'épanouir. Cette volonté institutionnelle a d'ailleurs été reprise récemment dans une lettre du Ministre de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports datée du 15/04/21 qui demande de faire des propositions quant au fait de « mieux connaître le lien entre le bien-être au travail et la réussite des élèves » et de « valoriser les enquêtes sur le bien-être ». Cela souligne l'importance de prendre en compte ce sujet et la volonté de l'institution de s'en charger. Les textes officiels régissant l'école avaient déjà annoncé il y a quelques temps maintenant, cette ambition d'œuvrer sur la qualité de vie et le bien-être des apprenants. Ainsi, la loi d'Orientation avait pour objectif de mieux organiser les activités scolaires dans la journée, la semaine, l'année. Elle mentionne « il faut, dans la journée, mieux répartir les activités et éviter les temps morts et, dans la semaine, équilibrer le temps consacré aux cours, au travail personnel et aux activités non scolaire (...) La rénovation et la modernisation du système éducatif passent par une politique du temps scolaire cohérente qui respecte les besoins de l'enfant et de l'adolescent tout en étant attentive aux intérêts légitimes des personnels, des familles, des collectivités locales et de la vie économique. Cette politique doit s'appuyer sur la volonté et la capacité d'innovation des établissements scolaires et de leurs équipes pédagogiques et éducatives » (10/07/89). Si la notion d'amélioration de la qualité de vie des élèves n'est pas clairement énoncée, elle semble être sous-jacente aux objectifs visés. Elle est cependant clairement stipulée dans les textes régissant l'Éducation Physique et Sportive comme si seule cette discipline pouvait agir dans cette quête. En effet, comme évoquée au début de la thèse, les attentes du Système Éducatif prônent pour que « l'E.P.S. amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé » puisque le numéro spécial du Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 invite à prendre en compte ce sujet, en cycle 2 (p. 46), en cycle 3 (p. 155) et en cycle 4 (p. 294). En cycle 2, il s'agira d'apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière et notamment « découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être » et « ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques » (p. 48). En cycle

3, il est demandé d'être capable d'« évaluer la quantité et la qualité de son activité physique quotidienne dans et hors l'école », de « connaître et appliquer des principes d'une bonne hygiène de vie » et d'« adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger » (p. 157). Enfin en cycle 4, il est demandé d'apprendre à « connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé », « connaître et utiliser des indicateurs objectifs pour caractériser l'effort physique », et savoir « adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger » (p. 296). Les injonctions récentes mentionnent donc clairement à chaque fois la notion de bien-être. Celui-ci doit être développé tant par les contenus enseignés et véhiculés par les professeurs dans leur enseignement que dans les conditions dans lesquelles les élèves vivent leurs cours. Toutefois, la réalité du terrain est tout autre. Concrètement, peu d'éléments sont mis en place ou si c'est le cas, le temps est long pour leur concrétisation et l'observation de leurs effets.

De plus, un décalage fort est constaté entre les indicateurs très souvent pris par les enseignants au sujet de la santé de leurs élèves et ce que vivent réellement ces élèves. Ainsi, pour certains professeurs, un jeune qui obtient de bons résultats est un signe de réussite et par conséquent une personne qui est bien dans sa peau et dans sa tête si on se réfère à la boucle vertueuse présentée ci-dessus. Or cela n'est pas aussi simple et la réalité peut être autre, d'ailleurs les entretiens réalisés directement auprès des élèves l'ont bien montré. Certains élèves situés en tête de classe dans leurs résultats scolaires sont parfois ceux qui vont le plus mal. Ceux qui sont les plus engagés peuvent être aussi les plus épuisés. Ainsi plutôt de que plaider pour une rationalité stricte quant au lien bien-être et performance ne doit-on pas plaider pour une rationalité limitée ? De plus, il semble fondamental de développer une école culturaliste capable de proposer des contenus d'apprentissage gages d'accès à des compétences techniques dictées par les programmes scolaires et les exigences d'un marché de l'emploi de plus en plus exigeant en termes de technicité, mais au-delà de cela il s'avère crucial de développer en parallèle une école humaniste. Celle-ci proposerait des compétences non techniques, outils servant de leviers nécessaires pour générer le bien-être à l'école. Un équilibre doit être trouvé entre ces deux types de compétences. En effet si « le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous » (Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, Circulaire du 23 mai 1997) il doit être vigilant « au prix à payer par chacun de ses élèves » en termes de santé. Les conditions dans lesquelles les élèves apprennent

doivent aussi faire preuve de réelles préoccupations. Au-delà de cet objectif à court terme, celui du temps scolaire, il y a celui qui relève de véritables enjeux de santé publique afin de donner aux élèves les moyens de se confronter aux aléas de la vie d'adulte qui les attend et de capitaliser aussi sur les bons moments qu'ils seront amenés à vivre.

Le fait de porter une attention particulière à tous ces aspects liés au bien-être et à la qualité de vie des élèves est double. Il s'agit donc d'une part, de prendre en compte un problème de santé publique reconnu et d'autant plus accentué malheureusement actuellement avec la situation sanitaire vécue. Cela rejoint une citation de Freud : « le lycée doit faire plus que de ne pas pousser les jeunes gens au suicide ; il doit leur donner du plaisir – désir de vivre et leur offrir appui et soutien à une époque de la vie, où ils sont forcés, par les conditions de leur développement, de relâcher leur lien avec la maison parentale et avec leur famille. Il s'agit de ne jamais oublier que ces sujets sont immatures, l'école représente un « jeu de vie » (p. 77). Cet auteur soulignait déjà le fait que le rôle de l'école est fondamental en matière de prise en compte de l'état de santé des élèves.

D'autre part, s'intéresser à ce sujet, permet de s'inscrire dans une logique de prévention primaire car donner les moyens aux jeunes de prendre soin d'eux maintenant c'est faire le pari que demain, adultes ils sauront en cas problème, gérer leurs difficultés.

Bibliographie

Barrett, P. S, Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. C. (2015). *Clever Classrooms*. Summary report of the HEAD Project. University of Salford.

- Belot, M., & James, J. (2011). Healthy school meals and educational outcomes. *Journal of Health Economics*, 30(3), 489–504. doi: 10.1016/j.jhealeco.
- Bergugnat, L. (2003). Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective. *Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation*. Bordeaux. Université Victor Segalen.
- Boniwell, I., & Martin-Krumm, C. (2014). *Cartes de forces*. Positran.
- Boniwell, I., & Ryan, L. (2009). *SPARK Resilience: A teacher's guide*. University of East London.
- Burel, N. (2017). Émersiologie et dynamique émotionnelle : Une méthodologie d'analyse des comportements des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive en classe. *Thèse de doctorat de STAPS*. Université de Paris Descartes.
- Centre d'Analyse Stratégique (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *Note d'analyse*. N° 313.
- Clotuche, G. (2014). *Vademecum du bruit dans les écoles. Combattre le bruit dans les écoles, pourquoi et comment ?* Bruxelles environnement.
- Cnesco (2017). *L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005a). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 469-477.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2007). Athlete Burnout: A longitudinal Qualitative Study. *The Sport Psychologist*, 21, 1–20.
- Csillik, A. (2017). *Les ressources psychologiques : les apports de la psychologie positive*. Dunod.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (2008). *Inequalities in young people's health. health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey. Health policy for children and adolescents*, n°5.
- Delas, Y., Martin-Krumm, C., & Fenouillet, F. (2015). La théorie de l'espoir, une revue de questions. *Psychologie Française*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.11.002>.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Dufour, Y. (2007). Plaidoyer pour une véritable éducation au bien-être en E.P.S. Dans Editions AEEPS régionale de Lille, *Contribution de l'E.P.S. à l'éducation au bien-être* (pp. 7–18).

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132
- Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13(1), 38–44.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V. Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: the Adverse Childhood Experience (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14, 245-258.
- Fotinos, G. (2005). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*. MGEN.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires*. MGEN.
- Fotinos, G., & Horenstein, J. M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burnout » des enseignants*. MGEN.
- Freud, S. Contribution à la discussion sur le suicide (1993). In S. Freud, (Ed.). *Œuvres complètes. Psychanalyse. Volume X. 1909-1910* (pp.75-79). Presses Universitaires de France.
- Gallard, B. (2021). La souffrance des enseignants, reflet d'une société en perte de repères. *VST - Vie sociale et traitements*, 2(150), 91-96. <https://doi.org/10.3917/vst.150.0091>
- Gaulène, S., & Chevalier, I. (2016). La réforme des rythmes scolaires : une belle utopie ? *Empan*, 104(4), 111–115.
- Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a french version of the Athlete Burnout Questionnaire in competitive sport and physical education contexts. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203–211.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Editions Anne Carrière.
- Gillham, J. E., & Reivich, K. J. (2009). Penn Resiliency Program. In S. J. Lopez (ed). *The Encyclopedia Of Positive Psychology*, (pp. 676-678). Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781444306002.ch16
- Goyette, N., & Martineau, S. (2020). Le bien-être en enseignement. *Tensions entre espoirs et déceptions*. Montréal, collection Éducation-Recherche. Presse de l'Université du Québec.
- Guéritault, V. (2004). *La fatigue émotionnelle et physique des mères : le burnout maternel*. Odile Jacob.

- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., & Gaudonville, T. (2016). BE-Scol2 : Évaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire. Rapport intermédiaire de recherche pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. Convention 2015-DEPP-028.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations n°88-89*, 165-166.
- Hébert, T., & Dugas, E. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et Socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 43. <https://doi.org/10.4000/edso.1904>.
- Horenstein, J. M. (2006). *Qualité de vie au travail des enseignants du premier et du second degré*. Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale – MGEN.
- Kähkönen, J.-E., Lionetti, F., & Pluess, M. (2021). Différences individuelles dans la sensibilité aux expériences positives : Le cas de l'école. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds), *Le Grand Manuel de la Psychologie Positive* (pp. 483-500). Dunod.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88.
- Kelchtermans, G. (1999). The teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 176-191). Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G. (2017). “Should I stay or should I go?": Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue”. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977.
- Kern, L., Petot, H., & Martin-Krumm, C. (2016). Santé et pratiques physiques et sportives. In C. Martin-Krumm (Ed.), *Les diplômés des Activités Physiques et Sportives : Psychologie, pédagogie et santé* (pp. 167-208). Dunod.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in Schools: A Conceptual Model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- Kovess, V., Chan Chee, C., Labarte, S., & Brunou, N. (2001). *Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN*. Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (DRESP).

- Laugaa, D. (2004). Stress et burnout des enseignants en école élémentaire. Une approche transactionnelle. *Thèse de doctorat en Psychologie*. Université de Bordeaux 2.
- Laugaa, D., & Rascle, N. (2004). Le burn-out des enseignants : état des lieux et construction d'un programme d'intervention. In Actes du congrès *Hommes et organisations : la santé au cœur des enjeux de l'entreprise, novembre 2004, Nancy, Metz, Mondorf-les-Bains*.
- Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire. *Psychologie et Éducation, 1*, 13-32.
- Lester, P. B., Stewart, E. P., Vie, L. L., Bonett, D. G., Seligman, M. E. P. & Diener, E. (2021). Happy Soldiers are Highest Performers. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00441-x>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affects: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., Sarrazin, P. & Pelayo, P. (2011). Moderator effect of burnout in secondary school context. In I. Brdar (Ed.), *The Human Pursuit of Well-Being* (pp. 191-200). Springer.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., & Sarrazin, P. (2009). College pupils' Burnout in France: links to motivation and evolution during a school year. In Freire, T. (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology*. Climepsi Editores.
- Masson, J. (2021). La bienveillance au service des apprentissages. ((e))Congrès Français et francophone de Psychologie Positive, 2-4 juin 2021.
- Métais, C., Oger, M., Burel, N., & Martin-Krumm, C. (2021). Apprendre les compétences de la résilience à l'école. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.), *Le grand manuel de la psychologie positive* (pp. 363-378). Dunod.
- Métais, C., Waters, L., Martin-Krumm, C., Burel, N., & Tarquinio, C. (submitted). Scoping review of the recent literature on universal school-based resilience programs: Standalone programs and whole-school approaches. *Educational Psychology Review*.
- Michaud, P. A., Vassalli, J. D., Schmitt, P. A., Jaffé P. D., & Ambresin, A. E. (2021). Impact de la pandémie de Covid-19 sur la santé et le développement des jeunes en Suisse - Quel rôle pour les médecins ? *Revue Médicale Suisse, 17*(722), 150–154.
- Moreau-Pascal, C. (2004). : Rôle du médecin de l'éducation nationale dans le repérage de la phobie scolaire. *Mémoire de l'École Nationale de la Santé Publique – Rennes*.
- Musset, M. (2017). *Faire classe en classe aujourd'hui ? Innover dans l'école par le design*. Éditions Canopé.

- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Édition de l'OCDE.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- OCDE (2017). Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA pour le développement : Compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, version préliminaire. Éditions OCDE.
- Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., & Martin-Krumm, C. (2021c). Job Demands-Resources in the school context: validation of an assessment tool. *7th World Positive Psychology Conference*, Vancouver, Canada, 15th – 17th of July.
- Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., Le Roux, F., Müller, A., & Martin-Krumm, C. (submitted). Pupils' adaptability at school, a balance between demands and resources? *Contemporary Educational Psychology*.
- Oger, M., Broc, G., Tarquinio, C., Retonda, C., & Martin-Krumm, C. (in press). Adaptation et validation française de l'échelle Job Demands-Resources (JD-R) en contexte scolaire. *Revue Canadienne d'Éducation*.
- Oger, M., Burel, N., Métais, C., Paquet, Y., Tarquinio, C. & Martin-Krumm, C. (2020). L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire. Dans N. Goyette et S. Martineau (Eds.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (pp. 143-162). Presse de l'Université du Québec.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006a). Burnout en contextes sportif et scolaire : validation d'une échelle de mesure. In *Actes des Journées Nationales d'Etudes de la Société Française de Psychologie du Sport*, Dijon, France, 30-31 mars 2006, pp. 117-120.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006b). Burnout among French collège pupils: preliminary studies. In *Abstract of the 3rd European Conference on Positive Psychology*, Braga, Portugal, 3-6 July 2006.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007a). Le burnout en milieu scolaire : évolution et processus engagés. Dans Y. Dufour (Ed), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 19-32). Collection Journées Debeyre n°2. Édition AEEPS.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007b). Le burnout en milieu scolaire : évolution et processus engagés. *Journées Debeyre*. Arras, France, 16-17 novembre 2007.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2020). Quality of life of students in France: The COBE study. *10th European Conference on Positive Psychology*, Reykjavik, Iceland, 24th – 27th of June.

- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2021a). Épuisement scolaire et qualité de vie, chimère ou réalité ? *Psychologie française*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.11.001>
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2021d). Projet COBE (COMprendre et générer le Bien-être des Élèves). 3ème *Congrès français et francophone de psychologie positive, 2-4 juin 2021 (distanciel)*.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., Müller, A., Le Roux, F., Tarquinio, C., & Broc, G. (*in preparation*). From general law to inter-individual variability: roles of demands and resources when things are going well at school or when things are going badly. *Journal of School Psychology*.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Pelayo, P. (2008). Burnout in General School context and during Physical Education classes. *4th European Conference on Positive Psychology*, Opatija, Croatia, 1-4 July 2008.
- Oger, M., Paquet, A., Shankland, R., Paquet, Y., Tarquinio, C., Métails, C., & Martin-Krumm, C. (2021b). Peut-on envisager une éducation positive ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds). *Le grand manuel de la psychologie positive* (pp. 445-461). Dunod.
- Organisation Mondiale de la Santé (1946). *Actes officiels de l'Organisation Mondiale de la Santé* (n°2, p.100). OMS.
- Pajares, J., & Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy, self-concept, and academic achievement. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces*. Academic Press.
- Paquet, A., Binfet, J. T., & Paquet, Y., (2019). La bienveillance à l'école : essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Ed), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 133-150). Dunod.
- Paugam, S., Maruéjols, E., Dolto C., & Mandel, L. (2018). Quel genre de vie ? Filles et garçons : inégalités, harcèlement, relations. Consultation nationale 2018 des 6/18 ans. *Rapport de statistiques concernant l'avis des enfants français sur leur vie quotidienne, à la maison, à l'école et dans leurs activités*. Unicef France.
- Perreaut-Pierre, E. (2019). *Comprendre et pratiquer les Techniques d'Optimisation du Potentiel. Être et rester au TOP*. Accompagnement et Coaching, InterEditions.
- Preuvot, P. (2007). Contribution de l'E.P.S. à l'éducation au bien-être, le point de vue d'un Inspecteur. Dans Y. Dufour (Ed), *Contribution de l'E.P.S. à l'éducation au bien-être* (pp. 33-42). Collection Journées Debeyre n°2. Édition AEEPS.

- Raedeke, T. D. & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an Athlete Burnout Measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 281–306.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ?* Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Rapport coordonné par Nicole Rasclé et Laurence Bergugnat. Université de Bordeaux Segalen.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations, Rapport commandé par le Conseil national d'évaluation du système scolaire. CNESCO.
- Rauch, A. (1995). *Histoire de la santé*. PUF.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.
- Sauneron, S. (2013). « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique.
- Shankland, R., Durand, J. P., Paucsik, M., Kotsou, I., & André, C. (2018). *Mettre en œuvre un programme de psychologie positive*, Programme CARE (Cohérence-Attention-Relation-Engagement). Dunod.
- Storey, H. C., Pearce, J., Ashfield-Watt, P. A. L., Wood, L., Baines, E., & Nelson, M. (2011). A randomized controlled trial of the effect of school food and dining room modifications on classroom behaviour in secondary school children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 65(1), 32–38. <https://doi.org/10.1038/ejcn.2010.227>
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). The bright side of grit in burnout-prevention: exploring grit in the context of demands-resources model among Chinese high school students. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(3), 464–476. DOI: 10.1007/s10578-020-01031-3
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., & Joeke, K. (2003). The job demand-control-social support model and wellness/health outcomes: A European study. *Psychology and Health*, 18(4), 421-440.

Curriculum Vitae

PUBLICATIONS

Articles (ACL)

- Oger, M.**, Broc, G., Martin-Krumm, C., Müller, A., Le Roux, F., & Tarquinio, C. (en préparation). La performance scolaire, indicateur de qualité de vie à l'école ? *Carrefours de l'Éducation*.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., Müller, A., Le Roux, F., Tarquinio, C., & Broc, G. (en cours de soumission). From general law to inter-individual variability: roles of demands and resources when things are going well at school or when things are going badly. *Journal of School Psychology*.
- Oger, M.**, Broc, G., Tarquinio, C., Le Roux, F., Müller, A., & Martin-Krumm, C. (submitted). Pupils' adaptability at school, a balance between demands and resources? *Contemporary Educational Psychology*.
- Oger, M.**, Broc, G., Tarquinio, C., Retonda, C., & Martin-Krumm, C. (sous presse). Le modèle exigences ressources au travail s'applique t'il à l'École ? Adaptation française de l'échelle JD-R et étude dans le champ scolaire. *Revue Canadienne d'Éducation*.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2021a). Épuisement scolaire et qualité de vie, chimère ou réalité ? *Psychologie française*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.11.001>
- Gauthier, S., **Oger, M.**, Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire. In Competitive Sport and Physical Education Contexts. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203-211.
DOI : 10.1027/1015-5759/a000027

Chapitres d'ouvrage

- Oger, M.**, Paquet, A., Shankland, R., Paquet, Y., Tarquinio, C., Métais, C., & Martin-Krumm, C. (2021b). Peut-on envisager une éducation positive ? Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.), *Le grand manuel de la psychologie positive* (pp. 445-461). Dunod.
- Métais, C., **Oger, M.**, Burel, N., & Martin-Krumm, C. (2021). Apprendre les compétences de la résilience à l'école. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.), *Le grand manuel de la psychologie positive* (pp. 363-378). Dunod.
- Oger, M.**, Burel, N., Métais, C., Paquet, Y., Tarquinio, C. & Martin-Krumm, C. (2020). L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire. Dans N. Goyette et S. Martineau (Eds.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (pp. 143-168). Presse de l'Université du Québec.
- Martin-Krumm, C., Tamminen, K. **Oger, M.**, Trousselard, M., Ferrer, M. H., Van Capellen, P., & Fredrickson, B. (2016). Emotions, leviers des apprentissages. In M. Campo et B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport – Education Physique, Performance et Santé* (pp. 129-164). Éditions De Boeck.
- Martin-Krumm, C., **Oger, M.**, Sarrazin, P. & Pelayo, P. (2011). Moderator effect of burnout in secondary school context. In I. Brdar (Ed.), *The Human Pursuit of Well-Being* (pp. 191-200). Springer.
- Martin-Krumm, C., **Oger, M.**, & Sarrazin, P. (2009). College pupils' Burnout in France: links to motivation and evolution during a school year. In Freire, T. (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology* (pp. 251-269). Climepsi Editores.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007). Le burnout en milieu scolaire : évolution et processus engagés. Dans Y. Dufour (Ed.), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 19-32). Collection Journées Debeyre n°2. Édition AEEPS.

COMMUNICATIONS AVEC ACTES

Communications scientifiques en anglais

- Oger, M.**, Broc, G., Tarquinio, C., & Martin-Krumm, C. (2021c). Job Demands-Resources in the school context: validation of an assessment tool. *7th World Positive Psychology Conference*, Vancouver, Canada, 15th – 17th of July.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2020). Quality of life of students in France: The COBE study. *10th European Conference on Positive Psychology*, Reykjavik, Iceland, 24th – 27th of June.
- Martin-Krumm, C., **Oger, M.**, & Sarrazin, P. (2010). Optimism and Burnout. In *Book of abstracts of the 5th European Conference on Positive Psychology*, Copenhagen, Denmark, 23-26 June.
- Martin-Krumm, C., Fontayne, P., **Oger, M.**, & Gauthier, S. (2010). Validation of a French Version of the Orientation to Happiness Questionnaire. In *Book of abstracts of the 5th European Conference on Positive Psychology*, Copenhagen, Denmark, 23-26 June.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Pelayo, P. (2008). Burnout in General School context and during Physical Education classes. *4th European Conference on Positive Psychology*, Opatija, Croatia, 1-4 July 2008.
- Martin-Krumm, C., **Oger, M.**, Sarrazin, P., & Pelayo, P. (2008). College pupils' Burnout and Effects of Perceived Ability on Performances. *4th European Conference on Positive Psychology*, Opatija, Croatia, 1-4 July 2008.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006). Burnout among French college pupils: Preliminary studies. In *Book of abstracts of the 3rd European Conference on Positive Psychology*, Braga, Portugal, 3-6 July 2006, p.72.

Communications scientifiques en français

- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2021d). Projet COBE (COmprendre et Générer le Bien-être des Elèves). *3^{ème} Congrès français et francophone de psychologie positive, 2-4 juin 2021 (distanciel)*.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Pelayo, P. (2009). Épuisement des collégiens : croyances ou réalité ? Étude exploratoire. In *Actes du XIII^{ème} congrès de l'ACAPS*, Lyon, France, 28-30 octobre 2009.
- Martin-Krumm, C., **Oger, M.**, & Sarrazin, P. (2008). Évolution de la fatigue perçue d'élèves d'un collège de l'académie du Nord durant une année scolaire et impact sur les moyennes en EPS. Colloque MGEN, *Un nouveau cadre pour l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives*, Paris, 19-20 mars 2008.
- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006). Burnout en contextes sportif et scolaire : validation d'une échelle de mesure, in *Actes des Journées Nationales d'Etudes de la Société Française de Psychologie du Sport*, Dijon, France, 30-31 mars 2006, pp. 117-120.

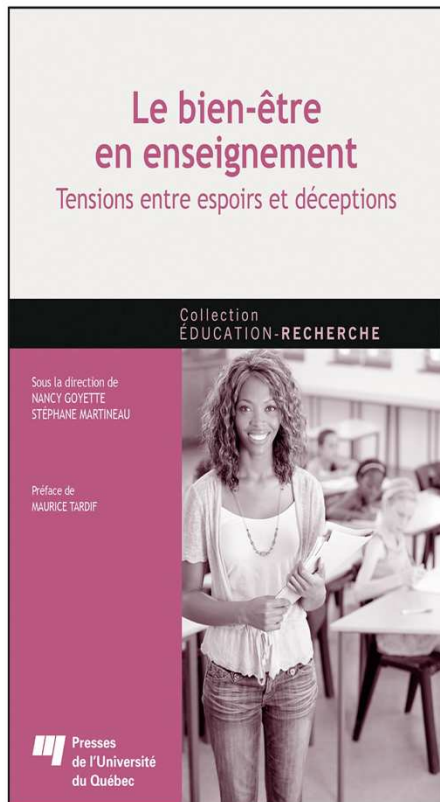
Communication invitée

- Oger, M.**, Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007). *Le burnout en milieu scolaire : Évolution et processus engagés*. Journées Debeyre, Arras, France, 16-17 novembre 2007.

ANNEXES

Annexe 1 : Chapitre d'ouvrage

Approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire



Sous la direction de Nancy Goyette
et Stéphane Martineau

Préface de Maurice Tardif

Directrice de collection Nadia Rousseau

2020 | 226 pages

Collection Éducation - Recherche

978-2-7605-5343-9 36,00 \$ PAPIER

LE BIEN-ÊTRE EN ENSEIGNEMENT

Tensions entre espoirs et déceptions

Depuis la période d'austérité financière qu'ont connu plusieurs pays occidentaux à l'orée des années 2000, le domaine de l'éducation n'a pas cessé d'être frappé de front par des restrictions budgétaires qui ont des répercussions directes sur le travail des enseignants. Cette situation engendre un manque de ressources pour les élèves et une dégradation des infrastructures scolaires. Le discours politique met en exergue l'importance de l'éducation, mais se bute à une froide réalité où l'État ne semble pas avoir les moyens – ou ne plus avoir le désir – d'être à la hauteur de ses ambitions éducatives. Dans ce contexte, des enseignants doivent faire face à des changements incessants qui apportent des défis nouveaux tels que l'éclatement des savoirs, l'émergence des technologies et de la formation à distance, la relation avec les élèves, l'émergence des communautés de pratique, la pluriethnicité ainsi que les attentes grandissantes des parents et de la société. Conséquemment, le travail enseignant s'est considérablement complexifié et cette situation nourrit plusieurs déceptions, ce qui entraîne chez certains d'entre eux de la détresse psychologique ou le décrochage professionnel. Mais au-delà de ce portrait peu reluisant de la profession, des enseignants réussissent malgré tout à ressentir du bien-être au travail et parviennent à développer une identité professionnelle affirmée et positive. Au regard de ce constat, comment est-il possible de soutenir le développement de professionnels en enseignement sans sacrifier leur bien-être et sans éteindre leur passion ? Cet ouvrage collectif allie les domaines de la sociologie, de la philosophie, de la psychologie ainsi que des sciences de l'éducation afin de mieux comprendre le phénomène du bien-être. Il propose à la fois des analyses de fond et des pistes d'action.

Collection
ÉDUCATION-RECHERCHE

PUQ.CA

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE

Maurice Tardif

INTRODUCTION

Le bien-être sous différents aspects

Nancy Goyette et Stéphane Martineau

CHAPITRE 1

La promotion de l'apprentissage socioémotionnel à l'école: un regard sur l'offre de cours en formation initiale des enseignants au préscolaire et au primaire

Claire Beaumont et Natalia Garcia

CHAPITRE 2

L'approche appréciative en éducation: un nouveau paradigme de changement

Marine Miglianico et Philippe Dubreuil

CHAPITRE 3

Le développement de la littératie émotionnelle en formation initiale à l'enseignement: un besoin prégnant pour les étudiants

Martine De Grandpré et Geneviève Messier

CHAPITRE 4

Les enseignants débutants en tant que ressources: une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle

Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven

CHAPITRE 5

Le sentiment d'identité professionnelle congruente de la personne enseignante: définition et manifestations

Karine Rondeau

CHAPITRE 6

La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes du primaire en lien avec la psychopédagogie du bien-être

Nancy Goyette, Brigitte Gagnon, Julie Bazinet et Stéphane Martineau

CHAPITRE 7

L'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire

Marie Oger, Nicolas Burel, Clément Métais, Yvan Paquet, Cyril Tarquinio et Charles Martin-Krumm

CHAPITRE 8

Promouvoir la motivation et le bien-être des enseignants et des élèves: le programme ProMoBE

Damien Tessier, Béatrice Imbert et Rebecca Shankland

CONCLUSION

Vers des milieux éducatifs et de formation plus propices au bien-être?

Stéphane Martineau et Nancy Goyette

DIRECTEURS

NANCY GOYETTE est professeure et chercheuse au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Détentrice d'une subvention du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), ses recherches actuelles explorent le développement identitaire qui favorise le bien-être chez des enseignants novices.

STÉPHANE MARTINEAU est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses champs d'intérêt vont des fondements de l'éducation aux questions de méthodologie de recherche, en passant par le développement professionnel des enseignants dans une perspective sociologique.

Avec la collaboration de Julie Bazinet, Claire Beaumont, Nicolas Burel, Martine De Grandpré, Philippe Dubreuil, Brigitte Gagnon, Natalia Garcia, Nancy Goyette, Béatrice Imbert, Charles Martin-Krumm, Stéphane Martineau, Geneviève Messier, Marine Miglianico, Virginie März, Clément Métais, Marie Oger, Yvan Paquet, Karine Rondeau, Rebecca Shankland, Cyril Tarquinio, Damien Tessier et Catherine Van Nieuwenhoven.

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC

Québec



Distribution

Canada : Prologue inc.

France : SOFEDIS / SODIS

Belgique : SOFEDIS / SODIS

Suisse : Servidis SA



418 657-4399
puq@puq.ca

**Presses
de l'Université
du Québec**

50 ans
de savoir

Cet ouvrage collectif traite du bien-être en enseignement par l'intermédiaire d'approches en sociologie, en philosophie, en psychologie et en science de l'éducation. Dressant par moment un tableau de noir de la profession qui s'est nettement complexifiée, il met également l'accent sur la passion et le bien-être que certains peuvent ressentir au sein de leur métier. Il expose ainsi à la fois ce que vivent et ressentent les divers membres de la communauté éducative et propose des pistes d'actions pour favoriser un bien-être de tous.

Notre chapitre intitulé « l'approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire » s'articule pleinement avec les autres chapitres de cet ouvrage car il présente un état des lieux de l'épuisement des enseignants et en explique les causes et les conséquences afin de faire émerger les déterminants de la qualité de vie. Cette même analyse est faite du côté des élèves. Ce chapitre ne s'arrête pas sur des constats mais suggère des pistes pour intervenir et rendre la vie à l'école plus agréable pour tous.

Oger, M., Burel, N., Métais, C. M., Paquet, Y., Tarquinio, C., & Martin-Krumm, C. (2020).

Approche de l'épuisement et de la qualité de vie en milieu scolaire. In N. Goyette & S. Martineau (Eds.), *Le bien-être dans le contexte de l'enseignement* (pp. 143 – 168). Presse Universitaire du Québec.

Résumé

La vision de l'enseignement est en pleine évolution depuis quelques années, avec une prise en compte de plus en plus importante des problématiques de bien-être au sein de celui-ci. Envisager la qualité de vie en enseignement est quelque chose de complexe, puisque celle-ci implique de multiples acteurs (enseignants et élèves, plus particulièrement) qui semblent tous en souffrance. Dès lors, comment expliquer ce phénomène ? Comment comprendre cette problématique ? Quelles pourraient être les pistes d'intervention ? L'objet de cette contribution est de proposer des pistes de réflexion destinées à comprendre des déterminants de la qualité de vie des enseignants ainsi que de celle des élèves.

En effet, du côté des enseignants d'une part, de nombreuses recherches mettent en avant la pénibilité du métier. Selon Huberman (1989, p. 14), « environ 40% des enseignants “craquent” à un ou plusieurs moments de leur carrière ». D'une manière générale, les maladies liées au travail sont de plus en plus d'actualité et, comme l'explique Clot en 2015, « suicides en série sur le lieu de travail, épidémies de troubles musculo-squelettiques, explosion des pathologies professionnelles... une réalité trop longtemps occultée occupe désormais la scène publique française » (4^e de couverture). Ainsi, même si cela est « rarement reconnu par le grand public qui pense que les enseignants sont des privilégiés, les études portant sur cette population rapportent le profond “malaise des enseignants” (fatigue, insatisfaction, découragement), comme celle de Ranjard» (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005, p. 502). En effet, malgré la pénibilité de leur travail (manque de reconnaissance du métier, mauvaises conditions matérielles, surcharge du travail liée à des effectifs trop importants et des programmes trop lourds), les enseignants sont la cible de nombreuses critiques. Ils seraient des « nantis », des «

fainéants », responsables du dysfonctionnement du système éducatif. Aussi, prenant conscience du fait que les difficultés de leur métier sont sous-estimées, ceux-ci se sentent persécutés. Dès lors, on comprend pourquoi on parle de « malaise des enseignants ». Cette expression désigne « l'ensemble des réactions de mal-être, de démission et de découragement, manifestées par les enseignants en tant que groupe professionnel à la recherche de son identité » (Laugaa, Rasclé et Bruchon-Schweitzer, 2005, p. 13-14).

D'autre part, du côté des élèves, la santé des jeunes est également une question préoccupante. Selon les dernières estimations, entre 600 et 1000 adolescents mettraient fin à leurs jours chaque année en France, et le suicide représenterait actuellement la deuxième cause de mortalité des 15-24 ans (après les accidents de la route), selon l'Union Nationale pour la Prévention du Suicide²⁴. Il correspondrait même à 16% des décès de cette tranche d'âge en 2014. Cette forte proportion s'explique par le fait que « peu de personnes décèdent à cette période de la vie ». Selon des enquêtes citées par le troisième rapport de l'Observatoire national du suicide, publié en 2018, « près de 3% des jeunes de 17 ans ont déclaré avoir fait au cours de leur vie une tentative de suicide ayant entraîné une hospitalisation. Un adolescent sur dix dit avoir pensé au moins une fois au suicide au cours des douze derniers mois²⁵ ». Ces faits sont très alarmants.

De plus, à l'échelon international, les enquêtes montrent un classement particulièrement bas de la France, notamment en ce qui concerne le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école (Currie *et al.*, 2008). Ces données rejoignent celles sur le bien-être des enfants publiées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2009.

Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se situe en effet à la 20^e place pour le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. Les données récentes de l'enquête PISA 2012 (OCDE, 2013) vont dans le même sens. Elles montrent en effet que les élèves français sont plus nombreux en 2012 à considérer l'école comme une perte de temps (11% en 2012, contre 7% en 2003), qu'ils ont peu confiance en eux et qu'ils sont anxieux face à l'apprentissage des mathématiques. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à leur établissement, qui conditionne en partie leur bien-être à l'école (Sauneron, 2013), reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en raison notamment du fait qu'en France, comparativement à de nombreux autres pays, l'avis des élèves sur les leçons, les enseignants et les ressources de l'établissement est très peu sollicité (voir également Centre d'analyse stratégique, 2013) (Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville et Ngo, 2015, p. 165-166).

Le dernier classement PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) en date, publié en 2016 à partir des données recueillies en 2015, montre que la France est arrivée à la 26^e place sur 70.

Ces constats mettent en avant le mal-être dont peuvent souffrir les acteurs de l'école (enseignants, élèves). Cela est d'autant plus problématique que les liens entre qualité de vie et performance, santé, qualité des relations ou longévité sont largement reconnus (Lyubomirsky, King et Diener, 2005). Le modèle PERMA (*Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishments*) développé par Seligman en 2012, qui propose une synthèse des recherches sur les déterminants du bien-être, en définit cinq : les émotions positives (qui contribuent à élargir le champ attentionnel afin de prendre en compte plus d'éléments de la réalité, qui facilitent la pensée créative, l'accès à ses ressources personnelles et ainsi la résolution de problèmes) (Fredrickson, 2001); l'engagement (qui renforce le sentiment de maîtrise et de croissance personnelle, augmente la motivation intrinsèque à s'engager dans de

²⁴ <https://www.lepoint.fr/editos-du-point/anne-jeanblanc/suicide-des-jeunes-pres-d-un-millier-de-morts-par-an-12-05-2016-2038715_57.php>, consulté le 12 mars 2020.

²⁵ <https://www.lepoint.fr/societe/pres-de-8-900-suicides-en-2014-soit-un-toutes-les-heures-05-02-2018-2192265_23.php>, consulté le 12 mars 2020.

telles activités et diminue ainsi les symptômes anxieux et dépressifs, et favorise aussi l'expérience de *flow*²⁶); les relations positives (qui contribuent à améliorer le bien-être au quotidien et favorisent la capacité de résilience, c'est-à-dire la capacité de surmonter les obstacles de la vie de manière constructive, en développant de nouvelles compétences et en renforçant les liens sociaux); le sens de la vie (lié au sentiment d'utilité sociale); et enfin le sentiment d'accomplissement (qui renvoie au sentiment de progresser en direction de ses buts personnels, et est donc également lié au sentiment de compétence, de réussite, voire de dépassement de soi). Ces cinq déterminants contribuent à développer et à maintenir un degré de bien-être satisfaisant (Veilleux, Morin et Mandeville, 2017). Ces données, issues de l'ouvrage de Shankland, Durand, Paucsik, Kotsou et André (2018), montrent bien qu'il existe des relations entre le bien-être et les réussites (sociales, scolaires, etc.), notamment.

Les performances des enseignants et des élèves sont-elles également influencées par leur qualité de vie dans l'environnement scolaire ? Le tableau est-il aussi noir ? Quel est l'état des lieux du bien-être des enseignants ? Quel est celui des élèves ? Quelles solutions individuelles et collectives pouvons-nous proposer ?

Nous explorons dans une première section la réalité du malaise des enseignants, puis nous nous penchons ensuite sur celui de leurs élèves. Enfin, des solutions ont été trouvées et des aménagements ont été mis en place pour favoriser au maximum le bien-être ou en tout cas le « mieux-être » de tous dans les établissements scolaires.

1. L'épuisement des enseignants

Reconnue depuis près d'un demi-siècle, la problématique de l'épuisement professionnel des enseignants semble s'être imposée au cours des vingt dernières années comme une question centrale dès lors que l'on s'interroge sur le bien-être à l'école. Dans cette section, après avoir présenté les éléments descriptifs permettant de comprendre l'état des lieux, nous envisagerons les antécédents transactionnels de l'épuisement professionnel des enseignants, et ouvrirons la perspective de leur formation aux compétences émotionnelles.

1.1 L'état des lieux

En comparaison de la recherche portant sur l'expertise professionnelle censée garantir un environnement de travail apaisé, les études portant sur le bien-être des enseignants ont été relativement peu nombreuses (Zembylas, 2003a). Elles portent notamment sur les émotions des enseignants. Les travaux sur le stress professionnel de ce public, menés depuis la fin des années 1970, ont néanmoins contribué à faire évoluer le regard en interrogeant davantage la dimension psychoaffective du métier (Chang, 2009; Kyriacou, 1987). Inaugurant l'élargissement futur de la question à la thématique connexe de la qualité de vie au travail (QVT) (p. ex. Horenstein, 2006), ces recherches se sont progressivement ancrées dans le modèle tridimensionnel de l'épuisement professionnel («*burnout*») proposé par Maslach, Jackson et Leiter (1996), du fait notamment que ces derniers ont su proposer un outil particulier à travers le *Maslach Burnout Inventory – Educator Survey* (MBI-ES). De nombreuses études s'en sont emparées, à l'international (p. ex. Huberman, 1999) comme en France (p. ex. Laugaa, 2004). Sa structure en trois facteurs permet en effet d'évaluer les niveaux d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et d'accomplissement personnel au travail chez les enseignants.

²⁶ Le terme «*flow*» a été conservé conformément à la littérature sur le sujet en langue française (p. ex. Heutte, 2019). «Il s'agit d'un état d'épanouissement lié à une profonde implication et au sentiment d'absorption que les personnes ressentent lorsqu'elles sont confrontées à des tâches dont les exigences sont élevées et qu'elles perçoivent que leurs compétences leur permettent de relever ces défis. Le *flow* est décrit comme une expérience optimale au cours de laquelle les personnes sont profondément motivées à persister dans leurs activités» (Heutte, 2019, p. 154).

L'épuisement émotionnel (EE) se définit plus précisément par la sensation d'être émotionnellement vidé et de ne plus disposer des ressources nécessaires pour faire face à la situation. Cet état se caractérise à la fois par une grande fatigue, une perte d'énergie, et par un état d'abrutissement ou l'impression de plier sous le poids des contraintes quotidiennes (p. ex. Schwarzer, Schmitz et Tang, 2000). Il est généralement considéré comme l'élément central du modèle, dans le sens où il présiderait à la dépersonnalisation et à l'insatisfaction. Second pilier du modèle du *burnout*, la dépersonnalisation constitue la composante attitudinale et cognitive du phénomène. À mesure que les individus s'épuisent émotionnellement, ceux-ci ont tendance à devenir plus indifférents aux autres, voire plus cyniques. Un enseignant souffrant de dépersonnalisation aura ainsi tendance à devenir distant, voire cassant avec les élèves, à ne souligner que leurs travers, à les considérer non plus dans leur individualité, mais comme une masse anonyme et potentiellement hostile. L'augmentation progressive de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation va ainsi influencer négativement sur le niveau perçu d'accomplissement personnel au travail.

L'enseignement fait en effet partie des métiers de service fondés sur une relation d'aide et de responsabilisation vis-à-vis du bien-être d'autrui. Le sens de ce type de profession est donc de mettre ses ressources au service des autres afin de les aider à se développer et à s'épanouir. Or l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation vont à l'encontre de la réalisation de cet objectif.

En France, les trois enquêtes «Carrefour santé social» (CSS) menées conjointement par la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN), les fédérations (Fédération syndicale unitaire, Union nationale des syndicats autonomes-Éducation, Syndicat général de l'Éducation nationale) et les syndicats enseignants (Syndicat national des enseignants du second degré, Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC, Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale) ont successivement caractérisé «la santé et les conditions de travail des enseignants en début de carrière» (2006), «la situation des enseignants face à leur fin de carrière» (2008), et enfin l'«étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques» (2011). Cette dernière étude révèle par exemple que 24% des agents de l'Éducation nationale seraient en état de tension au travail, et que 14% souffriraient d'épuisement professionnel (CSS, 2011)²⁷. Sur le plan européen, l'effort syndical est prolongé par les études successives du Comité syndical européen de l'éducation (CSEE, 2007, cité dans Billehøj, 2007; CSEE, 2011, cité dans Nübling, Vomstein, Haug, Nübling et Adiwidjaja, 2011; CSEE, 2016), dont les résultats démontrent la spécificité culturelle de chaque situation et inaugurent une réflexion sur l'adaptation localisée des actions de lutte contre le stress et de promotion du bien-être des enseignants à l'échelle nationale.

L'accumulation de données issues aussi bien de travaux de recherche (pour une revue, voir Chang, 2009) que d'études institutionnelles permet à l'heure actuelle de considérer l'épidémiologie du phénomène chez la population enseignante. Bien qu'il faille tenir compte de particularismes culturels dans les chiffres relevés (p. ex. CSEE, 2013), le phénomène d'épuisement émotionnel des enseignants est documenté de façon congruente dans de nombreux pays, sur différents continents, à travers différents types d'études et sur une période de plus de quarante ans (Li et Li, 2017). Il est ainsi aujourd'hui admis qu'une large majorité d'entre eux connaîtra au moins un épisode d'épuisement professionnel au cours de sa carrière (Kelchtermans, 1999, 2017). En outre, l'épuisement apparaît plus élevé chez les enseignants que dans les autres catégories professionnelles (De Heus et Diekstra, 1999). Enfin, Rascle et Bergugnat (2013) ont pu démontrer l'existence de différents profils d'épuisement professionnel présents dès l'entrée dans le métier et laissant envisager une situation sans doute encore plus

²⁷ Cette étude s'inscrit dans l'accord-cadre «Santé au travail» dans la fonction publique 2009.

préoccupante que la seule analyse statistique centrée sur les variables ne le laisse entrevoir. En effet, en marge des situations d'épuisement professionnel complet avéré, impliquant simultanément les trois facteurs, il existerait également des situations alarmantes d'épuisement professionnel incomplet, pour lesquelles seuls certains facteurs (épuisement émotionnel et non-accomplissement personnel d'une part, dépersonnalisation d'autre part) atteindraient des seuils critiques.

1.2 Les antécédents transactionnels de l'épuisement et la dynamique émotionnelle

L'étude des origines de l'épuisement professionnel des enseignants met traditionnellement en avant deux types d'antécédents²⁸. Sont ainsi considérées en premier lieu les causes organisationnelles, liées à la structure du travail elle-même et présentant soit des contraintes professionnelles trop élevées (p. ex. des effectifs de classes trop importants, du temps restreint, des demandes extracurriculaires), soit des ressources issues de l'environnement de travail insuffisantes (p. ex. un manque de soutien social de la part des collègues, de l'administration ou des parents)²⁹. En regard de ces causes organisationnelles ont été décrites également des causes liées aux individus eux-mêmes à travers l'analyse des facteurs démographiques (p. ex. le sexe, l'âge, l'ancienneté) (p. ex. Kamtsios, 2019), des traits de personnalité (p. ex. la dépressivité, le névrosisme, le perfectionnisme) (p. ex. Kim, Jörg et Klassen, 2019), mais également des différents niveaux d'engagement des enseignants (p. ex. le dévouement) (p. ex. Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006). Si des différences apparaissent entre les individus, aucun facteur individuel ne permet à lui seul de prédire efficacement le niveau d'épuisement professionnel des enseignants (Rasclé et Bergugnat, 2013).

Contre la caractérisation statique de l'épuisement professionnel chez l'enseignant, la nécessité d'affiner l'analyse par une lecture dynamique du phénomène est alors avancée. L'état d'épuisement dépendrait ainsi de la nature des transactions de l'enseignant avec son environnement professionnel (Laugaa, Rasclé et Bruchon-Schweitzer, 2008). En d'autres termes, l'épuisement professionnel de l'enseignant serait principalement lié à sa lecture subjective de la situation vécue, selon sa perception propre des contraintes qui s'imposent à lui et des ressources dont il dispose pour y faire face. En ce sens, à un niveau macroanalytique, la perception de la qualité du climat scolaire (Debarbieux, Anton, Astor, Benbenishty, Bisson-Vaivre et Cohen, 2012) ou encore l'écart entre les idéaux professionnels et la réalité perçue sur le terrain (Rasclé et Bergugnat, 2013) influencent directement l'épuisement professionnel de l'enseignant. De manière similaire, à un niveau microanalytique, la perception de la qualité de la relation avec l'élève ainsi que les croyances subjectives sur les raisons présidant à son comportement perturbateur occupent actuellement une place centrale dans la réflexion (p. ex. Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010).

L'avancée de la réflexion sur la dimension transactionnelle de l'épuisement professionnel provoque ainsi une bascule du regard sur les émotions des enseignants, ces deux phénomènes partageant des origines communes (Carson, 2006). La thématique de l'épuisement professionnel de l'enseignant s'inscrit dès lors dans la compréhension de l'écologie émotionnelle de son rapport au métier (Zembylas, 2007).

Décrire les causes transactionnelles de l'épuisement implique de s'interroger sur la dynamique émotionnelle des enseignants à l'échelle des expériences individuelles. Pour cela, les chercheurs ont recours à trois types de méthodologies exploratoires : l'interview qualitative (p. ex. Hargreaves, 1998), le questionnaire (p. ex. Frenzel *et al.*, 2016) et enfin, plus récemment, les mesures continues (p. ex. Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun et Hensley, 2014b). Enfin, dans un travail de synthèse, Frenzel (2014) démontre la circularité des causes et des conséquences des émotions des enseignants sur la base d'une analyse des buts d'accomplissement. Ici,

²⁸ Pour une revue, voir Chang (2009).

²⁹ Pour une revue, voir Verhoeven, Maes, Kraaij et Joekes (2003).

l'évaluation cognitive de l'écart entre les comportements attendus et les comportements constatés chez les élèves conduit au déclenchement des émotions de l'enseignant, qui s'actualisent à travers son attitude pédagogique. En retour, celle-ci tend à avoir des répercussions sur le comportement des élèves ainsi que sur leur perception subjective par l'enseignant, actualisant dès lors les émotions-états ressenties.

1.3 La nécessité d'une formation initiale et continue aux compétences émotionnelles

Les effets macrologiques de l'épuisement de l'enseignant se repèrent à trois niveaux: celui de l'enseignant lui-même en tant que personne, celui de ses interactions avec les élèves et leurs ressentis, et celui de ses interactions avec ses collègues (Burel, 2017). En ce qui concerne l'enseignant lui-même, l'enquête de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale de Kovess, Chan Chee, Labarte et Brunou (2001) a permis de mieux prendre conscience des effets psychosomatiques délétères de l'épuisement professionnel (p. ex. l'insomnie, la dépression, les troubles musculo-squelettiques). Sur un plan psychologique, ces premières constatations ont également été complétées par la démonstration de liens entre l'épuisement et d'autres concepts plus larges comme la satisfaction de vie (p. ex. Hakanen et Schaufeli, 2012), l'engagement professionnel (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006), ou encore le travail émotionnel lié à la modulation des manifestations émotionnelles sur le lieu de travail (p. ex. Keller, Chang, Becker, Goetz et Frenzel, 2014a). En somme, les effets de l'épuisement professionnel sur l'enseignant sont aujourd'hui bien documentés et dépassent une définition restreinte de la santé pour influencer le bien-être général de la personne à travers son identité professionnelle (p. ex. Zembylas, 2003b). Ici, l'épuisement conduit à une diminution des ressources personnelles de l'enseignant, qui ne peut progressivement plus faire face aux demandes du métier (Hakanen *et al.*, 2006). En combattant son mal-être par le travail émotionnel et le surengagement (Hélou et Lantheaume, 2008), l'enseignant nourrit un cercle vicieux qui a une incidence sur son sentiment d'autoefficacité et finalement sur le sens du métier.

L'altération du rapport au métier influence directement les comportements interpersonnels des enseignants. En effet, comme le démontre Hargreaves (2001), le rapport aux élèves s'inscrit dans une géographie émotionnelle caractérisant une proximité à la fois physique et symbolique. En ce sens, l'enseignant épuisé professionnellement aura tendance à se montrer plus froid et plus distant avec ses élèves, en recourant notamment à une approche pédagogique plus traditionnelle. Or, comme l'indique Babad (2007), cette proximité est directement liée à l'efficacité de l'enseignement. Au-delà de son influence sur l'enseignant lui-même, l'épuisement professionnel affecte également l'efficacité de l'enseignement à travers la façon dont est reçue l'intervention de l'enseignant par ses élèves (p. ex. Brouwers et Tomic, 2000). À travers l'altération de la qualité des comportements interpersonnels, l'écologie émotionnelle de l'enseignement, c'est-à-dire de «la façon dont les enseignants et les élèves créent un environnement qui détermine en retour leur connexion et leur engagement dans l'apprendre ensemble » (Zembylas, 2007, p. 357), influence ainsi directement l'attitude des élèves (Keller, Goetz, Becker, Morger et Hensley, 2014c).

En parallèle de la construction de connaissances didactiques, un des enjeux majeurs de la formation des enseignants tient donc dans le développement de leurs compétences émotionnelles (Zembylas, 2003a), notamment en ce qui concerne la capacité de régulation émotionnelle (Yin, Huang et Wang, 2016). Par exemple, Wimmer, von Stockhausen et Bellingrath (2019) démontrent que l'introduction de la méditation de pleine conscience dans la formation des instituteurs améliore leur régulation émotionnelle en matière de réévaluation cognitive de la situation et de modulation de la réponse affective. De façon plus générale, les interventions positives visant à développer les capacités de régulation émotionnelle ont essentiellement porté à court terme sur l'amélioration des stratégies de déploiement de l'attention et sur les stratégies de modulation de la réponse, et à plus long terme, sur la sélection

de la situation et le déploiement de l'attention avant, pendant et après la situation émotionnelle (Quoidbach, Mikolajczak et Gross, 2015). En revanche, ces interventions positives restent encore marginales dans la formation curriculaire des enseignants.

Si la qualité de vie des enseignants influence à la fois leur efficacité pédagogique et les émotions ressenties par leurs élèves (Lee, Schutz, Taxer, Pekrun, Meier et Xie, 2014), il convient de s'interroger également en parallèle sur la qualité de vie des élèves. Quelle est la situation décrite par la recherche ? Est-elle si préoccupante ?

2. L'épuisement des élèves

Dans cette section, nous allons nous intéresser aux élèves en dressant un bilan sur leur qualité de vie. Nous expliquerons les causes de leur épuisement ainsi que les conséquences de celui-ci.

2.1 L'état des lieux

Pourquoi les adultes seraient-ils les seuls à être victimes d'épuisement dans le contexte de leur travail ? Qu'en est-il des élèves ? Pourquoi les oublie-t-on parfois, puisqu'eux aussi sont soumis à des pressions du système scolaire et de leurs proches, susceptibles de générer chez eux un mal-être lié au surmenage ?

Dès lors que le problème a été soulevé pour la population enseignante, il est logique que certains le posent également du point de vue de l'élève. George (2002, p. 11) fait la remarque suivante :

dans les années 1990, les journaux commençaient à parler régulièrement du stress en entreprise et de ses ravages. Mais rien sur les enfants. Encore actuellement, il n'existe pas de critères diagnostiques du stress chronique de l'enfant, les manuels de référence de psychopathologie n'abordent jamais ce concept, et nous n'avons à notre disposition aucune étude portant sur le nombre d'enfants qui pourraient en être atteints.

Pourtant, «15% des ados sont “multifracturés” et en grande souffrance », et il est préconisé de « former obligatoirement tous les enseignants à la psychologie de l'adolescent et aux repérages des signes d'alerte» (Rapport de l'UNSA – Éducation, 2008). Comme les enseignants, les élèves seraient donc eux aussi soumis à la pression liée au travail scolaire. Dans cette logique, des travaux révèlent que le stress chronique et ses conséquences subcliniques caractérisent la situation quotidienne de nombreux élèves (Nerdrum, Rustøen et Rønnestad, 2006), et ce, vraisemblablement dès le collège ou le lycée. La période estudiantine est marquée en effet par deux types de stressseurs: les événements de vie majeurs et les agressions mineures au quotidien (Quintard, 2001). Pour de jeunes élèves, au collège et au lycée, ces agressions mineures répétées sont par exemple celles liées aux problématiques de violences scolaires, de charges de travail liées aux emplois du temps, aux périodes d'orientation scolaire. Potentiellement, ces stressseurs pourraient conduire à une forme d'épuisement. Cette hypothèse amène instantanément à se poser diverses questions : Comment conceptualiser ce mal-être? Est-il possible de mesurer ce niveau d'épuisement ? Y a-t-il des indicateurs révélant cette potentielle souffrance ?

Le modèle tridimensionnel du *burnout* permettrait d'éclairer cette problématique chez l'élève (comme cela a été fait chez les enseignants). C'est d'ailleurs la position de George (2002), selon qui « le burnout existe aussi chez les enfants, mais il est malheureusement moins perçu » (p. 29). Dans une étude menée en 2014, Martin-Krumm, Fenouillet, Heutte et Besançon mettent en évidence qu'auprès de 1662 élèves français de CM2 à la classe de terminale³⁰, il est possible de recenser trois profils : 27% d'entre eux souffrent à l'école, 53% vont assez bien, mais éprouvent des difficultés dans certaines matières, et 20% sont heureux à l'école. Leurs résultats révèlent que les scores de « satisfaction » diminuent constamment du collège au lycée.

³⁰ Au Québec, de la 5^e année du primaire à la fin du secondaire.

Les émotions positives baissent, tandis que les négatives augmentent de manière importante. Le bien-être, l'intérêt à l'égard de l'école, le *flow* et le sentiment d'efficacité personnelle baissent durant cette période. Ces données permettent de faire un état des lieux et d'émettre l'hypothèse selon laquelle un problème d'épuisement se poserait chez les élèves.

Gauthier, Oger, Guillet et Martin-Krumm (2010) ont d'ailleurs validé une échelle en français destinée à mesurer le *burnout* des adolescents dans les contextes scolaires et sportifs. Cette Échelle de mesure du *burnout*, qui s'appuie sur l'*Athlete Burnout Questionnaire* de Raedeke et Smith (2001), est composée de douze questions relatives aux trois composantes du *burnout* (épuisement, dévalorisation de soi et diminution du sentiment d'accomplissement). Elle a notamment été utilisée dans une étude longitudinale visant à analyser l'évolution du *burnout* des élèves durant une année scolaire (Oger, Martin-Krumm et Sarrazin, 2007). Les résultats révèlent d'une part que globalement, le niveau de l'épuisement va en augmentant du début à la fin de l'année, et d'autre part qu'il existe des périodes critiques en matière d'épuisement, d'accomplissement et de dévalorisation de soi, notamment celle qui précède le départ en vacances. Cela peut être expliqué par les exigences de travail de la part des enseignants, les échéances pour finir le programme ou pour avoir des notes à reporter dans les bulletins. Cette hypothèse nous amène à définir les potentielles causes de ce qui pourrait se révéler comme étant une réelle problématique de *burnout* chez les élèves.

2.2 Les antécédents de la souffrance des élèves

Nous allons évoquer ici les soucis de santé psychologique que peuvent subir les adolescents au sein d'un système contraignant comme celui de l'École. Ainsi,

chacun convient que l'École joue un rôle fondamental dans la vie des jeunes. En premier lieu en termes de durée, puisque les activités scolaires occupent six à sept heures de temps contraint à l'école et une à quatre heures de travail complémentaire le soir et/ou les jours de congé, selon le niveau. Et ce, cinq jours par semaine, sept à huit mois par an pendant dix années minimum, mais souvent plus de quinze... Que l'école soit centrale dans la vie de chaque individu en termes d'acquis ne fait non plus aucun doute : depuis ses origines, c'est l'un de ses premiers buts. Mais l'école est aussi le lieu, autant que le reflet d'apprentissages sociaux, citoyens et humains... Dès lors, au-delà d'une perspective purement pédagogique, on peut l'envisager en tant qu'environnement psychosocial et en étudier sa perception par l'élève. Quelques chiffres méritent d'être avancés. Si la plupart des élèves (français, de 11 à 15 ans) aiment l'école (65,5%), cet intérêt chute avec l'âge. Près d'un élève sur deux (43,9%) dit avoir envie d'aller à l'école, la moitié des élèves (48,6%) trouve le travail scolaire fatigant et moins d'un élève sur trois déclare n'avoir aucun stress lié au travail scolaire (30,6%) et un peu (45,9%). Le stress est maximal à 13 ans (Godeau, Guérin, Navarro, Mouret et Vignes, 2005, p. 59).

Comment cela peut-il s'expliquer ?

L'Éducation Nationale impose un rythme d'apprentissage qui ne s'adapte pas forcément aux capacités de certains, mais il y aura une différence entre les individus et la même charge de travail n'entraînera pas systématiquement de stress pathologique. Chaque enfant a sa cadence et il faut savoir la respecter, sinon, il s'épuise à réaliser des performances au-delà de ses capacités (George, 2002, p. 54).

D'ailleurs, « l'école française est reconnue comme l'une des plus exigeantes parmi les pays occidentaux » (De Backer, 2006, p. 4). À titre d'exemple, en 2005, un certain nombre de chiffres sont communiqués dans le numéro 454 de la revue *Famille et Éducation* : 12% des adolescents et 29% des adolescentes sont dans un état dépressif ; 13% des filles et 5% des garçons font des tentatives de suicide au cours de leur adolescence. De la même manière, les élèves relatent eux-mêmes les tensions qu'ils subissent dans un rapport mené par l'UNSA – Éducation en 2008 (cité dans George, 2002).

Aussi, s'il est admis que « stress chronique, stress quotidien, tension, pression, exigence d'hyper performance et hyper rentabilité, harcèlement [...] font des ravages chez les salariés, alors pourquoi n'admettrait-on pas enfin que les jeunes sont soumis au même régime,

notamment dans un contexte où on ne leur demande plus seulement de bien travailler et de s'épanouir, mais d'être toujours le meilleur ?» (p. 11)

C'est bien ce qui est évoqué par Quintard (2001). Dès lors, il semblerait que le phénomène de *burnout* puisse exister à l'école. Toutefois, si cette institution a sa part de responsabilité, l'adolescence est « une période délicate durant laquelle les jeunes sont confrontés à de multiples défis liés à leur qualification scolaire, à l'acquisition de leur propre autonomie ainsi qu'au développement de leur identité sexuelle » (Klapouszczak, Arnaud et Grandjean, 2005, p. 89). Ces données viennent corroborer celles avancées plus récemment par Martin-Krumm *et al.* (2014). C'est donc un moment de la vie où il est facile de ressentir du mal-être. Quelles conséquences celui-ci peut-il avoir ?

2.3 Les conséquences de l'épuisement

Selon George (2002), « le milieu scolaire peut être aussi stressant que celui du travail [...] Le stress de l'enfant existe, au même titre que le stress de l'adulte, même si tous les enfants ne sont pas égaux face à ce stress, certains le supportant, d'autres risquant davantage de développer des pathologies » (p. 148).

Zakari, Walburg et Chabrol (2011) mentionnent une étude de Torsheim et Wold (2001) selon laquelle « un taux élevé de stress scolaire [serait] associé à d'importantes somatisations, telles que maux de tête, douleurs abdominales, maux de dos et étourdissements » (p. 51). Cresswell et Eklund (2004, p. 483) précisent que les symptômes se présentent à différents niveaux : physique et psychosomatique (insomnie, perte d'énergie, problèmes gastro-intestinaux et cardiaques, hypertension), mental et psychique (manque de confiance en soi, dévalorisation, démotivation), émotionnel (ennui, impatience, colère) et social (isolement, suspicion). De plus, les liens avec la dépression sont souvent décrits, puisque « certains auteurs pensent que le *burnout* sévère pourrait être une étape intermédiaire dans le développement de la dépression caractérisée » (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis et Kaprinis, 2003). De la même manière, les troubles anxieux et le *burnout* partagent une symptomatologie commune (Lindblom, Linton, Fedeli et Bryngelsson, 2006). Ce mal-être peut aussi entraîner de l'absentéisme, un décrochage, voire une phobie scolaire. Selon les études, de 1 à 5% des enfants scolarisés dans les pays occidentaux en souffrent et l'estimation la plus couramment admise est que la phobie scolaire concernerait de 1 à 5% de la classe d'âge des 12-19 ans (Le Heuzay et Mouren, 2008). Le « *burnout* scolaire » peut aussi aboutir, comme l'ont montré Meylan *et al.* (2015), à une consommation de drogues et d'alcool : « Ces adolescents pourraient avoir recours à l'utilisation de substances comme moyen de faire face à l'épuisement et au stress liés au travail scolaire » (p. 238).

Pour finir, nous allons voir que la souffrance des jeunes peut aussi avoir un effet sur des variables en lien direct avec l'école. Il a été avancé que le *burnout* pouvait affecter la performance des élèves (Martin-Krumm, Oger, Sarrazin et Pelayo, 2011). Cette étude (faite spécialement en éducation physique et sportive – EPS) montre que le *burnout* module l'effet de l'habileté perçue (variable qui intervient fortement dans la réussite à l'école) sur les résultats scolaires et que les élèves ne sont pas à égalité quant à leurs chances de réussite. Ainsi, le *burnout* aurait une incidence négative sur les effets d'une haute habileté perçue sur les résultats. Autrement dit, en situation d'épuisement, tout se passerait comme si les élèves avaient une faible habileté perçue, avec les conséquences délétères en retour sur les performances scolaires. En revanche, les répercussions sur les notes d'une habileté perçue élevée sont d'autant plus importantes que les élèves ne se sentent pas fatigués. Les écarts se creusent donc entre les élèves à mesure qu'ils se sentent fatigués. Dès lors, pour les élèves épuisés, les performances réalisées en EPS seront faibles, quel que soit leur niveau d'habileté perçue. Cela rejoint une remarque émise par George (2002) :

[L]’épuisement se traduit dans le domaine scolaire et s’observe chez des élèves à qui l’on demande d’être ultra-performants trop tôt et trop longtemps. Actuellement par crainte d’un avenir professionnel difficile, les parents ont tendance à surstimuler leurs enfants dès la maternelle et parfois même avant. L’ennui est que cinq, dix ou quinze ans plus tard, ils constatent, désespérés, que leurs enfants ne veulent plus rien faire, détestent l’école ou pensent qu’ils sont nuls. Pourquoi ? Parce que trop stimulés trop jeunes, ils lâchent, épuisés, au moment où, au contraire, il faudrait vraiment donner un coup de collier (p. 29-30).

On pourrait penser que cette remarque de George n’est plus d’actualité. Or la réalité est tout autre, à tel point qu’est dénoncé le surcoût des cours particuliers dans le budget des familles³¹, jusqu’à plusieurs milliers d’euros par an. Elles n’hésitent pas à engager des sommes conséquentes afin de préparer l’avenir de leur enfant, ce qui de fait alourdit sa charge de travail. Cela est d’autant plus problématique que l’épuisement des élèves aurait des liens étroits avec leur motivation et leur bien-être. Des corrélations ont été mises en évidence entre le *burnout* ressenti en EPS et la motivation. Ce syndrome serait positivement lié avec l’amotivation et négativement lié avec la motivation intrinsèque. Il serait également « contradictoire » avec le construit psychologique du bien-être (Oger, 2008). En effet, plus un élève est en situation de bien-être, c’est-à-dire qu’il ressent de l’affection, de la bienveillance, qu’il sait que les autres ont confiance en lui, qu’il se sent bien dans sa peau, moins il présente un risque de développer un état de *burnout* ; celui-ci touche en particulier ceux qui se sentent échouer, qui pensent que les autres les prennent pour des « nuls » et qui baissent les bras.

Ainsi, l’École a effectivement sa part de responsabilité vis-à-vis du mal-être de certains élèves, avec ses rythmes qui épuisent et ses pressions qui angoissent. Le stress et ses conséquences se posent comme une véritable question de santé publique (Cohen, Janicki-Devets et Miller, 2007), et c’est dans cette perspective que vont s’inscrire les politiques développées dans les « établissements scolaires positifs » afin d’agir précocement.

3. Les perspectives : des « établissements scolaires positifs » dans une logique de promotion du bien-être et de prévention de l’épuisement

Nous évoquerons dans cette section les moyens mis en œuvre pour améliorer la qualité de vie des enseignants et celle des élèves.

3.1 L’éducation à la résilience et le contrôle des émotions

Directement liée aux questions de santé mentale, de gestion du stress et d’adaptation à une adversité plus ou moins conséquente, la résilience est un construit pouvant se révéler utile quant à une promotion du bien-être et à une prévention de l’épuisement. Ce concept tirant ses origines des études de chercheurs anglo-saxons des années 1960 à 1980 (p. ex. Garmezy, 1971; Masten et Garmezy, 1985; Werner et Smith, 1982) correspond en sciences humaines au processus permettant à un individu de rebondir après un événement traumatique plus ou moins sévère, ou après avoir souffert d’une adversité plus chronique (qui perdure dans le temps, environnement néfaste); ce processus permet à l’individu de poursuivre un développement le plus optimal possible (Luthar, Crossman et Small, 2015). Les conséquences qu’on lui attribue varient d’une réduction du stress et des symptômes de dépression à une augmentation des émotions positives, de l’optimisme et de la tranquillité, ou encore un développement du bien-être subjectif (Métais, Burel, Gillham et Martin-Krumm, soumis).

Après une approche dite traditionnelle (Block et Block, 1980), fondée sur des paradigmes cognitivistes puis une approche plus écologique (Masten, Best et Garmezy, 1990 ; Werner et Smith, 1992) prenant en compte l’environnement de l’individu, les réflexions

³¹ <<http://leparticulier.lefigaro.fr/article/le-prix-des-cours-de-soutien-scolaire-alourdit-la-facture-de-la-rentree/>>, consulté le 12 mars 2020.

récentes sur la résilience permettent des conceptualisations plus complexes et nuancées. On parle alors d'une approche transactionnelle et constructiviste (Métais *et al.*, soumis). Là où l'approche traditionnelle avait un regard subjectif et l'approche écologique un regard contextuel, l'approche transactionnelle et constructiviste réunit les deux précédentes. Cette dernière est forte d'un caractère **intégratif** et porte un regard **situationnel** garantissant l'entière considération d'un individu unique, de son environnement et de leur alchimie particulière.

À l'heure actuelle, la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) et les récents mouvements en matière d'éducation positive ont favorisé l'expansion de programmes scolaires de résilience. Constatant de manière croissante la présence chez les adolescents de problèmes d'internalisation (troubles affectant le «soi»: p. ex. le stress, l'anxiété) et d'externalisation (affectant aussi l'entourage: p. ex. les troubles du comportement, le déficit d'attention) (Dray *et al.*, 2017), ainsi que la confrontation de ces derniers à des troubles dépressifs et d'autres problèmes de santé mentale (Ungar, Russel et Connelly, 2014), les programmes scolaires visant à développer le bien-être et la résilience semblent être l'un des enjeux majeurs de l'éducation de demain dans l'optique de soutenir les adolescents dans ces épreuves. Parmi ces programmes, on distingue les **programmes orientés**, qui ciblent un public scolaire parfois qualifié comme étant « à risque » et présentant des difficultés scolaires, comportementales ou psychologiques particulières ; ces programmes cherchent spécialement à résoudre ces problèmes d'internalisation et d'externalisation chez les élèves. On distingue également les **programmes universels**, qui s'adressent à un public plus large et ne présentant pas forcément de troubles supérieurs à la moyenne des fluctuations inhérentes à l'adolescence. L'objectif dans ce cas est plus général et vise une amélioration du bien-être de l'élève ou de ses performances scolaires. Plus précisément, les programmes scolaires de résilience sont majoritairement fondés sur le principe des thérapies cognitivo-comportementales, elles-mêmes issues du modèle ABC (*Activating event, Beliefs, Consequences*) d'Ellis (1957). Dans le cadre des programmes scolaires de résilience, les élèves sont sensibilisés à l'idée selon laquelle leurs manières de penser (cognition), de ressentir (émotions) et de réagir (comportement) sont liées. On leur apprend à gérer cette alchimie.

Ainsi, les séances prévues dans le cadre de tels programmes – le plus souvent, des modules venant se greffer à un système scolaire déjà en place – visent à développer la réflexion de l'élève, sa gestion des émotions et sa capacité de résolution de problèmes. Les lettres du programme scolaire SPARK (Boniwell et Ryan, 2009) illustrent par exemple les étapes du processus de résilience que l'élève peut suivre : *Situation* (l'événement stressant), *Perception* (le ressenti, perception de l'adversité), *Autopilot*, *Affectivity* (comment se sent-on au fond, estime personnelle), *Reaction* (repli sur soi ou réaction active, positive), *Knowledge* (connaissance, leçon retenue de l'épreuve vécue). Le *Penn Resiliency Program* (Gillham et Reivich, 2009) est également une référence dans le milieu : douze leçons couvrent explicitement les concepts et les compétences relatives à la résilience sous forme de petits sketches, d'histoires courtes ou de bandes dessinées.

Par ailleurs, bien que l'intérêt se resserre ici sur l'élève, l'enseignant reste un maillon crucial quant au développement du bien-être par le biais du système scolaire. Or actuellement, des niveaux élevés de stress et une augmentation notable des taux de *burnout* dans le corps enseignant (comme il a été montré dans la première section de ce chapitre) sonnent l'alarme et appellent à revisiter à la fois certains aspects de leur formation ainsi que leur quotidien professionnel. Au vu des principes qui sont attribués à ces concepts, il pourrait donc être supposé qu'un développement de l'intelligence émotionnelle (Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018) ou de la résilience puisse se révéler utile afin d'aider l'enseignant à gérer l'adversité inhérente à son activité et, à terme, améliorer son épanouissement. En effet, qu'il s'agisse de l'intelligence émotionnelle – capacité de cerner ses propres émotions ou celles d'autrui, puis de savoir les distinguer, pour utiliser ces informations afin de guider sa réflexion et ses actions

(Fiori et Vesely-Maillefer, 2018) – ou de la résilience, l’accompagnement des enseignants serait là aussi une priorité dans l’optique d’un épanouissement de l’ensemble des acteurs du monde scolaire. Il pourrait être envisagé qu’une part de la formation initiale des enseignants contienne des apports prenant modèle sur les thérapies cognitivo-comportementales et se basant sur la gestion des émotions, du stress et de l’anxiété (p. ex. des études de cas théoriques, des mises en situation pour analyse *a posteriori* des émotions ressenties, des réponses comportementales, des solutions d’adaptation potentielles, etc.). Cet apport initial pourrait être complété par un approfondissement de ces thématiques pendant des stages dans le cadre de la formation continue, offrant ainsi un bagage supplémentaire, mais aussi un soutien psychologique à l’enseignant en poste.

Quoi qu’il en soit, la nécessité d’un accompagnement de l’enseignant est double. En effet, au-delà du bien-être même de celui-ci – facteur constitutif quant à un objectif d’épanouissement global dans le système scolaire et pour l’ensemble de ses acteurs –, il est nécessaire que l’enseignant soit coutumier des principes et concepts de la psychologie positive (voir Martin-Krumm, 2018, pour une revue) en amont d’un développement du bien-être des élèves. Vivre et expérimenter sur soi cette science et en percevoir les effets bénéfiques permettrait d’être plus impliqué et convaincu par les compétences à transmettre aux élèves. Par ailleurs, un enseignant formé évite la nécessité d’un intervenant extérieur. Le vis-à-vis pédagogique avec l’enseignant habituel est souvent plus pertinent pour l’élève, et les progrès scolaires, sociaux et émotionnels n’en sont que favorisés (Boniwell et Ryan, 2012). Ainsi, un programme scolaire axé sur la résilience ou le bien-être est parfois plus conséquent en amont de sa mise en place dans l’établissement cible. Les enseignants prenant part au programme suivent une formation lors de laquelle ils se familiarisent avec les principes théoriques (Ungar, Russell et Connelly, 2014) et sont invités à les expérimenter chez eux. Concrètement, ceux-ci sont par exemple encouragés à promouvoir la gratitude et l’empathie dans leurs cercles sociaux plus ou moins proches, à engager des figures d’échanges et des dialogues actifs et constructifs (en opposition à passif/négatif), ou encore à mettre en valeur le positif de la journée par de petits exercices tels que l’astuce mnémotechnique des trois W donnant lieu à une courte liste des événements positifs du moment (Norrish, 2015): *What Went Well today* (que s’est-il passé de bien aujourd’hui?).

3.2 Des propositions novatrices : des établissements positifs !

Des dispositifs novateurs pourraient consister à combiner des éléments à destination des élèves et des enseignants, et plus globalement à faire de l’établissement scolaire une réelle communauté « positive » où les compétences de vie et les compétences socioémotionnelles seraient autant valorisées que l’enseignement conventionnel. Il ne s’agirait pas seulement de mettre en place un enseignement explicite sur des thématiques du bien-être à travers des leçons (créneaux horaires réservés), mais bien de créer un environnement dans toute la communauté scolaire où les membres pourraient expérimenter et s’imprégner de ces concepts du bien-être. À ce stade, on ne parlerait plus de programme scolaire, mais bien d’un **établissement positif** dans lequel les compétences du bien-être seraient enseignées à la fois explicitement lors de leçons et implicitement à travers un environnement scolaire totalement restructuré.

L’établissement scolaire Geelong Grammar School (GGS) en Australie est une école pionnière dans ce domaine. Son curriculum a été entièrement refondu autour du sigle de Seligman (2012) PERMA, conceptualisant un modèle du bien-être psychologique. En plus de leçons sur les concepts de psychologie positive, les matières scolaires classiques y sont parfois enseignées à travers le prisme de cette science (p. ex. en histoire, étudier les grandes figures en se questionnant sur leurs forces de caractère ; lors de l’année de 3^e, travailler la résilience à travers un programme d’éducation au plein air et de randonnées en itinérance). En parallèle, le campus de GGS propose aussi des infrastructures réservées à la méditation, à la créativité et à

la gratitude, puis enfin les enseignants sont formés à la psychologie positive et encouragés à en expérimenter les effets sur eux (Norrish, 2015). Bien qu'il semble utopique de pouvoir mettre en place dès demain des projets aussi complets en France, l'aspect global du dispositif de GGS pourrait être retenu. Une approche holistique est souvent plus efficace qu'un programme fonctionnant sous forme de module additionnel (Ungar *et al.*, 2014). Associer le bien-être des élèves et celui des enseignants, puis créer une réflexion commune autour des concepts du bien-être seraient ainsi de premières pistes de progrès envisageables en France.

À l'image d'une approche transactionnelle et constructiviste de la résilience, cette vision scolaire globale et cette multidimensionnalité autour de concepts « positifs » pourraient être considérées comme la suite logique d'un actuel courant de complexification théorique et d'une amélioration de notre compréhension de l'individu dans son environnement. Le bien-être d'une personne n'est en effet pas uniquement influencé par des caractéristiques internes à celle-ci et par des facteurs environnementaux, mais bien par l'**alchimie** de cet ensemble. C'est vers cette alchimie qu'il semblerait crucial de se diriger à l'école. Pour autant, sur le terrain, l'écart entre les interventions et la complexité des conceptions théoriques modernes reste important (Masten, 2015). Plus la compréhension de la résilience – ou d'autres concepts liés au bien-être – se précise et se complexifie, plus l'application réelle devient délicate (c'est-à-dire : lourdes perspectives humaines et financières).

Dans ce chapitre, l'épuisement des enseignants ainsi que celui de leurs élèves ont été soulignés aussi bien par l'intermédiaire des chiffres recensés issus des diverses recherches menées dans ce domaine, mais également par les données issues du terrain. Du côté des enseignants, « près d'un sur deux pense qu'il ne choisirait pas ce métier s'il pouvait repartir à zéro » (Laugaa, Rascle et Bruchon-Schweitzer, 2005, p. 14). Considérant que cette problématique de qualité de vie est tout aussi importante pour les élèves, il convient sans doute à l'avenir d'envisager des actions conjointes, à la fois à destination des enseignants et des élèves. Dès lors, le jeune champ de l'éducation positive pourrait se révéler prometteur. La question semble légitime, car du côté des élèves, emplois du temps surchargés, peur d'être différent, multiplication des violences dans la cour de récréation, ou durant les cours, souci des performances... Le quotidien des enfants est bien souvent synonyme d'angoisse... Le burnout existe aussi chez les enfants, mais il est malheureusement moins perçu (George, 2002, p. 29).

Face à ces constats, diverses expériences ont été menées pour la prévention de l'épuisement des enseignants et de leur public. Pour les élèves, le jeune champ de l'éducation positive permet l'élaboration de programmes scolaires axés sur la résilience ou d'autres concepts du bien-être. Pour les enseignants, un développement de l'intelligence émotionnelle et une sensibilisation à la psychologie positive sembleraient être des moyens permettant de réduire leur « mal-être ». Des établissements positifs ont vu le jour à l'étranger. Ils mettent l'accent sur la nécessité de valoriser le bien-être de tous les membres de la communauté éducative et mettent en œuvre les moyens nécessaires à cela. Toutefois, ces établissements sont trop peu nombreux. Même si des changements progressifs ont lieu dans les établissements «classiques» en ce qui concerne l'intérêt porté au bien-être – notons par exemple la nouvelle injonction institutionnelle dans les textes régissant l'éducation physique et sportive (EPS), selon laquelle l'«EPS amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé» (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, p. 46) –, on ne peut que regretter que les initiatives soient lentes à être mises en place au regard de l'urgence de la prise en charge du phénomène.

Il serait intéressant de passer de la prévention de l'épuisement à la promotion du bien-être et de la qualité de vie dans les établissements scolaires, et pourquoi pas en étudiant non plus les risques psychosociaux, mais les ressources psychosociales (Clot, 2015). Cela est d'autant plus important qu'on peut présumer qu'en promouvant le bien-être des enseignants

ainsi que celui des élèves, une boucle vertueuse s'engage, les uns profitant de la qualité de vie des autres dans la perspective d'une éducation qui soit de plus en plus performante à la fois en matière de niveau scolaire, mais aussi en ce qui concerne la préparation de l'enfant à sa vie d'adulte, qui sera inévitablement faite de hauts, mais aussi de bas.

Références

- Babad, E. (2007). «Teachers' nonverbal behavior and its effects on students», dans J.C. Smart (dir.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, New York, Springer, p. 219-279.
- Billehøj, H. (2007). *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*, Bruxelles, Comité syndical européen de l'éducation (CSEE).
- Block, J. et J.H. Block (1980). «The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior», dans W.A. Collins (dir.), *Development of Cognition, Affect, and Social Relations. The Minnesota Symposia on Child Psychology*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 39-101.
- Boniwell, I. et L. Ryan (2009). *SPARK Resilience: A teacher's guide*, Londres, University of East London.
- Boniwell, I. et L. Ryan (2012). *Personal Well-Being Lessons for Secondary Schools: Positive Psychology in Action for 11 to 14 Year Olds*, Maidenhead, Open University Press.
- Brouwers, A. et W. Tomic (2000). «A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management», *Teaching and Teacher Education*, 16(2), p. 239-253, <[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)>, consulté le 12 mars 2020.
- Burel, N. (2017). *Émersiologie et dynamique émotionnelle Une méthodologie d'analyse des comportements des enseignants d'éducation physique et sportive en classe*, Thèse de doctorat, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, de STAPS, Paris, Université de Paris Descartes.
- Carrefour Santé Social – CSS (2011). *Santé et travail : étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques*, Direction de la Santé MGEN (Mutuelle générale de l'Éducation nationale).
- Carson, R.L. (2006). *Exploring the Episodic Nature of Teachers' Emotions as it Relates to Teacher Burnout*, Thèse de doctorat, Purdue University.
- Centre d'analyse stratégique (2013). «Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative», *La note d'analyse*, (313), <<http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf>>, consulté le 20 janvier 2020.
- Chang, M.L. (2009). «An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers», *Educational Psychology Review*, 21(3), p. 193-218.
- Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La découverte.
- Cohen, S., D. Janicki-Devets et G.E. Miller (2007). «Psychological stress and disease», *Journal of American Medical Association*, 298(14), p. 1685-1687, doi:10.1001/jama.298.14.1685.
- Comité Syndical Européen de l'Éducation (2016). *Empowering Education Trade Unions: The Key to Promoting Quality Education*, Communication présentée à l'European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 6 décembre, Belgrade.
- Cresswell, S.L. et R.C. Eklund (2004). «The athlete burnout syndrome: possible early signs», *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7, p. 481-487.
- Currie, C., S.N. Gabhainn, C. Roberts, R. Smith, D. Currie, W. Picket, M. Richter, A. Morgan et V. Barnekow (2008). «Inequalities in Young people's health. Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey», *Health Policy for Children and Adolescents*, (5).

- De Backer, L. (2006). «La santé des jeunes et des enseignants», *Dossier Inter'Actions du ressort pour la pédagogie*, (6), p. 4-5.
- Debarbieux, E., N. Anton, R.A. Astor, R. Benbenishty, C. Bisson-Vaivre et J. Cohen (2012). *Le « climat scolaire »: définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Paris, ministère de l'Éducation nationale – Direction Générale de l'Enseignement Scolaire MENDGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- De Heus, P. et R.F. Diekstra (1999). «Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms», dans R. Vandenberghe et A.M. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, New York, Cambridge University Press, p. 269-284.
- Dray, J., J. Bowman, E. Campbell, M. Freund, L. Wolfenden, R.K. Hodder ... J. Wiggers (2017). «Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), p. 813-824, <<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>>, consulté le 12 mars 2020.
- Ellis, A. (1957). «Rational psychotherapy and individual psychology», *Journal of Individual Psychology*, 13(1), p. 38-44.
- Fiori, M. et A.K. Vesely-Maillefer (2018). «Emotional intelligence as an ability: Theory, challenges, and new directions», dans K.V. Keefer, J.D.A. Parker et D.H. Saklofske (dir.), *Emotional Intelligence in Education*, New York, Springer, p. 23-47.
- Fredrickson, B.L. (2001). «The role of positive emotions in positive psychology: broaden-and-build theory of positive emotions», *The American Psychologist*, 56, p. 218-226.
- Frenzel, A.C. (2014). «Teacher emotions», dans R. Pekrun et L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York, Routledge, p. 494-519.
- Frenzel, A.C., R. Pekrun, T. Goetz, L.M. Daniels, T.L. Durksen, B. Becker-Kurz et R.M. Klassen (2016). «Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES)», *Contemporary Educational Psychology*, 46, p. 148-163, <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>>, consulté le 12 mars 2020.
- Garnezy, N. (1971). «Vulnerability research and the issue of primary prevention», *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), p. 101.
- Gauthier, S., M. Oger, E. Guillet et C. Martin-Krumm (2010). «Validation of a French version of the Athlete burnout questionnaire in competitive sport and physical education contexts», *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), p. 203-211.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*, Paris, Anne Carrière.
- Gillham, J. et K. Reivich (2009). «Penn resiliency program», dans S.J. Lopez (dir.), *The Encyclopedia Of Positive Psychology*, New Jersey, Wiley-Blackwell, p. 676-678.
- Godeau, E., J.C. Guérin, F. Navarro, G. Mouret et C. Vignes (2005). « Milieu scolaire », dans E. Godeau, H. Grandjean et F. Navarro (dir.), *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France*, Paris, INPES, p. 58-77.
- Guimard, P., F. Bacro, S. Ferrière, A. Florin, T. Gaudonville et H.T. Ngo (2015). «Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation et formations*, 88-89, p. 165-166.
- Hakanen, J.J., A.B. Baker et W.B. Schaufeli (2006). «Burnout and work engagement among teacher», *Journal of School Psychology*, 43(6), p. 493-513.
- Hakanen, J.J. et W.B. Schaufeli (2012). «Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study», *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), p. 415-424, <<https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>>, consulté le 12 mars 2020.

- Hargreaves, A. (1998). «The emotional practice of teaching», *Teaching and Teacher Education*, 14(8), p. 835-854.
- Hargreaves, A. (2001). «Emotional geographies of teaching», *The Teachers College Record*, 103(6), p. 1056-1080.
- Hélou, C. et F. Lantheaume (2008). « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et formation*, 57, p. 65-78, <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>>, consulté le 12 mars 2020.
- Heutte, J. (2019). « L'autotélisme-flow : un déterminant fondamental de la persistance à vouloir comprendre, apprendre et se former tout au long de la vie », dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives*, Paris, Dunod, p. 151-175.
- Horenstein, J.M. (2006). *Qualité de vie au travail des enseignants du premier et du second degré*, Paris, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale.
- Huberman, M. (1989). « Les passages à vide dans la carrière d'enseignant », *Les Sciences de l'Éducation*, 5, 5-33.
- Huberman, M. (dir.) (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, New York, Cambridge University Press.
- Iacovides, A., K.N. Fountoulakis, S.T. Kaprinis et G. Kaprinis (2003). «The relationship between job stress, burnout and clinical depression», *Journal of Affective disorders*, 75, p. 209-221.
- Kamtsios, S. (2019). «Exploring the associations between demographic characteristics and teachers' occupational stress and coping», *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 4(1), p. 22-38.
- Kelchtermans, G. (1999). «Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective», dans R. Vandenberghe et M. Huberman (dir.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 176-191.
- Kelchtermans, G. (2017). «“Should I stay or should I go?”: Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue», *Teachers and Teaching*, 23(8), p. 961-977.
- Keller, M.M., M.-L. Chang, E.S. Becker, T. Goetz et A.C. Frenzel (2014a). «Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study», *Frontiers in Psychology*, 5(1442), p. 1-10.
- Keller, M.M., A.C. Frenzel, T. Goetz, R. Pekrun et L. Hensley (2014b). «Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study», dans P. W. Richardson, S.A. Karabenick et H.M.G. Watt (dir.), *Teacher motivation. Theory and Practice*, New York, Routledge, p. 69-82.
- Keller, M.M., T. Goetz, E.S. Becker, V. Morger et L. Hensley (2014c). «Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest», *Learning and Instruction*, 33, p. 29-38, <<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>>, consulté le 12 mars 2020.
- Kim, L.E., V. Jörg et R.M. Klassen (2019). «A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout», *Educational Psychology Review*, 31(1), p. 163-195.
- Klapouszczak, D., C. Arnaud et H. Grandjean (2005). « Santé et bien-être », dans E. Godeau, H. Grandjean et F. Navarro (dir.), *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France/2002*, Paris, Inpes, p. 88-95.
- Kovess, V., C. Chan Chee, S. Labarte et N. Brunou (2001). *Les résultats 2001 de l'enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes MGEN*, Paris, MGEN (Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale).

- Kyriacou, C. (1987). «Teacher stress and burnout: An international review», *Educational Research*, 29(2), p. 146-152.
- Laugaa, D. (2004). *Stress et burnout des enseignants en école élémentaire. Une approche transactionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- Laugaa, D. et M.L. Bruchon-Schweitzer (2005). « L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), p. 499-519, <<https://journals.openedition.org/osp/428>>, consulté le 12 mars 2020.
- Laugaa, D., N. Rascle et M.L. Bruchon-Schweitzer (2005). « Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire », *Psychologie et Éducation*, 1, p. 13-32.
- Laugaa, D., N. Rascle et M.L. Bruchon-Schweitzer (2008). «Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach», *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(4), p. 241-251.
- Lee, M., P. A. Schutz, J. Taxer, R. Pekrun, E. Meier et X. Xie (2014). *Teachers' Emotions, Emotion Regulation, and Classroom Management Efficacy*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia.
- Le Heuzey, M.F. et M.C. Mouren (2008). *Phobie scolaire : comment aider les enfants et adolescents en mal d'école ?* Paris, J. Lyon.
- Li, X. et S.R. Li (2017). «Review and reflection of teacher burnout researches (2000-2014)», *Journal of Yan'an University (Social Sciences Edition)*, (3), p. 25.
- Lindblom, K.L., S.J. Linton, C. Fedeli et I.L. Bryngelsson (2006). «Burnout in the working population: relations to psychosocial factors», *International Journal of Behavioral Medicine*, 13(1), p. 51-59.
- Luthar, S.S., E.J. Crossman et P. J. Small (2015). «Resilience and adversity», dans R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, Hoboken, John Wiley & Sons, p. 247-285.
- Lyubomirsky, S., L. King et E. Diener (2005). «The benefits of frequent positive affects: Does happiness lead to success?», *Psychological Bulletin*, 131(6), p. 803-855.
- Martin-Krumm, C. (2018). *Découvrir la psychologie positive*, Paris, InterEditions.
- Martin-Krumm, C., F. Fenouillet, J. Heutte et M. Besançon (2014). *Wellbeing, Motivation and Student Achievement*, Actes de colloque de l'International Conference on Applied Psychology, Paris, 9-13 juillet.
- Martin-Krumm, C., M. Oger, P. Sarrazin et P. Pelayo (2011). «Moderator effect of burnout in secondary school context», dans I. Brdar (dir.), *The Human Pursuit of Well-Being. A Cultural Approach*, Londres, Springer, p. 199-200.
- Maslach, C., S.E. Jackson et M.P. Leiter (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3^e éd., Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Masten, A.S. (2015). «Pathways to integrated resilience science», *Psychological Inquiry*, 26(2), p. 187-196.
- Masten, A.S., K.M. Best et N. Garmezy (1990). «Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity», *Development and Psychopathology*, 2(4), p. 425-444.
- Masten, A.S. et N. Garmezy (1985). «Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology», dans B. Lahey et A. Kazdin (dir.), *Advances in Clinical Child Psychology*, New York, Springer, p. 1-52, <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9820-2_1>, consulté le 12 mars 2020.
- Métais, C.M., N. Burel, J.E. Gillham et C. Martin-Krumm (under revision). Integrative review of the recent literature on human resilience: From concepts, theories, and discussions towards a complex understanding. *Europe's Journal of Psychology*.

- Meylan, N., P. -A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, J.-P. Antonietti, D. Gyger Gaspoz, L. Pfulg et L. Stephan (2015). « Burnout scolaire et consommation de substances : une étude exploratoire chez des adolescents “tout-venant” », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63, p. 238-243.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, <<https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>>, consulté le 12 mars 2020.
- Nerdrum, P., T. Rustøen et M.H. Rønnestad (2006). « Student psychological distress: A psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), p. 95-109.
- Norrish, J.M. (2015). *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*, Oxford, Oxford University Press.
- Nübling, M., M. Vomstein, A. Haug, T. Nübling et A. Adiwidjaja (2011). *European-Wide Survey on Teachers Work Related Stress-Assessment, Comparison and Evaluation of the Impact of Psychosocial Hazards on Teachers at their Workplace*, Bruxelles, Comité syndical européen de l'éducation (CSEE).
- Oger, M. (2008). *Évolution et impact du burnout en milieu scolaire*, Mémoire pour l'obtention du master 2., Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université Lille 2 Droit et Santé, Lille.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007). Le burnout en milieu scolaire : Évolution et processus engagés. In Y. Dufour (2007), *Contribution de l'EPS à l'éducation au bien-être* (pp. 19-32), Lille, Éditions AEEPS.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*, Paris, Éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions de l'OCDE.
- Quintard, B. (2001). « Concepts, stress, coping », *Recherche en soins infirmiers*, 67, p. 46-67.
- Quoidbach, J., M. Mikolajczak et J.J. Gross (2015). « Positive interventions: An emotion regulation perspective », *Psychological Bulletin*, 141(3), p. 655.
- Raedeke, T.D. et A.L. Smith (2001). « Development and preliminary validation of an athlete burnout measure », *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, p. 281-306.
- Rascle, N. et Bergugnat, L. (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants. Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? *Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012*, rapport Réseau Canopé. Université de Bordeaux Segalen.
- Schwarzer, R., G.S. Schmitz et C. Tang (2000). « Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory », *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, p. 309-326.
- Seligman, M.E.P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York, Simon and Schuster, Atria Books.
- Seligman, M.E.P. et M. Csikszentmihalyi (2000). « Positive psychology: An introduction », *American Psychologist*, 55(1), p. 5-14.
- Shankland, R., J.P. Durand, M. Paucsik, I. Kotsou et C. André (2018). *Mettre en œuvre un programme de psychologie positive*, Programme CARE (Cohérence-Attention-Relation-Engagement), Paris, Dunod.
- Tsouloupas, C.N., R.L. Carson, R. Matthews, M.J. Grawitch et L.K. Barber (2010). « Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation »,

- Educational Psychology*, 30(2), p. 173-189, <<https://doi.org/10.1080/01443410903494460>>, consulté le 12 mars 2020.
- Ungar, M., P. Russell et G. Connelly (2014). «School-based interventions to enhance the resilience of students», *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), p. 66-83.
- Veilleux, M., K. Morin et L. Mandeville (2017). « Le bonheur des gens heureux », *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), p. 103-128.
- Vesely-Maillefer, A.K. et D.H. Saklofske (2018). «Emotional intelligence and the next generation of teachers», dans K.V. Keefer, J.D. Parker et D.H. Saklofske (dir.), *Emotional Intelligence in Education*, New York, Springer, p. 377-402.
- Verhoeven, C., S. Maes, V. Kraaij et K. Joeke (2003). «The job demand-control-social support model and wellness/health outcomes: A European study», *Psychology & Health*, 18(4), p. 421-440. <<https://doi.org/10.1080/0887044031000147175>>, consulté le 12 mars 2020.
- Werner, E.E. et R.S. Smith (1982). *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*, New York, McGraw-Hill.
- Werner, E.E. et R.S. Smith (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, Ithaca, Cornell University Press.
- Wimmer, L., L. von Stockhausen et S. Bellingrath (2019). «Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness trainings», *Brain and behavior*, (9), 1-13. e01390. doi: 10.1002/brb3.1390.e01390.
- Yin, H., S. Huang et W. Wang (2016). «Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), p. 907.
- Zakari, S., V. Walburg et H. Chabrol (2011). « Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français », dans D. Curchod-Ruedi, P. -A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-64.
- Zembylas, M. (2003a). «Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development», *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), p. 103-125.
- Zembylas, M. (2003b). «Emotions and teacher identity: A poststructural perspective», *Teachers and Teaching*, 9(3), p. 213-238.
- Zembylas, M. (2007). «Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching», *Teaching and Teacher Education*, 23(4), p. 355-367, <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>>, consulté le 12 mars 2020.

Annexe 2 : Article de validation de l'Échelle de Mesure du Burnout scolaire (E.M.B.) – Gauthier, Oger et al. (2010)



Validation of a French Version of the Athlete Burnout Questionnaire (ABQ)

In Competitive Sport and Physical Education Context

Sandrine Isoard-Gautheur¹, Marie Oger², Emma Guillet¹, and Charles Martin-Krumm³

¹CRIS EA 647, Université Claude Bernard Lyon 1, Villeurbanne, France, ²LEI, Université Lille, Ronchin, France, ³CREAD, IUFM de Bretagne – École interne Université de Bretagne Occidentale, Rennes, France

Abstract. This research develops a psychometrically sound measure of the Athlete Burnout Questionnaire (ABQ; Raedeke & Smith, 2001) in French (Le Questionnaire du Burnout Sportif, QBS). We first developed a preliminary version and then had 895 French adolescents involved in competitive sport or physical education at school complete the survey. The results showed good internal consistency (all Cronbach's α values $> .75$). Confirmatory factor analysis with the three subscales of the ABQ (emotional and physical exhaustion, reduced sense of accomplishment, and devaluation) confirmed the structure of the instrument and good data fit (NNFI = .95, CFI = .96, GFI = .95, RMSEA = .07) in accordance with the results obtained in previous studies (e.g., Cresswell & Eklund, 2005a,b; Raedeke & Smith, 2001). Furthermore, the patterns of relationships between the ABQ subscales and motivation, self-confidence, and anxiety provide concurrent validity of the ABQ.

Keywords: ABQ, burnout, French, competitive sport, physical education

Introduction

Athlete burnout is a subject of growing interest. In recent years, the media, sport organizations, and researchers alike have highlighted that burnout has become a real problem in sports. Indeed, athletes and coaches often dedicate long hours of training that require substantial physical and mental energy, often associated with the pressure to perform. In addition, athletes are continually evaluated during training and competition, which can be very stressful for athletes, especially when their performance is not up to their expectations (Pensgaard & Ursin, 1998; Scanlan, Stein & Rainzza, 1991). On the other hand, fear of not being selected or of being excluded from the team for major competitions can also be added sources of stress for an athlete, especially if they rely on the sport as a source of income (Gustafsson, 2007; Noblet & Gifford, 2002).

General Burnout Concept

The first conceptualization of burnout was described by Freudenberger (1974) and applied to the workplace. He used the term *burnout* to describe the workers' incapacity to effectively carry out their roles. Other theoretical models have emerged in line with this work. The Alienation Model (Berkeley Planning Associates, 1977), for example, posits that an employee's engagement to work tends to decline when the context offers less and less support and assistance to complete tasks. Cherniss' model (1980) suggests young and new employees in a given job are at risk of experiencing burnout because of a lack of recognition and rewards for tasks well done. This lack of recognition leads to a reduction in self-confidence and sometimes professional ability. In another model, Edelwich and Brodsky (1980) proposed that burnout has four defined stages: enthusiasm (i.e., resulting in a tendency to be excessively available and have unrealistic expectations about work), stagnation (i.e., expectations become more realistic and a certain staff discontent begins to surface), frustration (i.e., as professional difficulties seem to multiply, the individual begins to question his or her competence), and apathy (i.e., characterized by a state of depression and indifference in response to repeated frustrations that are faced).

Of the models describing the effects of burnout, the "attributional/environmental" model (Maslach & Jackson, 1982) stands clearly apart from others as a reference for burnout research. In this model, burnout is defined as a multidimensional process with three main components: emotional exhaustion (i.e., the individual feels that his or her energy reserves are completely exhausted), a state of depersonalization (i.e., the individual seems detached from clients, patients, or colleagues, who eventually get treated like objects), and, finally, a decreased sense of accomplishment and self-realization (i.e., the individual carries a particularly negative and demeaning regard for his/her own personal and professional achievements). In this framework, loss of confidence resulting from this type of attitude has been associated with depression and the inability to cope with professional duties. In order to facilitate empirical research on the phenomenon of burnout, Maslach developed a measurement scale – the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1981) – based on this theoretical model. The MBI is a 22-item scale measuring the three dimensions of burnout. In the initial version there were both frequency (1 *a few times a year* to 6 *every day*) and intensity ratings (1 *very mild* to 7 *very strong*), although Maslach later suggested using only the frequency ratings because of a high correlation between intensity and frequency (Maslach, 1993).

More recently, Demerouti, Bakker, Nachreiner, and Schaufeli (2001) developed the Job Demands-Resources model (JD-R model), which posits that burnout follows two processes: First, the demanding aspects of work lead to constant overtaxing and to exhaustion; second, there is a complication of the job demands by the lack of resources. This leads to withdrawal and eventually to disengagement from work. This model is consistent with the model proposed

by Maslach and Jackson because exhaustion is considered the first symptom of burnout and a consequence of disengagement from work. Some of these models (Demerouti et al., 2001; Maslach & Jackson, 1982) have been used in the sport domain in order to understand athlete burnout.

Burnout in Sports

Research on burnout in sport settings was initially carried out on practitioners like coaches (i.e., Caccese & Mayerberg, 1984) using the conceptualization of Maslach and Jackson (1982). In the 1990s, there was a shift to focus more on athletes. Because of a lack of an operational definition of the concept, this led to confusion about what burnout actually is. Raedeke, Lunney, and Venable (2002), suggested that, without a clear definition, the use of the term burnout becomes meaningless. In fact, some authors defined burnout as a withdrawal (Gould, Tuffey, Udry, & Loehr, 1996a,b, 1997), a form of overtraining (Silva, 1990), or simply as dropout from the sport (Coakley, 1992). Raedeke (1997) suggested returning to the initial definition given by Maslach in the work setting. Accordingly, he proposed a definition of burnout characterized by three dimensions and adapted these dimensions to the sport domain. He replaced depersonalization with sport devaluation, which represents a devaluation of the perceived benefits gained from sport involvement and is arguably a sport-specific manifestation of the broader state of cynicism forwarded by Maslach, Schaufeli, and Leiter (2001). The definition of athlete burnout is a syndrome characterized by physical and emotional exhaustion, sport devaluation, and reduced sense of accomplishment (Raedeke, 1997). Several studies based on this definition have shown that burnout is related to a feeling of being trapped (i.e., lack of pleasure, lack of attraction for other activities, high social constraints, high costs, low benefits, high investments; Raedeke, 1997), a low self-determined motivation (Cresswell & Eklund 2005a,b; Lemyre, Treasure & Roberts, 2006), dissatisfaction with the three basic psychological needs (i.e., autonomy, competence, relatedness; Perreault, Gaudreau, Lapointe, & Lacroix 2007), and maladapted perfectionism (i.e., concern over mistakes, high criticism and parental expectations, doubts about action, and high personal standards; Lemyre, Hall & Roberts, 2008).

According to this definition and to other inventories like the Eades' Athlete Burnout Inventory¹ (EABI; Eades, 1990) and the Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), Raedeke and Smith (2001) developed a questionnaire designed to assess athletes' burnout: the Athlete Burnout Questionnaire (ABQ). The ABQ measures the three dimensions of burnout and is composed of 15 items (adapted from the EABI and the MBI): Five items measuring each dimension of athlete burnout (i.e., physical and emotional exhaustion, reduced accomplishment, and sport devaluation). Participants respond on a 5-point Likert-scale (1 *almost never* to 5 *most of the time*). This frequency rating format was preferred because the format of the MBI and EABI makes it easier for participants of different ages to respond, and because not all athletes train throughout the entire year (Raedeke & Smith, 2001). The ABQ displayed satisfactory discriminant and convergent validity (Cresswell & Eklund, 2006b; Raedeke & Smith, 2001). In fact, in a study that aimed to develop and validate the ABQ, Raedeke and Smith established an internally consistent as well as content and factorially valid athlete burnout measure with three subscales (i.e., physical and emotional exhaustion, reduced accomplishment, and sport devaluation). Moreover, they confirmed that the construct validity of the measure was supported by relationships observed between the burnout subscales and theoretically related constructs. In another study, Cresswell and Eklund (2006b) tested the convergent and discriminant validity of the ABQ and found it to have convergent validity with the MBI and discriminant validity with the DASS (Depression Anxiety Stress Scale; Lovibond & Lovibond, 1995).

This study serves to validate a French version of the ABQ, using two phases on two samples, and to demonstrate that a model of burnout exists that comprises three first-order latent variables and one second-order latent variable. According to Raedeke and Smith (2001) and to Cresswell and Eklund (2006b), the scale is intended for use in different contexts and in different sports. In one sample, the context is intensive training in the sport of handball, and the other context is school physical education. That is in keeping with the original version of the scale, and the two samples were appropriate to test the validity of the scale. The first goal was to assess the factorial validity evidence of the three subscales of the French version; the second was to examine the scale reliability and to provide evidence of the construct validity by examining the relationship between burnout and self-determination, self-confidence, and anxiety in a competitive sport and physical education context.

Factorial Validity Evidence of the French ABQ

Participants

434 pupils (225 female and 209 male) from 11 to 19 years from the Years 7, 8, 11, 12, and 13, and 461 players (213 female and 248 male) from the French handball school aged from 13 to 18 years participated in this study.

Translation

The current study is the first validation of the ABQ in French. The original ABQ consists of 15 items assessing emotional and physical exhaustion (e.g., “I feel so tired from my training that I have trouble finding energy to do other things”), reduced accomplishment (e.g., “I am not achieving much in sport”), and sport devaluation (e.g., “I feel less concerned about being successful in sport than I used to”), with 5 items measuring each dimension in the initial version of the ABQ. The translation of the ABQ was conducted with a standardized backtranslation procedure.

Three English teachers assisted with the initial translation of the questionnaire. Then a test population of 10 pupils from 11 to 13 years and 12 players of a handball team from 12 to 16 years responded to the questionnaire and determined whether the items were clear (rated on a 5-point Likert scale; *not clear at all* to *totally clear*). Finally, four bilingual subjects (English teachers) answered the two questionnaires. Two subjects answered the French ABQ questionnaire then the English one. The other two subjects answered the English questionnaire first, followed by the French version.

On the basis of the three French translations of the questionnaire, the wording of different items was discussed and a consensus was reached to develop a final single version. The test population revealed that all the items had a level of clarity greater than 4, except three items that were then removed from the analysis because there were considered as “unclear” (Items 1, 12, and 15 of the ABQ). The results revealed a satisfactory concurrent validity between the French and English subscales. The final scale consists of 4 items for each component of burnout: emotional and physical exhaustion (e.g., “I feel so tired from my PE classes/my training sessions that I have trouble finding energy to do other things”), reduced sense of accomplishment (e.g., “I’m not achieving much during PE classes/training sessions”), and sport devaluation (e.g., “The effort I spend during PE classes/training sessions would be better spent doing other things”). The 12 items of the French version of the ABQ (Raedeke & Smith, 2001) were rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 = *almost never* to 5 = *most of the time*.

Procedure

Following ethical approval from the institutional research ethics board, the coaches of each team/athlete and the teachers of each classroom were contacted to obtain permission to approach their athletes or students for participation in the study. Students and athletes' participation was voluntary; written informed consent was obtained from the parents of the athletes and the pupils prior to data collection, and confidentiality was ensured.

Data Analysis

The precision of a measurement includes two ordered types of analyses: the estimation of factorial and construct validity. We conducted a confirmatory factor analysis with three first-order factors (i.e., reduced sense of accomplishment, physical and emotional exhaustion, and sport devaluation) and one second-order factor (i.e., burnout). Consistent with the preliminary study of Raedeke and Smith (2001), only one model was tested in our study. In the study of Raedeke and Smith, a 3-factor first-order model and four alternative first-order models were tested, and the analysis revealed that the 3-factor first-order model had the best data fit. More recently, Cresswell and Eklund (2005a) tested models featuring a second-order burnout latent variable and first-order burnout latent variables relating to the three dimensions of ABQ. This second-order latent approach for burnout was conceptually warranted and consistent with previous research (Kelley, Eklund, & Ritter-Taylor, 1999). Specifically, the three dimensions are proposed to be part of the burnout syndrome, which assumes, at least conceptually, that manifestations or symptoms are the result of a common cause. The second-order latent burnout variable represents this common cause. The model was tested using maximum likelihood estimation on the covariance matrices with Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). It is recommended that researchers examine and report a range of fit indices in order to achieve a comprehensive evaluation of fit (Hu & Bentler, 1995). Based on the suggestions made by several researchers (Hu & Bentler, 1998, 1999; MacCallum & Austin, 2000), and in order to enable comparisons with previous studies, we therefore chose multiple fit indices to assess model fit: the χ^2 ($\chi^2(df)$), the Bentler-Bonett Non-normed fit index (NNFI), the comparative fit index (CFI), the goodness of fit index (GFI), and the root mean square error of approximation (RMSEA). Values between .90 and .94 for the CFI and NNFI indicate acceptable fit, whereas values of .95 and higher indicate relatively good fit. RMSEA values less than .05 represent a close fit, whereas values greater than .10 are regarded as unacceptable. To test the reliability of the scale, we computed coefficients of internal consistency and compared them with the original values of the ABQ. In the course of construct validation, the researcher seeks empirical evidence to support the hypothesized relations both among theoretically related constructs (convergent validity) and/or among unrelated constructs (discriminant validity). As previous studies have supported convergent and discriminant validity of the ABQ (Cresswell & Eklund, 2006b), the present study focused solely on the convergent validity. We then examined the correlations between the three subscales of ABQ and theoretically related constructs (i.e., motivation, anxiety, and self-confidence).

Table 1. Means, standard deviations, Cronbach's α s, and correlations between the French ABQ subscales and motivation, self-confidence and anxiety

	Reduced accomplishment	Exhaustion	Sport devaluation
Mean	2.73	2.65	2.02
SD	.91	.99	.91
Cronbach's α	.77	.88	.75
Intrinsic motivation in PE context	-.36*** <i>M</i>	-.25*** <i>S</i>	-.25*** <i>S</i>
to know and to accomplish in CS context	-.17*** <i>S</i>		-.29*** <i>M</i>
to experience stimulation in CS context	-.18*** <i>S</i>		-.13** <i>S</i>
Extrinsic motivation external regulation in PE context	.18** <i>S</i>		
external regulation in CS context	.21*** <i>S</i>	.15** <i>S</i>	.34*** <i>M</i>
Amotivation in PE context	.47*** <i>M</i>	.33*** <i>M</i>	.41*** <i>M</i>
Amotivation in CS context	.45*** <i>M</i>	.12** <i>S</i>	.49*** <i>M</i>
Somatic anxiety in CS context	.12* <i>S</i>	.17*** <i>S</i>	
Cognitive anxiety in CS context	.40*** <i>M</i>		
Self-confidence in CS context	-.45*** <i>M</i>		-.14** <i>S</i>

Note. PE = physical education, CS = competitive sport, *S* = small: $.10 < r < .30$, *M* = moderate: $.30 < r < .50$, *L* = large: $r > .50$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Results

Confirmatory Factor Analysis of the Three Subscales of the French Version of the ABQ

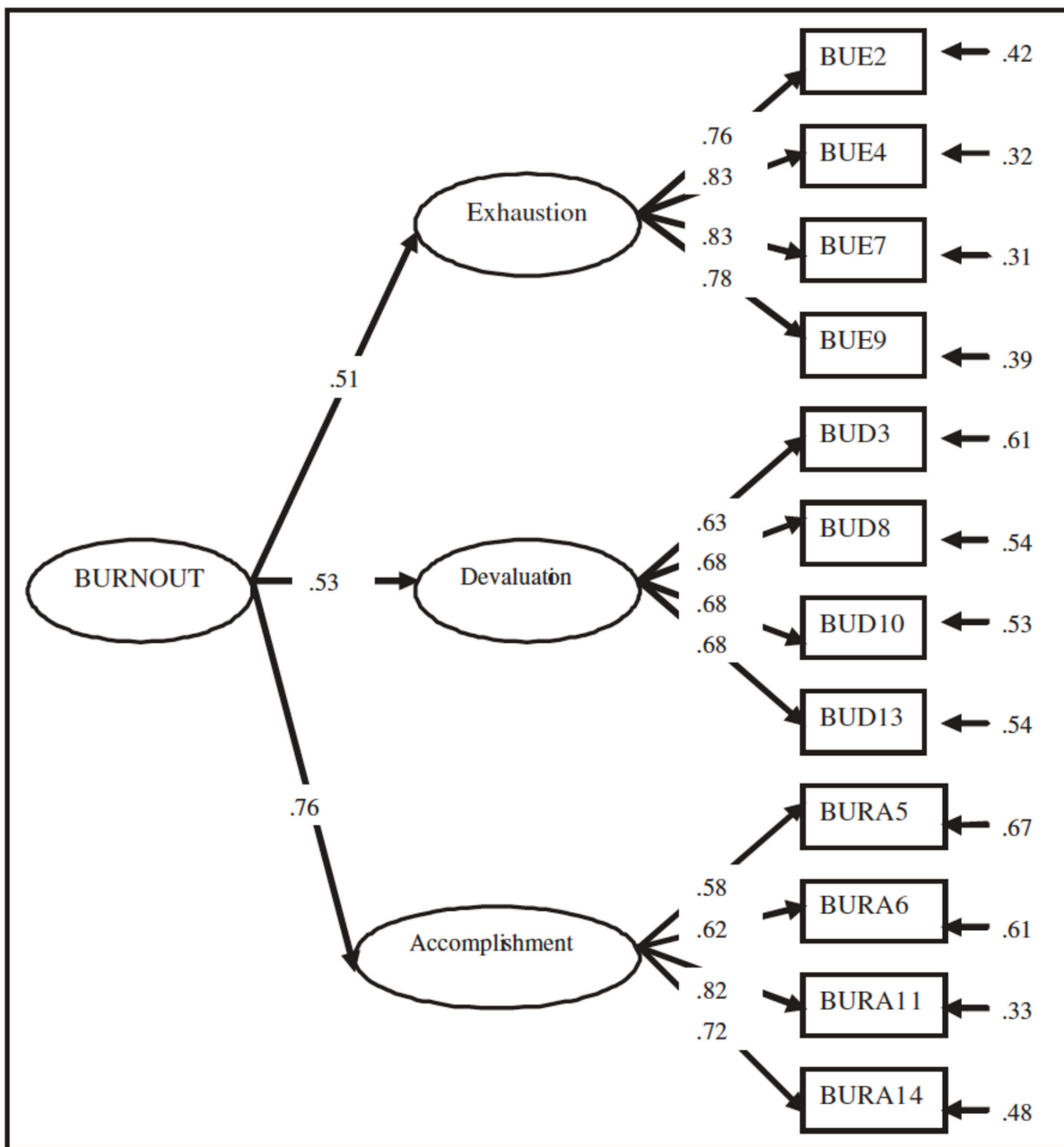
Before carrying out factor analysis, we ensured the homogeneity of covariance structures for males and females. The test of variance revealed that the variance-covariance matrices of male and female are homogeneous (Box's *M*; $F = .85$, $df = 6$, $p > .05$). We also ensured the invariance of the two subsamples (pupils and handball players). We carried out a test of invariance with the χ^2 difference's test (with Lisrel 8.71). A comparison of the equal and the unequal models revealed that the cross-validation of the measurement model across samples is supported by the data of the two subsamples (difference between the two subsamples; $\chi^2 = 467.50$, $df = 29$, $p < .001$).

In order to examine whether the translated items assess emotional and physical exhaustion, reduced accomplishment and sport devaluation in accordance with the proposed operational definition of burnout, we conducted a confirmatory factor analysis. Univariate normality was explored by calculating the skewness and kurtosis of each item. Muthén and Kaplan (1985) suggested that both skewness and kurtosis should have values lower than one (in absolute values). The results showed that skewness and kurtosis ranged from .01 to .96, so that there was no indication of a strong deviation from normality: The computation of a factor analysis using the maximum likelihood method was considered appropriate.

The goodness-of-fit indices of the measurement model that specified the three first-order ABQ factors loaded on a single second-order factor reached acceptable values [$\chi^2(51) = 260.33$, NNFI = .95, CFI = .96, GFI = .95, RMSEA = .07]. Means and standard deviations for each

dimension of the French ABQ are shown in Table 1. The standardized factor loadings, error variances, and correlations of the latent constructs (i.e., reduced accomplishment, sport devaluation, and physical and emotional exhaustion) with the burnout are shown in Figure 1. All λ were significant at $p < .05$ ($t > 1.96$). These results, which were highly comparable with those observed by Raedeke and Smith (2001) on the three burnout subscales [i.e., $\chi^2(87) = 189.9, p < .01, NNFI = .93, CFI = .94, GFI = .90, RMSEA = .07$], suggested that the hierarchical 3-factor model of the French ABQ provided acceptable data fit.

Figure 1. Hierarchical confirmatory factor analysis of the three dimensions of burnout.



Evidence of Construct Validity

We assessed the reliability of the French ABQ by examining the Cronbach's α coefficients of the ABQ subscales. These results provided evidence for the adequate internal consistency of the three subscales of the French ABQ: Cronbach α coefficients varied from .75 to .88 (see Table 1). These results are above those suggested by Nunnally (1978) and Henson (2001), so we sought reliability for our data and interpreted results in light of the previous validation of the original scale. In fact, Cresswell and Eklund (2006b) as well as Raedeke and Smith (2001) found that the α values of the burnout subscales ranged from .71 to .87, which is close to our findings. However, we computed the item-total correlations and found that the values were all higher than .49, which is satisfactory (Kline, 2000). Acceptable reliability and factorial validity do not ensure that a scale is actually measuring the construct it is designed to measure; rather, it is also important to specify the relations of the underlying constructs assumed to be measured by the scales with other theoretically related constructs (i.e., construct validity). In this study, convergent validity was assessed through correlations (characterized as small to large following Cohen recommendations, 1988) between specific constructs, i.e., motivation, self-confidence, and anxiety, and the subscales of the ABQ were theoretically expected to correlate. Several authors examined the relations between motivation and burnout. Some authors (Cresswell & Eklund, 2005a,b,c; Gustafsson, Hassmén, Kenttä, & Johansson, 2008; Lemyre et al., 2006; Raedeke & Smith, 2001), interested in the forms of motivation, showed that burnout is negatively related to self-determined motivation and positively related to the less self-determined forms of motivation. Also, anxiety is supposed to be related to the three dimensions of burnout. In fact, some authors highlighted that burnout is linked to negative affects (Cresswell & Eklund, 2006a; Eklund & Cresswell, 2007; Hendrix, Acevedo, & Hebert, 2000; Raedeke & Smith, 2001, 2004). Moreover, competitive anxiety has been positively associated with the burnout dimensions (Vealey, Armstrong, & Comar, 1998; Wiggins, Crenades, Lai, Lee, & Erdmann, 2006). With regard to these results, and compared to Raedeke and Smith's (2001) findings, the analyses revealed that the three dimensions of burnout have moderate to large and positive correlations with the less self-determined forms of motivation (i.e., amotivation and external regulation) as well as to the two forms of anxiety; and that they have negative moderate to large correlations with the most self-determined forms of motivation (i.e., intrinsic motivation) and self-confidence.

Physical Education Context

Participants and Procedure

Participants were 434 pupils aged from 11 to 19 (225 female and 209 male) studying in Year 7, 8, 11, 12, and 13. They voluntarily completed the questionnaire during a class at school. Their parents and the principal agreed with their participation to the study.

Measure

Motivation

A 16-item French-language scale modified from the Sport Motivation Scale (EMSI-16, Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000) and adapted to the school context was used. The EMSI-16 was originally developed to measure the various types of motivation described in self-determination theory (Deci & Ryan, 1991). For the purpose of this investigation, three 4-item subscales representing the polar ends of the self-determination continuum were selected and included in the questionnaire under the heading, "Why do you participate in school?" These subscales measured amotivation, external regulation, and related intrinsic motivation. Responses were provided on 7-point Likert scales anchored by *does not correspond at all* (1)

and *corresponds exactly* (7). The α coefficients (from .71 to .83) were above Nunnally (1978) and Henson's (2001) recommended standards.

Results

As expected, significant relationships in the expected directions were observed between the ABQ subscales and motivation (see Table 1). The reduced accomplishment subscale correlated negatively and moderately ($r = -.36$) with intrinsic motivation, had a positive and small correlation ($r = .18$) with external regulation, and correlated positively and moderately ($r = .47$) with amotivation. The physical and emotional exhaustion subscale had a negative and small correlation ($r = -.25$) with intrinsic motivation and correlated positively and moderately ($r = .33$) with amotivation. Finally, the sport devaluation subscale had a negative and small correlation ($r = -.25$) with intrinsic motivation and correlated positively and moderately ($r = .41$) with amotivation.

Competitive Sports

Participants and Procedure

Participants were 461 players (213 female and 248 male) of the French handball school aged 13–18 years ($M = 15.68$; $SD = 1.17$). They had an average of 12 h of training per week. Prior to the study we contacted the coaches and the athletes. The athletes were informed as to the general purpose of the study and parental consent was requested for underage athletes. They completed the questionnaire after a training session at the handball school.

Measures

Sport Motivation

Four subscales of The Sport Motivation Scale (SMS; Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995) which measured (1) amotivation (e.g., “I used to have good reasons for playing rugby, but now I am asking myself if I should continue doing it”), (2) external regulation (e.g., “Because it allows me to be well regarded by people I know”), (3) intrinsic motivation to know and toward accomplishment (e.g., “Because I feel a lot of personal satisfaction while mastering certain difficult training techniques”), and (4) intrinsic motivation to experience stimulation (e.g., “For the excitement I feel when I am really involved in the activity”) were used. Responses were provided on 5-point Likert scales anchored by 1 *does not correspond at all* and 5 *corresponds exactly*. The α coefficients for amotivation ($\alpha = .80$), external regulation ($\alpha = .71$), intrinsic motivation to know and toward accomplishment ($\alpha = .68$), and intrinsic motivation to experience stimulation ($\alpha = .84$) subscales of the SMS were above Nunnally (1978) and Henson's (2001) recommended standards.

Competitive Anxiety State

A scale of competitive anxiety state responses (EEAC; Cury, Sarrazin, Pérès, & Famose, 1999) was used; it comprised 17 items that measured (1) self-confidence (e.g., “I'm confident I can meet the challenge”), (2) somatic anxiety (e.g., “I feel tense in my stomach”) and (3) cognitive anxiety (e.g., “I'm concerned that others will be disappointed with my performance”) with 5, 7, and 5 items, respectively. Responses were provided on 5-point Likert scales anchored by 1 *does not correspond at all* and 5 *corresponds exactly*. The α coefficients for self-confidence ($\alpha = .79$), somatic ($\alpha = .74$), and cognitive anxiety ($\alpha = .79$) were above Nunnally (1978) and Henson's (2001) recommended standards.

Results

Motivation

As highlighted above, motivation appears to be associated with burnout. Significant relationships in the expected directions were observed between the ABQ subscales and motivation (see Table 1).

The reduced accomplishment subscale had (1) a negative and small correlation ($r = -.17$) with intrinsic motivation to know and toward accomplishment, (2) a negative and small correlation ($r = -.18$) with intrinsic motivation to experience stimulation, (3) a positive and small correlation ($r = .21$) with external regulation, and (4) a positive and moderate correlation ($r = .45$) with amotivation. The physical and emotional exhaustion subscale had a positive and small correlation ($r = .15$) with extrinsic motivation external regulation, and a positive and small correlation ($r = .12$) with amotivation. Finally, the sport devaluation subscale correlated negatively and moderately ($r = -.29$) with intrinsic motivation to know and toward accomplishment; had a small and negative correlation ($r = -.13$) with intrinsic motivation to experience stimulation; correlated positively and moderately ($r = .34$) with extrinsic motivation external regulation; and correlated positively and moderately ($r = .49$) with amotivation.

Anxiety

Anxiety and self-confidence have been found to be correlated to the subscales of the ABQ (see Table 1). The reduced accomplishment subscale correlated negatively and moderately ($r = -.45$) with self-confidence, had a positive and small correlation ($r = .12$) with somatic anxiety, and correlated positively and moderately ($r = .40$) with cognitive anxiety. The physical and emotional exhaustion subscale had a positive and small correlation ($r = .17$) with somatic anxiety. Finally, the sport devaluation subscale had a negative and small correlation ($r = -.14$) with self-confidence.

In summary, the correlations between the ABQ subscales and the SMS and the EEAC in physical education and competitive sport context support the construct validity of the French ABQ.

Discussion

Because of pressures from the media, sport organizations, and training and competition schedules, athlete burnout has been the subject of research interest over the past 10 years. The increasing demands on athletes associated with the pressure to perform can lead them to experience negative states such as burnout. In fact, more and more specialists of sport use burnout to explain some diminished performance by athletes. A valid measure of this phenomenon was developed by Raedeke and Smith (2001), but previously no translation in French had been made. The aim of this research was the validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire.

The validity of the French ABQ was supported by two sources of evidence. First, the confirmatory factor analysis supports the 3-factor model of the ABQ proposed by Raedeke and Smith (2001). Moreover, our results also confirm a hierarchical model with three first-order latent variables and one second-order latent variable, according to previous research that used the English version of the ABQ (Cresswell & Eklund, 2005a). These authors used a hierarchical model with a second-order factor and three first-order factors, and found good data fit with of this model.

Second, acceptable reliability was demonstrated by an analysis of the internal consistency coefficients. The relationships between burnout subscales and theoretically related constructs confirm previous research on athletic burnout (Cresswell & Eklund, 2006b). In fact, Cresswell and Eklund showed that the ABQ has both convergent and discriminant validity because it is

related to the MBI and not related to scores on the DASS. The French ABQ subscales are related to other variables in accordance with the theoretical expectations and previous findings. In the physical education context, burnout subscales showed small-to-moderate and negative relationships with intrinsic motivation, and moderate and positive relationships with amotivation. These results support the findings in the literature, that is, the less self-determined forms of motivation are negatively linked – and the most self-determined forms of motivation are positively linked – to burnout (Cresswell & Eklund, 2005a,b; Martin-Krumm, Oger, & Sarrazin, in press). In the competitive sport context, burnout subscales showed small to moderate and negative relationships with intrinsic motivation and self-confidence and small to moderate and positive relationships with external regulation, amotivation, and anxiety. These results confirm previous findings: The most self-determined forms of motivation are negatively linked to the three dimensions of burnout (Cresswell & Eklund, 2005a, b). Some studies also showed that burnout is positively linked to anxiety and negatively related to self-confidence (Guillet & Gauthier, 2008; Raedeke & Smith, 2004; Wiggins et al., 2006).

In conclusion, the results of this study advance previous athlete burnout research by showing that the French ABQ has acceptable psychometric properties as well as being a reliable and valid tool to estimate burnout in young athletes and students in physical education classes. The large sample size in our study adds to the validity of our findings. However, further research could confirm the validity of the French ABQ using indices of external validity and assessing its reliability and validity with an even larger sample. More validation studies are required to evaluate whether the results are invariant across type of sport, context or age.

Acknowledgments

This research was supported by the French Handball Federation.

References

- Berkeley Planning Associates. (1977). Evaluation of child abuse and neglect demonstration projects (1974–1977). *Project management and worker burnout* (Vol. IX). Washington, DC: US Department of Commerce.
- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Echelle de Motivation en Sport (EMS) [Development and validation of a measurement tool of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sport domain: L'Echelle de Motivation en Sport (EMS)]. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465–489.
- Caccese, T.M., & Mayerberg, C.K. (1984). Gender differences in perceived burnout of college coaches. *Journal of Sport Psychology*, 6, 279–288.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal*, 9, 271–285
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Erlbaum.
- Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2004). The athlete burnout syndrome: Possible early signs. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7, 481–487.
- Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2005a). Changes in athlete burnout and motivation over a 12-week league tournament. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 37, 1957–1966.

- Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2005b). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 37, 469–477.
- Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2005c). Motivation and burnout in professional rugby players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 370–376.
- Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2006a). Athlete burnout: Conceptual confusion, current research and future research directions. In S. Hanton, & D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 91–126). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2006b). The convergent and discriminant validity of burnout measures in sport: A multitrait/multi-method analysis. *Journal of Sport Sciences*, 24, 209–220.
- Cury, F., Sarrazin, P., Pérès, C., & Famose, J.P. (1999). Mesurer l’anxiété du sportif en compétition. Présentation de l’Echelle d’Etat d’Anxiété du sportif en Compétition (EEAC) [Measuring athlete anxiety in competition. Presentation of the Echelle d’Etat d’Anxiété du sportif en Compétition (EEAC)]. In C. Le Scanff & J.P. Famose (Eds.), *Dossier EPS n° 43, La gestion du stress, entraînement et compétition* (pp. 47–53). Paris: EPS.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Eades, A.M. (1990). *An investigation of burnout of intercollegiate athletes: The development of the Eades’Athlete Burnout Inventory*. Unpublished master’s thesis, University of California, Berkeley.
- Edelwich, J., & Brodsky, J. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Eklund, R.C., & Cresswell, S.L. (2007). Athlete burnout. In G. Tenenbaum, & R.C. Eklund, *Handbook of sport psychology: Third edition* (pp. 621–641). Hoboken: Wiley.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996a). Burnout in competitive junior tennis players: I. Quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10, 322–340.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996b). Burnout in competitive junior tennis players: II. Qualitative analysis. *The Sport Psychologist*, 10, 341–366.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1997). Burnout in competitive junior tennis players: III. Individual differences in the burnout experience. *The Sport Psychologist*, 11, 257–276.
- Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of the situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175–213.
- Guillet, E., & Gauthier, S. (2008). Relations entre orientations motivationnelles et burnout: Une étude chez des adolescents du pôle espoir handball [Relationships between motivational orientation and burnout: A study among adolescent in intensive handball training structure]. *Science and Sport*, 23, 35–37
- Gustafsson, H. (2007). *Burnout in competitive and elite athletes*. Doctoral Thesis in sport sciences, Örebro University, Örebro, Sweden.
- Gustafsson, H., Hassmén, P., Kenttä, G., & Johansson, M. (2008). A qualitative analysis of burnout in elite Swedish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 800–816.

- Hendrix, A.E., Acevedo, E.O., & Hebert, E. (2000). An examination of stress and burnout in certified athletic trainers at division I-A universities. *Journal of Athletic Training, 35*, 139–144.
- Henson, R.K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient α . *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 177–189.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). London: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecifications. *Psychological Methods, 4*, 424–453.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.71 for Windows* (Computer Software). Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kelley, B.C., Eklund, R.C., & Ritter-Taylor, M. (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21*, 113–130.
- Kline, R.B. (2000). Review of ‘Measurement and Evaluation in Psychology and Education’, Thorndike (1997). *Journal of Psychoeducational Assessment, 18*, 60–166.
- Lemyre, P.N., Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 32–48.
- Lemyre, P.N., Hall, H.K., & Roberts, G.C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 18*, 221–234.
- Lovibond, P.F., & Lovibond, S.H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scale (DASS) with the beck depression anxiety inventories. *Behavior, Research and Therapy, 33*, 335–343.
- MacCallum, R.C., & Austin, J.T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201–226.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., & Sarrazin, P. (in press). College pupils’ burnout in France: Links to motivation and evolution during a school year. In T. Freire (Ed.), *Understanding positive life. Research and practice on positive psychology*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99–113. Maslach, C., & Jackson, S.E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. In G.S. Saunders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of illness*. London: Erlbaum.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd Ed.). California: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.
- Muthén, B., & Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of nonnormal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 38*, 171–189.

- Noblet, A.J., & Gifford, S.M. (2002). The source of stress experienced by professional Australian footballers. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 1–13.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pensgaard, A.M., & Ursin, H. (1998). Stress, control and coping in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 8*, 183–189.
- Perreault, S., Gaudreau, P., Lapointe, M.C., & Lacroix, C. (2007). Does it take three to tango? Psychological need satisfaction and athlete burnout. *International Journal of Sport Psychology, 38*, 437–450.
- Raedeke, T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*, 396–417.
- Raedeke, T.D., & Smith, A.L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 281–306.
- Raedeke, T.D., & Smith, A.L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress mediated and moderation hypotheses. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 525–541.
- Raedeke, T.D., Lunney, K., & Venable, K. (2002). Understanding athlete burnout: Coach perspectives. *Journal of Sport Behavior, 25*, 181–206.
- Scanlan, T.K., Stein, G.L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters-part 3: Sources of stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*, 103–120.
- Silva, J.M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *Applied Sport Psychology, 2*, 5–20.
- Vealey, R.S., Armstrong, L., & Comar, W. (1998). Influence of perceived coaching behaviors on burnout and competitive anxiety in female college athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 10*, 297–318.
- Wiggins, M.S., Crenades, J.G., Lai, C., Lee, J., & Erdmann, J.B. (2006). Multidimensional comparison of anxiety direction and burnout over time. *Perceptual and Motor Skills, 102*, 788–790.

Tu dois indiquer à quel point chaque phrase proposée correspond vraiment à ce que tu penses.

Entoure **un seul chiffre**, c'est à dire celui qui correspond le mieux à ce que tu penses

Jamais	Rarement	Parfois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5

* Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses

* Répond juste ce que tu penses vraiment, aussi honnêtement que possible.

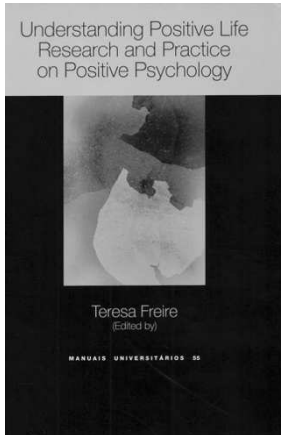
* Rappelle-toi que toutes les réponses sont **anonymes et confidentielles**.

Dans quelle mesure les affirmations qui suivent correspondent-elles à ce que tu ressens au collège ou au lycée ?

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Après les cours je suis trop fatigué(e), je n'arrive plus à faire quoi que ce soit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Je ferais mieux de me fatiguer pour autre chose que pour le travail au collège ou au lycée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Je me sens très très fatigué(e) par mes journées au collège ou au lycée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Je n'ai pas l'impression de réussir au collège ou au lycée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Compte tenu de ce que je suis capable de faire, je n'obtiens pas les résultats que je devrais obtenir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Je me sens crevé(e) quand je sors du collège ou du lycée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Dans mon travail au collège ou au lycée, je ne me sens pas aussi impliqué(e) que je devrais l'être. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Je me sens physiquement usé(e) par mes journées au collège ou au lycée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Le fait de réussir au collège ou au lycée ne m'intéresse pas plus que ça, pourtant je devrais y faire attention. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | J'ai l'impression que quoi que je fasse, je n'obtiens pas les résultats que je devrais obtenir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Le travail au collège ou au lycée ne m'intéresse pas trop, pourtant je devrais faire plus d'efforts pour m'y intéresser. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | J'ai beau faire beaucoup d'efforts, je n'arrive pas à avoir les résultats que je voudrais avoir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Dimension « Épuisement » : items 1, 3, 6 et 8. Dimension « Dévalorisation de soi » : items 2, 7, 9 et 11. Dimension « Accomplissement » : items 4, 5, 10 et 12.

Annexe 3 : Contributions préliminaires



Martin-Krumm, C., Oger, M., & Sarrazin, P. (2009). College pupils' Burnout in France: links to motivation and evolution during a school year. In Freire, T. (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology* (251-269). Climepsi Editores.

College pupils' Burnout in France: links to motivation and evolution during a school year

MARTIN-KRUMM, C.¹, OGER, M.², & SARRAZIN, P.³

1. CREAD EA 3875, University of Rennes 2 – IUFM de Bretagne – Rennes ; and IFEPSA Les Ponts de Cé, FRANCE.
2. LEI, University of Lille 2, FRANCE
3. SENS, University Joseph Fourier, Grenoble 1, Grenoble, FRANCE

Keywords: Burnout, measurement, motivation, evolution

Burnout is an experiential syndrome that has been extensively examined by human service researchers (Maslach, 1982). Although many studies have examined burnout in human service, coaching settings (e.g., Kelley, Eklund, & Ritter-Taylor, 1999; Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993), athletes (e.g., Raedeke & Smith, 2001; Cresswell, & Eklund, 2005a, 2005b; 2006a, 2006b) and teachers (Laugaa, Rascle, & Bruchon-Schweitzer, 2005; Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Griesshaber, Muller, Wesche, Frommhomd, Scheuch, Seibt, Wirsching, & Bauer, 2007), we haven't found any published study focused on pupils. Does it mean that they won't experiment burnout during their scholarship? Are they too young for such an unfortunate experience? Are they more able to cope with stress linked to their schoolwork or is this stress not strong enough to induce this syndrome than is adults'? Answering these questions could lead to a better comprehension of this possible phenomenon in the domain of school, and furthermore, it could lead to prevent or to reduce the occurrence of these dysfunctional schemata in case of overtiredness.

One possible reason why pupils' burnout is understudied is the lack of a psychometrical sound measure. Therefore, after having defined the burnout phenomenon, the second part of this chapter is to report studies designed for the development of such a measure. The third part of this chapter will present a study dealing with the link between burnout and motivation. In a last part the results of a study patterned to show how pupils' burnout evolves during a school year will be presented.

What is burnout?

According to Raedeke and Smith (2001) in the domain of sports, articulating a clear definition of pupils' burnout is critical. We haven't found any published study in this domain; therefore, it has to be defined. It can be described in terms of delineating characteristics such as common signs and symptoms associated with this phenomenon. Maslach and Jackson (1984) viewed burnout among human service providers as a psychological syndrome depicted by emotional exhaustion, reduced sense of accomplishment, and depersonalization. In this domain, exhaustion is related to stress. Reduced sense of accomplishment reflects negative attitudes toward one's ability to work effectively with clients. Depersonalization reflects the development of negative attitudes and feelings toward clients. This definition is attractive because it targets salient characteristics of burnout and has undergirded the measurement of burnout in the human service domain. However, Maslach cautions that this definition is grounded in the human service domain and therefore should be carefully evaluated when examining burnout in other contexts (Maslach & Jackson, 1984; Maslach & Schaufeli, 1993; Raedeke & Smith, 2001). This definition may need to be modified to account for contextual differences between the role of human service providers, athletes and pupils.

Within the school domain, we expanded Maslach and Jackson's (1984), or Eades (1990) definition in developing a measure of pupils burnout. We define it as a:

Psychological syndrome characterized by emotional and physical exhaustion, an impersonal attitude toward others, decreased school accomplishment and performance, a lack of meaning and devaluation of self in the school domain, and feelings of role conflict and role ambiguity that a pupil may experience in reaction to the chronic stresses of being at school and exams, and may eventually lead the pupil to withdraw from investment in his own training at school.

According to Raedeke (1997) and Raedeke and Smith (2001), emotional and physical exhaustion, reduced sense of accomplishment and school devaluation are considered as to be central in the definition of pupil's burnout. This definition is attractive because "it is multidimensional, taps three key signs and symptoms of burnout, and can serve as the basis for scale development" (Raedeke & Smith, 2001, p.283).

Which measure?

According our definition of burnout in the school domain which is quite similar with Raedeke's (1997) definition of burnout in the domain of sports, we decided to validate in French the Athlete Burnout Questionnaire (Raedeke & Smith, 2001) suitable for pupils in the school domain. Furthermore, this questionnaire has been chosen accordingly to Cresswell and Eklund (2006a). The burnout scale used 15 items, 5 for each dimension. The respondents were asked on a 5 points Likert response set how each item correspond to their thought (1) "never" to (5) "always".

Validation and psychometric properties of the French instrument

5 studies have been designed to translate and to improve the fidelity and the construct validity of the questionnaire according to Vallerand's (1989) main recommendations: the

preparation of a preliminary version in French, the evaluation and modification of this version, the evaluation of the experimental French version in a pretest, the evaluation of the content and concomitant validity, the evaluation of the reliability, the evaluation of the construct validity. The two last steps will be detailed.

In study 1, a preliminary scale was obtained after translation. In study 2, 10 pupils filled the questionnaire in and were asked about their understanding for each item on a 5 points scale. In the study 3, the content and the concurrent validity of the preliminary scale has been improved. Four English teachers filled in the French and the English versions of the questionnaire. Results showed high correlations of their answers between the two versions. However, the results have suggested some modifications, so we decided to remove 2 items. This French version of the questionnaire was considered as to be satisfactory. We decided to test its reliability and its construct validity.

The aim of the next step was to evaluate the reliability of the French version of the scale. The internal consistency has been tested. Participants were 434 college pupils, aged from 11 to 17, 225 girls and 209 boys. They voluntarily filled the questionnaire in during a class at school. Their parents and the principal agreed with their participation to the study. The results showed a low internal consistency for one out of the 3 dimensions of the construct ($\alpha = .63$ for School Devaluation subscale; see table 1).

Table 1: Internal consistency of the 13 items version of the French scale

	Means	SD	Internal consistency
Physical and Emotional Exhaustion	12,68	4,44	.85
Sense of Accomplishment	10,64	3,30	.71
School Devaluation	8,52	3,31	.63

$n = 434$

According to Nunnally (1978), the Cronbach Alpha has to be comprised between $\alpha = .70$ and $\alpha = .90$. The α of the original version in English were higher than .70 (Athlete Burnout Questionnaire; Raedeke & Smith, 2001). The results suggested possible modifications, but we wanted to test the construct validity using a confirmatory factor analysis before modifying the wording of three items, or before removing them. The analysis supported a three-factor model explaining 56,55% of the variance. It has been tested with Lisrel 8.54 (Jöreskog & Sörbom, 2003). The results showed good fit to the data [$\chi^2(62)=97.56$, $p=0.003$, GFI=.94, NNFI=.96, CFI=.95, RMSEA CI [0.02-0.05], $p=.95$). The loading of the item 3 was low (.47) and just above the threshold for the items 14 and 15, respectively .53 and .51.

Although this 13 items version of the college burnout measure (5 items for Emotional/Physical exhaustion, 4 items for both reduce sense of college accomplishment and college devaluation) that emerged from these studies could be considered as to be psychometrically sound (Oger, Martin-Krumm, & Sarrazin, 2006), it was decided to design a fifth study to enhance its psychometric properties, in particular its internal consistency and the loading of each item. To sum up, findings from these previous studies highlight the need for additional scale development efforts.

The purpose of the last step in this validation procedure was to examine the psychometric properties of a refined version of the college pupils' burnout measure. We sought to confirm the measure's factor structure, thereby providing evidence for this instrument's internal consistency and construct validity. According to the results of the previous studies which have shown that one item had to be removed, and two to be reworded, we have tested a new version of the questionnaire.

A new 12 items version of the scale has been administrated during a class to 152 college pupils, aged from 11 to 17, 79 girls and 73 boys. They voluntarily filled the questionnaire in during a class at school. Their parents and the principal agreed with their participation to the study. The measure demonstrated a good internal consistency for the 3 dimensions of the construct. As showed table 2, the three Cronbach's Alphas are comprised between .71 and .85.

Table 2: Internal consistency of the 12 items version of the French scale

	Means	SD	Internal consistency
Physical and Emotional Exhaustion	11,18	4,02	.85
Sense of Accomplishment	10,69	3,61	.73
School Devaluation	8,57	3,44	.71

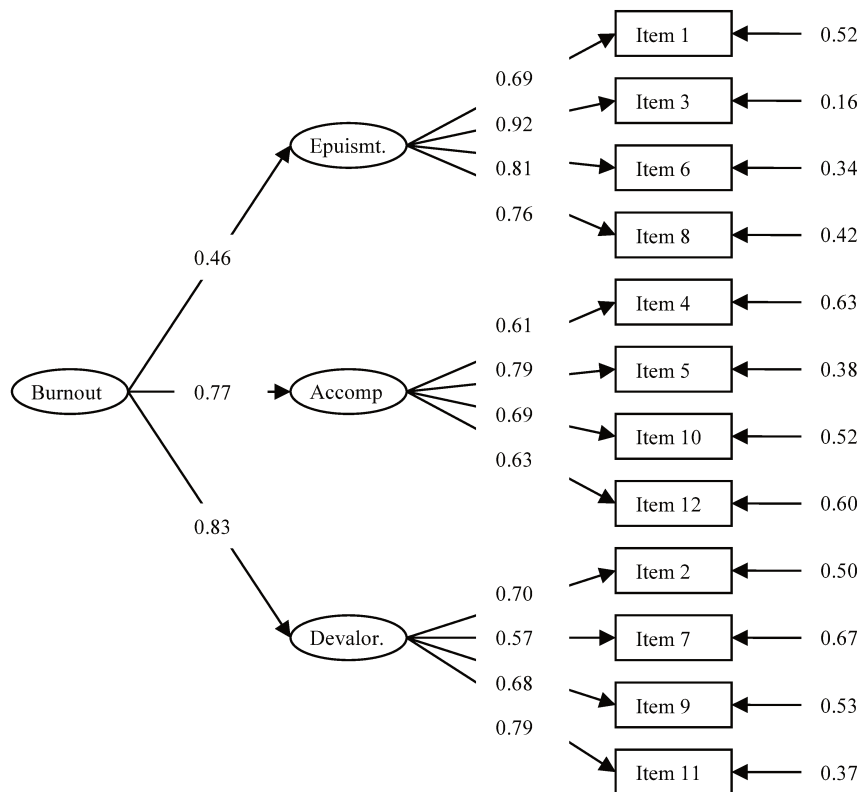
n=152

Confirmatory factor analysis was conducted on the burnout data using Lisrel 8.54 (Jöreskog & Sörbom, 2003). The three-factor solution accounted for 60,19% of the common item variance. A first-order analysis showed good fit to the data. It was decided to compute a second order analysis. Its results [$\chi^2(51)=58.70$, $p=0.21$, GFI=.89, NNFI=.93, CFI=.95, RMSEA CI [0.00-0.063], $p=.80$] revealed a good fit to the data, close to those of the original English version of the questionnaire [$\chi^2(87)=188.9$, $p<.01$, GFI=.90, NNFI=.94, CFI=.94, RMSEA=.073] In this final model (fig.1), all loadings are enhanced in comparison with the first model tested at the previous step.

A psychometrically sound version in French

Overall, the findings which are very to close to Raedeke and Smith's (2001) support the reliability and the construct validity of the measure. The item replacement, rewording or removing from the preliminary French version seem justified, based on the findings of the content and the concurrent validity, and of the confirmatory factor analysis. The latest analysis suggested that these modifications is appropriate, in that the items exhibit a stronger loading than the original items with the physical and emotional exhaustion (i.e., mean of completely standardized λ .80 vs .77), the reduced sense of accomplishment (i.e., mean of completely standardized λ = .68 vs .66), and the school devaluation (i.e., mean of completely standardized λ = .69 vs .60). The explained variance is enhanced too. Therefore, we adopted these modifications of the scale for its final version which is psychometrically sound and can be used in variety of contexts with adolescents and young adults. We used it for the following studies dealing 1) with the links between burnout and motivation in the school context, and 2) with the evolution of the burnout during a school year.

Figure 1: Second order confirmatory factor analysis of burnout



Study 1. What are the link between burnout and motivation?

We examined the relationship between burnout and motivation indices according the self-determination theory (e.g., Ryan & Deci, 1985, 1991). Raedeke and colleagues (Raedeke, 1997; Raedeke, Granzyk, & Warren, 2000; Raedeke & Smith, 2001), Schmidt and Stein (1991) and Cresswell and Eklund (2005a) have already highlighted some theoretical relationships between burnout and motivation in the sport domain. According to the literature, “one of the burnout’s most striking features is its motivational signature” (Cresswell & Eklund, 2005a, p. 469). More precisely, it has been shown “that athletes who are entrapped by sport are likely to burn out because these athletes do not want to feel they *have* to participate in sport” (Raedeke & Smith, 2001, p.287). That could be the main difference between the school and the sport domains. In the school domain, the pupils have to be present, so it is possible to consider that their intrinsic motivation for coming at school can be low. However, it is also possible to consider that pupils have the same need to feel like they are auto-determined to come at school. The same links as those described in the previous studies should be observed in the school domain. Consequently, we hypothesized that burnout subscales would show positive correlations with amotivation and extrinsic motivation, and negative with intrinsic motivation and enjoyment.

Method

Participants and procedure

Participants were 202 college pupils, aged from 11 to 15, 118 girls and 84 boys. They voluntarily filled the questionnaires in during a class at school. Their parents and the principal agreed with their participation to the study.

Measures

Burnout: The College Burnout Scale (CBS) in French has been used for this study. It is a measure specific for college pupils as described above. For this investigation, the CBS showed acceptable internal consistency (alphas between .61 and .81). Moreover, according to the results of the second order analysis, a global score was computed ($\alpha=.83$).

Motivation: A 16 items scale inspired from the French version of the Sport Motivation Scale (EMSI-16, Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000), adapted to the school context, has been used. The EMSI-16 has originally been developed to measure the various types of motivation described in self-determination theory (Deci & Ryan, 1991). For the purpose of this investigation, four 4-items subscales representing polar ends of the self-determination continuum were selected for use and included in the questionnaire under the heading, “why do you participate in school?” These subscales measured: amotivation, external regulation, identified regulation, and related intrinsic motivation. Responses were provided on seven-point Likert scales encharge by “does not correspond at all” (1), and “corresponds exactly” (7). Acceptable internal consistency (alphas ranged from .71 to .83).

Results

As hypothesized, the results showed significant positive correlations with amotivation and external regulation ($r=.32$ and $.15$ respectively, $p<.05$) and negative with identified regulation and intrinsic motivation ($r=-.14$ and $-.38$ respectively, $p<.05$) for the global score of burnout (see table 3). According to Raedeke and Smith (2001), correlations of Amotivation subscale of the EMSI-16 adapted to the school motivation context with Emotional and Physical Exhaustion, Sense of Accomplishment and School Devaluation subscales are all significant ($r=.23$, $.28$ and $.30$ respectively, $p<.05$). The results revealed lower correlations with the External Regulation subscale, r value respectively $.07$ (ns), $.18$ and $.12$ (ns); and with Identified Regulation subscale, r value respectively $-.12$ (ns), $-.09$ (ns) and $-.15$. Lastly, the results showed negative correlations with the Intrinsic Motivation subscale, r value respectively $-.25$, $-.36$ and $-.34$.

Table 3: Correlations between motivation and burnout dimensions

	Physical and Emotional Exhaustion	Sense of Accomplishment	School Devaluation	Burnout	α
Intrinsic Motivation	-.25*	-.36*	-.34*	-.38*	.83
Identified Regulation	-.12	-.09	-.15*	-.14*	.75
External Regulation	.07	.18*	.12	.15*	.71
Amotivation	.23*	.28*	.30*	.32*	.74
Internal Consistency (α)	.78	.80	.61	.83	

$n=202$, * $p<.05$

Discussion

The purpose of this study was to examine relationships among burnout and types of motivation differing in degree of self-determination. The results of the current study replicate and extend previously reported findings and support our hypotheses grounded in the extant

literature on relationships between burnout and motivation in the domain of sport performance (i.e., Gould, Udry, Tuffey, & Loehr, 1996; Raedeke & Smith, 2001; Cresswell & Eklund, 2005a). The results revealed the same kind of relationships in the school context. Specifically, intrinsic motivation and identified regulation were negatively associated with burnout, whereas external regulation and amotivation were related to burnout. Moreover, this study enhances the construct validity of the scale. It is supported by the relationships observed between the burnout subscale and theoretically related constructs like motivation (e.g., Raedeke & Smith, 2001). As a whole, these results are consistent with theory.

These findings provide preliminary support for the idea that self-determination theory may provide a useful conceptual framework for understanding college pupils' burnout. However, they don't bring any information about the potential causal directions of the relationships between burnout and motivation. They don't give any information related to their potential consequences on possible dependent variables such as performance, stress, or trait anxiety; and don't explain the burnout possible causes either. Because its interest for teachers or anybody working in the domain of teaching or education, further research is needed to understand the processes involved in pupils' exhaustion which can lead to withdrawal from school.

The next study fits into the same scheme. Complementary to the questions about the processes which could be involved, it is worth to measure how the burnout can evolve during a school year, to put forward the hypothesis that the level of each dimension of burnout may evolve during the school year, sometimes getting higher and sometimes lower as it has been showed in the context of sport during shorter periods (e.g., Cresswell & Eklund, 2005b, 2006b; Wiggins, Cremades, Lai, Lee, & Erdmann, 2006).

Study 2. How does pupils' burnout evolves during a school year in a secondary school in France?

The French school year is organized with an alternation of working periods and holiday. Between September and July, every six to seven weeks, the French pupils have one to two weeks of vacation. From the first year of secondary school, age 11-12, they have an average of 30 lesson hours for each week. These average increases until the final year. The period comprised between the end of June to the end of August is a vacation period for all the primary and secondary school years pupils.

The pupils have to organize their homework so as to be able to achieve tests every week, sometimes at several times in the same day in several subjects. At the end of every school period, the last week before the vacation, they have to achieve more important tests, kind of genuine exams for each pupil in each subject. The main obstacle is the teachers' tendency to demand the pupils to achieve several times in the same week or even in the same day in various subjects. We consider that the majority of the pupils experiments very stressful moments every six to seven weeks. The repetition of this kind of experiences is the raison by which the question of the pupils' burnout has been raised. How does it evolve during the school year? Is it possible to point out critical periods? Recovery periods? The aim of this longitudinal study is to answer these questions and to measure the possible effects of the school work as a whole on pupils' burnout level.

Method

Participants and procedure

Participants were 51 college pupils, aged from 11 to 15 (mean = 13 years), 29 girls and 22 boys. They were registered from the second year of secondary school, age 12-13, to the third year of secondary school, age 13-14. They voluntarily filled in the questionnaire during class sessions at school. Their parents and the principal agreed with their participation to the study.

The College Burnout Scale in French has been administrated 8 times before and after each vacation period. The first time was in November after the first school holiday (P1). The second and the third times were before (P2) and after (P3) the Christmas school holiday. The fourth and fifth times were before (P4) and after (P5) the winter holiday in February. The sixth and seventh times were before (P6) and after (P7) the spring holiday in April. The eighth passation has been organized before the summer holiday, at the end of June (P8).

Results

The scores for each dimension and for the global level of burnout have been calculated for each period.

Table 4: Means for each dimension for each period

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	Means
Physical and Emotional Exhaustion	2.63	2.70	3.15	3.17	2.90	2.91	3.16	3.28	2.99
School Devaluation	1.95	1.80	2.04	2.34	2.16	2.38	2.40	2.27	2.17
Sense of School Accomplishment	2.59	2.51	2.48	2.67	2.60	2.67	2.75	2.65	2.61
Global Burnout Level	2.47	2.43	2.57	2.67	2.56	2.62	2.69	2.67	2.59

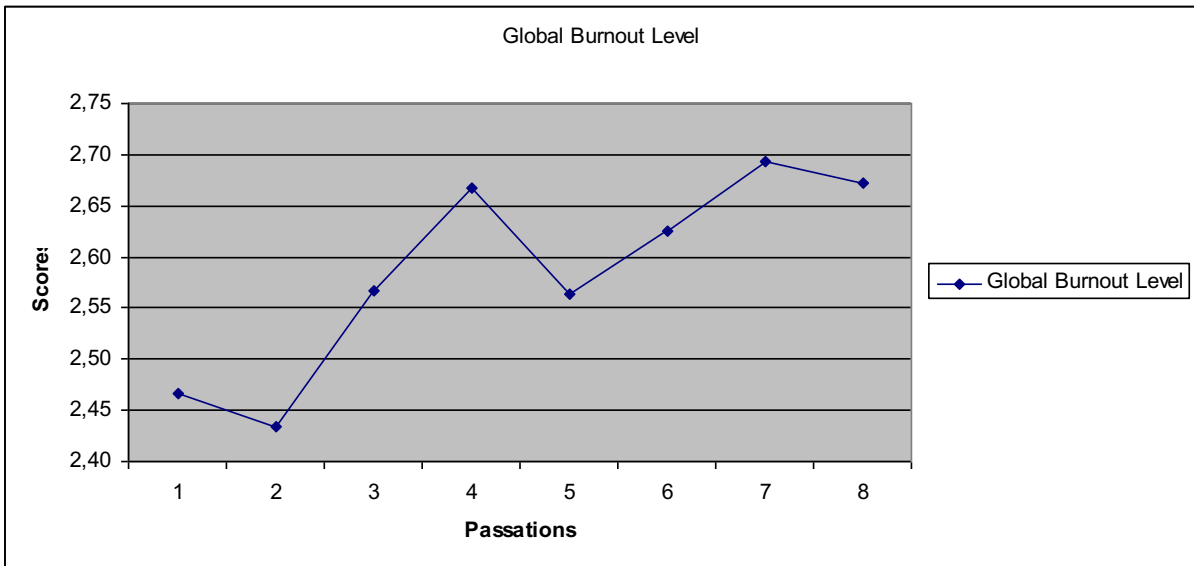
$n=51$; P1= first passation in November after the first school holiday; P2 (second passation) and P3 (third passation) were before and after the Christmas school holiday; P4 and P5 were before and after the winter holiday in February; P6 and P7 were before and after the spring holiday in April. P8 has been organized before the summer holiday, at the end of June.

To test the hypothesis of an effect of time on pupils' global burnout level and on each dimension during the school year, analysis of variance (ANOVA) were conducted, with repeated measures on the "passation" variable. Firstly, the results for the effects of passation on the global score of burnout, and secondly the results for each dimension will be presented and discussed.

Effects of Passations on the Global Level of Burnout

Results showed a significant Passations X Global Level of Burnout interaction [$F(7,252) = 4.35, p < .0001, \eta^2 = .11$]. Contrast analysis revealed a significant increase between November (P1) and the end of the school year (P8) [$F(1,36) = 5.28, p < .05, \eta^2 = .13$; mean score progressed from 2.47 to 2.67], a significant increase between the end of the Christmas vacation (P3) and the beginning of the winter vacation in February (P4) [$F(1,36) = 3.98, p < .05, \eta^2 = .10$; mean score progressed from 2.57 to 2.67] and a significant decrease between the beginning and the end of the two weeks winter vacation (P4-P5) [$F(1,36) = 6.69, p < .01, \eta^2 = .16$; mean score regressed from 2.67 to 2.56]. As shown table 4, the global level of burnout grows significantly between the beginning of the Christmas vacation (P2) to the beginning of the winter vacation (P4), a nine weeks period [$F(1,36) = 12.19, p < .001, \eta^2 = .25$; from 2.43 to 2.67]. Therefore, we can observe a quite long arduous period, which includes surprisingly a two weeks vacation period. In this case, vacation can not be considered as an opportunity to recover whereas the two weeks winter vacation allows the pupils to have rest which effects are shown in the decrease of the global burnout level (fig.2).

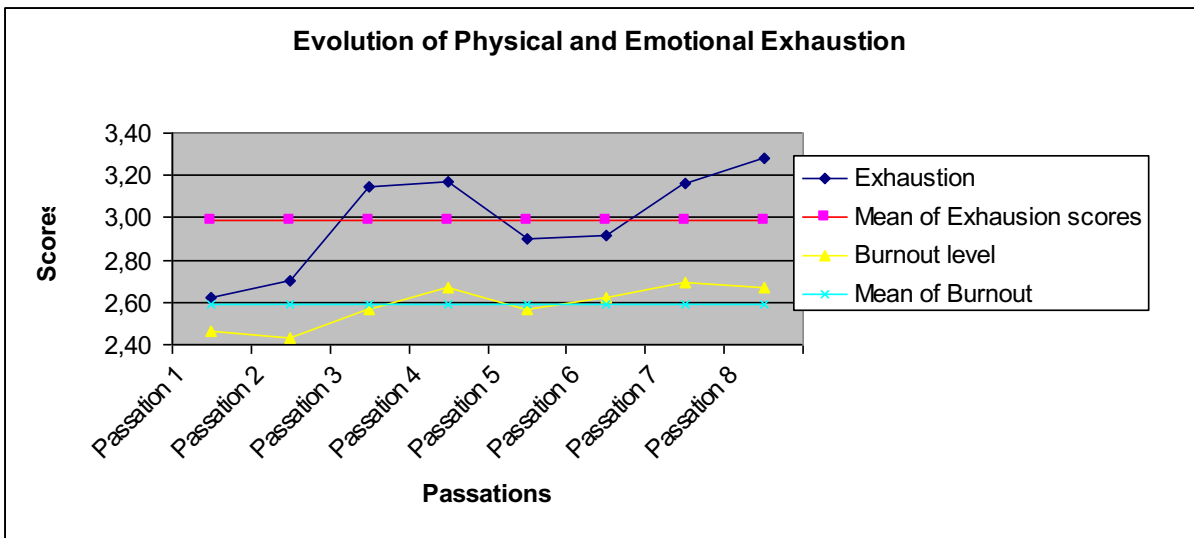
Figure 2: Evolution of Global Burnout Level



Effects of Passations on the Burnout Physical and Emotional Exhaustion dimension

Results showed a significant Passations X Burnout Physical and Emotional Exhaustion dimension interaction [$F(7, 252) = 3.51, p < .001, \eta^2 = .09$]. Contrast analysis revealed a significant increase between November and the end of the school year [$F(1,36) = 8.69, p < .005, \eta^2 = .19$; from 2.63 to 3.28], and a significant decrease between the beginning and the end of the two weeks winter vacation in February [$F(1,36) = 4.50, p < .05, \eta^2 = .11$; from 3.17 to 2.90]. As shown table 4, like the global level burnout, the Physical and Emotional Exhaustion grows significantly between the beginning of the Christmas vacation to the beginning of the winter vacation [$F(1,36) = 6.40, p < .05, \eta^2 = .15$; from 2.70 to 3.17]. Therefore, we can observe the consequences of this period on pupils' burnout level. This result confirms the Christmas vacation as not to be an opportunity to recover contrary to the two weeks winter vacation (Fig.3).

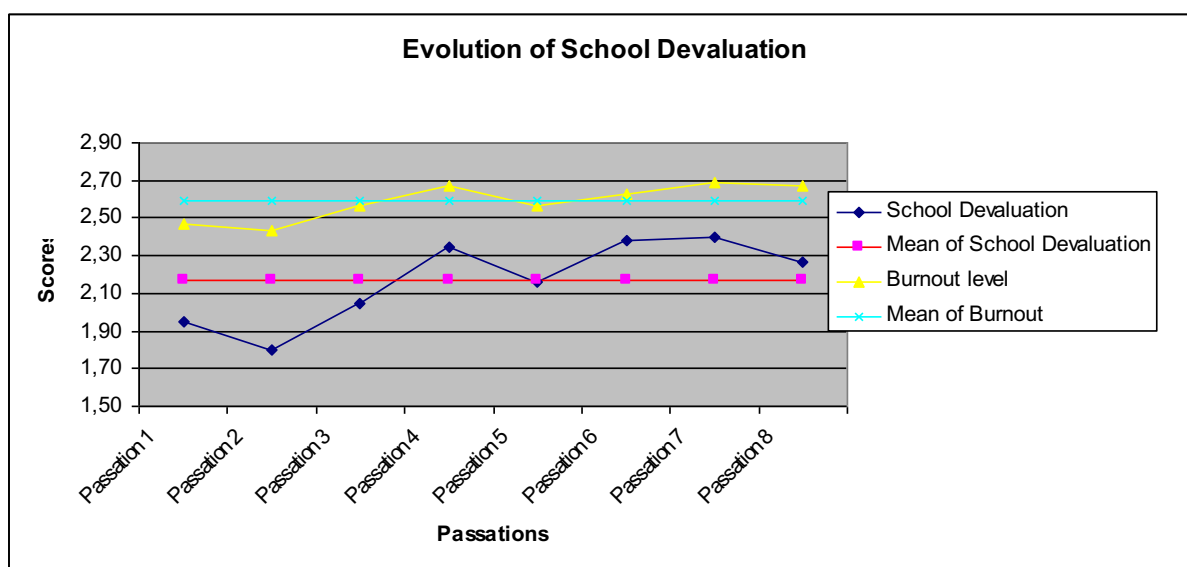
Figure 3: Evolution of the burnout level during the school year



Effects of Passations on the Burnout School Devaluation dimension

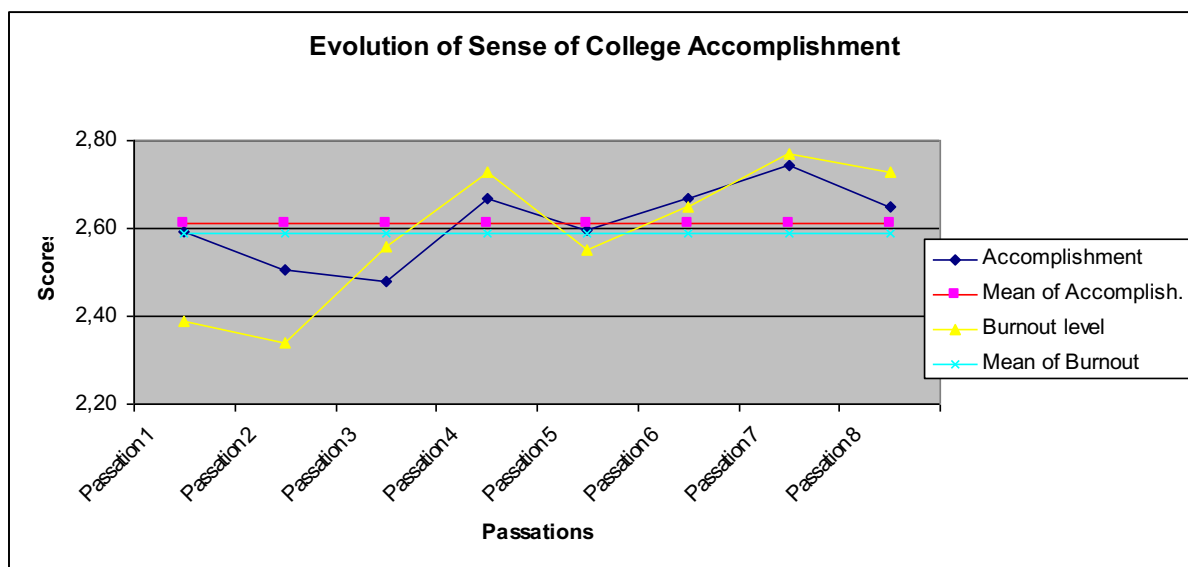
Results showed a significant Passations X Burnout School Devaluation dimension interaction [$F(7, 252) = 5.44, p < .0001, \eta^2 = .13$]. Contrast analysis revealed a significant decrease between November and the Christmas vacation [$F(1,36) = 6.11, p < .05, \eta^2 = .15$; from 1.95 to 1.80], and a significant increase between the end of the Christmas vacation and the beginning of the winter vacation [$F(1,36) = 7.45, p < .01, \eta^2 = .17$; from 2.04 to 2.34]. As shown table 4, like the global level burnout and the Physical and Emotional Exhaustion, the School Devaluation dimension grows significantly between the beginning of the Christmas vacation to the beginning of the winter vacation [$F(1,36) = 16.65, p < .0001, \eta^2 = .32$; from 1.80 to 2.34]. We can observe the consequences of this period on pupils' burnout level. Once again, this result confirms the Christmas vacation as not to be an opportunity to recover contrary to the two weeks winter vacation (Fig.4).

Figure 4: Evolution of School Devaluation

*Effects of Passations on the Burnout Sense of School Accomplishment dimension*

Results showed no significant Passations X Burnout Sense of School Accomplishment dimension interaction [$F(7, 252) = 1.36, p = .23, \eta^2 = .03$]. We could consider this result as to be encouraging because it shows that the pupils' Sense of Accomplishment doesn't decrease during the school year even if the table 4 shows a little increase of the scores. However, it would have been more logical to observe an augmentation of their sense of accomplishment (i.e., decrease in the scores) because they are supposed to learn in the different subjects, and yet, the results show that the pupils seem to perceive no progresses (Fig.5).

Figure 5: Evolution of the Sense of College Accomplishment



Discussion

This study was designed to explore via a longitudinal design the effects of the schoolwork on the pupils' Global Burnout Level and on its each dimension. It is crucial to understand this phenomenon because a pupil's life is filled with stressful and arduous periods, and with recovery periods.

First, the results showed that participants' burnout evolves during the time. That confirms the idea that it isn't a stable psychological variable, but rather a state which is likely to change, contrary to what is developed in some published studies in which the stability of burnout is supposed (e.g., Raedeke & Smith, 2001, p.301).

Secondly, the results showed that it is possible to identify a nine weeks "critical periods" for the French pupils both in their Global Level of Burnout and its Physical and Emotional Exhaustion, and School Devaluation dimensions. This period includes the two weeks Christmas vacation while they are supposed to be an opportunity to recover. Traditionally, in France, the first week of the Christmas vacation is a propitious period for visiting family and the second to practice skiing, or more generally to travel. The pupils and their family are likely to move a lot. That may explain that this vacation period isn't favourable to recover. The results showed that the two weeks spring vacation in April isn't a recover period either. On the other hand, the winter vacation in February is a recover period for the college pupils may be because they have more time to rest. The more often, the families move only one out of the two weeks vacation.

In addition, the results showed that contrary to what one might think, the pupils' Sense of School Accomplishment didn't increase during the school year (decrease in the scores), as if they would think that they didn't perceive any progresses or any successes at school.

As a whole, this study shows how the pupils' Global Level of Burnout evolves during a school year and shows what could be the contribution of each dimension of burnout according the Raedeke and Smith model (2001) in their exhaustion feelings. Understanding the phenomenon is important for teachers which are in charge of the pupils because they could adapt their teaching practice to enhance the pupils' sense of school accomplishment and to adjust the workload.

General discussion

For the moment, we haven't found any study in French dealing with the pupils' sense of exhaustion at school. This is unfortunate because the increasing working demand, the French school week is one of the longest in Europe in terms of timetable, associated with the importance of success at school make college pupils' burnout a salient feature of well-being at school.

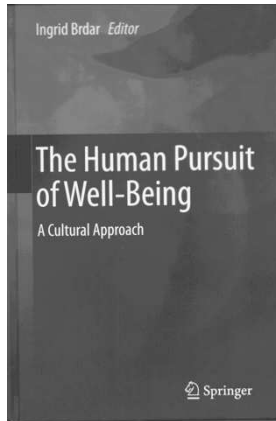
Consequently, in this chapter, we began defining the college pupils' burnout according Raedeke's model in the sport context (1997). We were then confronted with the measurement of this variable. A questionnaire validated in English in the sport context, the Raedeke and Smith's Athlete Burnout Questionnaire (2001), has been chosen because its psychometrical properties (Cresswell & Eklund, 2006a). It has been validated in French and adapted for adolescents in the school context, the College Burnout Scale. Its validation was the subject of the second part of this chapter. The third part has been devoted to a first study dealing with the links between burnout and motivation. The results showed the same kind of relationships between these two variables as in previous studies. As a whole, according Deci and Ryan self-determination theory (1985, 1991) and the previous studies in this domain (e.g., Cresswell & Eklund, 2005a, 2005b), intrinsic motivation and identified regulation were negatively associated with burnout, whereas external regulation and amotivation were related to burnout. Furthermore, this study enhances the construct validity of the scale which has been validated (e.g., Raedeke & Smith, 2001). The fourth part of this chapter, study 2, was a longitudinal study designed to examine the evolution of burnout among college pupils in France. The results showed the evolution of the scores obtained by the pupils on the College Burnout Scale thanks eight passages which have been organized during the school year, before and after each vacation periods. Fluctuations were observed in the Global Level and in two out of the three dimensions of burnout, some increase or decrease according to the period. We surprisingly didn't observe any significant fluctuation in the School Sense of Accomplishment dimension. Does it mean that pupils didn't perceive any progresses or successes at school? Further researches are needed to understand this aspect of the phenomenon. Nevertheless, we have found only three studies dealing with burnout thanks a longitudinal approach in the sport domain (i.e., Cresswell & Eklund, 2005b, 2006b; Wiggins, Cremades, Lai, Lee, & Erdman, 2006) and none in the school context dealing with pupils' burnout. As a whole, these studies proposed a three times measures of burnout during a 12 to 30 weeks competitive season. The unique contribution of the results developed here is the demonstration via a longitudinal study that the burnout level among college pupils evolves, and how it evolves during a ten months period.

However, most of the previous studies dealt with the relationships between burnout and behavioral (e.g., selection, team membership, injury), cognitive (e.g., motivation) and/or affective (e.g., well-being, anxiety) variables. Further research into burnout from this theoretical perspective should combine qualitative and quantitative approaches because we have observed the fluctuation of the burnout level but we don't know which pupils really experienced burnout syndrome. Furthermore, complementary investigations are needed to understand the processes which are involved in the burnout phenomenon, and the variables which may have an influence in its emergence because it is unrealistic to consider the homework or the workload as to be the only causes of the burnout at school. In conclusion, research perspectives could deal with burnout's antecedents, consequences on well-being or other variables, and more precisely processes implicated in this syndrome.

References

- Cresswell, S.L. & Eklund, R.C. (2005a). Motivation and Burnout among Top Amateur Rugby Players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 469-477.
- Cresswell, S.L. & Eklund, R.C. (2005b). Changes in athlete burnout and motivation over a 12-week league tournament. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(11), 1957-1966.
- Cresswell, S.L. & Eklund, R.C. (2006a). The convergent and discriminate validity of burnout measures in sport: A multi-trait/ multi-method analysis. *Journal of Sports Sciences*, 209-220.
- Cresswell, S.L. & Eklund, R.C. (2006b). Changes in athlete burnout over a thirty-week "rugby year". *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(1-2), 125-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behaviour*. New York, Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality, in R. Dienstbier, *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 38, 237-288.
- Eades, A.M. (1990). *An investigation of burnout of intercollegiate athletes: The development of the Eades Athlete Burnout Inventory*. Unpublished master's thesis, University of California, Berkeley.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale. *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Gould, D., Udry, E., Tuffey, S., & Loehr J. (1996). Burnout in competitive junior tennis player: II. Qualitative Analysis. *Sport Psychology*, 10, 341-366.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2003). *Lisrel 8.54: User's Reference Guide*. SSI Inc.: Chicago.
- Kelley, B.C., Eklund, R.C., & Ritter Taylor, M. (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 113-130.
- Laugaa, R., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire. *Psychologie et Education*, 13-32.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. London: Prentice-Hall
- Maslach, C. & Jackson S.E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual: Applications in organizational settings* (Vol. 5, pp.133-153) Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed). New York: Mc Graw-Hill.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006). "Burnout among French college pupils: Preliminary studies", in *Abstract of the 3rd European Conference on Positive Psychology*, Braga, Portugal, 3-6 July 2006, p. 72.
- Raedecke, T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 396-417.
- Raedecke, T.D, Granzky, T.L., & Warren, A. (2000). Why coaches experience burnout: A commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 85-105.
- Raedecke, T.D. & Smith, A.L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport an Exercise Psychology*, 23, 281-306.
- Schaufeli, W.B., Maslach, C., & Marek T. (Eds.) (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.

- Schmidt, G.W. & Stein, G.L. (1991). Sport commitment: A model integrating enjoyment, dropout, and burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 254-265.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Muller, U., Wesche, H., Frommhomd, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (*in press*). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German Teachers. *International Archives of Occupational Environmental Health*.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation structurelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française, *Canadian Psychology*, 30, 662-680.
- Wiggins, M. S., Cremades, J. G., Lai, C., Lee, J., & Erdmann, J. B. (2006). Multidimensional Comparison of Anxiety Direction and Burnout over Time. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 788-790.



Martin-Krumm, C., Oger, M., Sarrazin, P. & Pelayo, P. (2011). Moderator effect of burnout in secondary school context. In I. Brdar, *The Human Pursuit of Well-Being* (pp. 191-200). Springer.

Moderator effect of burnout in secondary school context

Keywords: Burnout, performance, physical education, secondary school, process, prevention

Abstract.

Burnout is defined as a psychological syndrome with a three-dimensional construct: emotional/physical exhaustion, reduced sense of accomplishment, and devaluation (e.g. Raedeke, 1997). It may have very negative effects on subjects' well-being. It has been studied in several domains but we have found only one published study focused on pupils (Oger, Martin-Krumm, & Sarrazin, 2009), and none specifically in the domain of physical education at school. A perceived ability/performance model based on obtained marks during physical education classes has been improved. In this model, burnout was presumed to interact with perceived ability to predict the results the students obtained. Results among 143 students revealed that a high burnout level inhibits the positive effect of a good perceived ability on performances. Burnout didn't change anything for the students which have a low perceived ability. Burnout could be taken into account in the organisation of the school year for the pupils' well-being. Ongoing researches should test this hypothesis and study how variables such as optimism or motivation could be implicated in these processes.

Burnout has been studied according to a physiological point of view (e.g., Berthoin, Pelayo, Baquet, Marais, & Robin, 1999; Pelayo, Mujika, Sidney, & Chatard, 1996). It has also been studied according to a psychological approach, and the first conceptualisation has been made by Freudenberger (1974) in the workplace. He used the term *burnout* to describe the workers incapacity to effectively carry out their roles. At the same time, Maslach (1982a, b) described the burnout as a gradual process of exhaustion, cynicism, and reduced engagement among poverty lawyers. She has proposed the burnout to have three central characteristics: the emotional and physical exhaustion, the feeling of reduced sense of accomplishment, and the depersonalisation.

Although many studies have examined burnout in human service, coaching settings (e.g., Kelley, Eklund & Ritter-Taylor, 1999; Schaufeli, Maslach & Marek, 1993), athletes (e.g., Raedeke & Smith, 2001; Cresswell & Eklund, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2006c; Gustafsson, Hassmén, Kenttä, & Johansson, *in press*), competitive adolescent athletes (e.g., Gustafsson, Kenttä, Hassmén, & Lundqvist, 2007) elementary school or college teachers (e.g., Laugaa, Rascle, & Bruchon-Schweitzer, 2005; Lowenstein, 1991; Unterbrink et al., 2008;

Steffgen & Recchia, 2008), university teachers (e.g., Azeem & Nazir, 2008), performance improvement at school (e.g., Walter & Stott, 2000), physical education teaching (e.g., Fejgin, Talmor, & Erlich, 2005; Koustelios & Tsigilis, 2005), and studies showing that it may be involved in teachers training according to the promotion of health in schools (Jourdan, Samdal, Diagne, & Carvalho, 2008), we have found only a very few studies focused on pupils' (Oger, Martin-Krumm, & Sarrazin, 2006; 2007; Martin-Krumm, Oger, & Sarrazin, 2009).

These researches were focused on the validation of a questionnaire devoted to its measurement in the secondary school context, to the evolution of the burnout during a school year, and to the links with motivation. However, the links between the pupils' burnout and their performances at school, particularly during physical education classes, haven't been studied. The target of this chapter is to fill that gap. How does burnout influence performance at school during physical education classes? Is there a direct link or is it possible to identify a process by which burnout has an impact on performance?

Answering these questions could lead to a better comprehension of this possible phenomenon in the domain of school, and furthermore, it could lead to reduce the occurrence of these dysfunctional schemata in case of overtiredness what may happen in the French school context. Indeed, it is one of the most exhausting in Europe. Pupils have four to seven fifty minutes lessons per day, during five to six school days per week. The school year is organized with five to seven weeks periods between each holiday separated by one to two weeks holiday periods. At the end of the school year, there is an eight weeks holiday period in summer. Altogether, it is a thirty-four weeks school year. This organization is balanced neither for the teachers, nor for the pupils, and it may generate burnout for them. It may affect their performances, especially the pupils'.

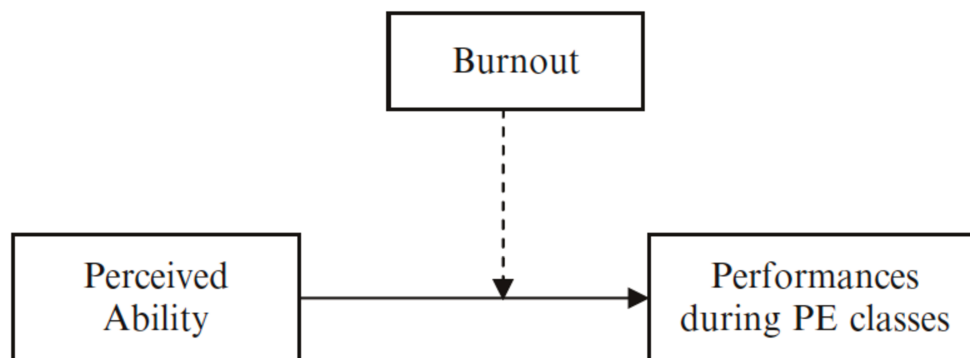
The link between burnout and performance has been established in different domains and according to Smith (1986), its behavioural consequences involve a decreased level of efficiency and a psychological if not physical withdrawal from the activity. Burnout was originally conceived in human care settings to describe the inability of workers to effectively carry out their roles (Freudenberger, 1975). In this particular domain, burnout was identified as an important factor altering performance of the workers. Shutte, Toppinen, Kalimo and Schaufeli (2000) identified its impact on performance in general work settings. In sports, athlete burnout is a concern because of its consequences thought to include performance decrements and negative welfare outcomes (Cresswell & Eklund, 2006a). Burnout has consequences on motivation (Cresswell & Eklund, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a). It may be involved in injury, perception of the team environment and training loads (Cresswell & Eklund, 2006b), overtraining (Lemyre, Roberts, & Stray-Gundersen, 2007; Teeple, Shalvoy, & Feller, 2006), dropout (see Cresswell & Eklund, 2006c, for a review) or anxiety (e.g., Wiggins, Crenades, Lai, Lee, & Erdmann, 2006; Wiggins, Lai, & Deiters, 2005). It may be considered as an endpoint of excessive physical training (Silva, 1990). It is possible to study the symptoms and consequences associated with its three dimensions (Goodger, Wolfenden, & Lavalley, 2007). All these variables have potential effect on performances. But, as mentioned previously, will burnout affect pupils' performances during physical education? Are there any effects on pupils' motivation, especially their motivation at school?

Eccles and her colleagues' model is particularly useful in predicting behaviour at school (e.g., Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002). According to it, success expectancies and subjective task value are the two most immediate predictors of achievement behaviour like task choices, persistence in an activity, strength involvement, and performance (see for a review Wigfield & Eccles, 2000). Expectancies for success are defined as individuals' beliefs about how well they will do on upcoming tasks (see Eccles & Wigfield, 2002). According to Eccles et al.'s model (1983), they are influenced by goals and more general self-schemata. In this

study, we focused only on self-views in discrete and specific areas, namely the self-concept of one's ability in a subject because particular beliefs are generally better predictors of behaviour than general beliefs (e.g., Pajares & Schunk, 2001). Self-concept of one's ability, or perceived ability, can be defined as an individual perception of the actual competence in a particular subject (e.g., Eccles & Wigfield, 2002). Thus, the concepts of success expectancies and perceived ability can be distinguished insofar as the latter corresponds to the ability at a given moment in a general domain (e.g., the "sport", or a particular kind of sport), whereas the former are "projections" (thus focused on future) onto someone's capacity to succeed in a particular task or activity. Eccles and her colleagues (1983) defined task value in terms of four major components: (a) intrinsic value (enjoyment of the activity), (b) utility value (usefulness of the task in terms of current and future goals), (c) attainment value (personal importance of doing well at the task), and (d) cost (perceived negative aspects of engaging in the task). Among the different antecedents of subjective task value, Eccles et al. again underlined the importance of goals and more general self-schemata. For example, McIver, Stipek, and Daniels (1991) showed that changes in students' (aged 12–15 years) perceived ability over one semester predicted changes in their interest for subject matter, much more than the reverse. In short, according to Eccles et al.'s model, the student who perceives high ability will develop high success expectancies and high subjective task value, which in turn will positively influence his/her grade point average. Conversely, the dynamics will be negative for a student who perceives low ability in this subject. But in every case, the perceived ability remains a direct predictor of performance. For example, Martin-Krumm, Sarrazin and Peterson (2005) have shown a process by which a variable (i.e., explanatory style) may influence the relationship between perceived ability, success expectancies, subjective task value and performance, but their results showed a partial mediation of success expectancies and subjective task value in the link between perceived ability and performance. The direct link between perceived ability and performance do persist.

In this study, we focused only on this direct link between perceived ability and performances. We were especially interested in the nature the role played by the burnout in this relationship. Is a high perceived ability student expected to have only high performances or does burnout moderate the link between these two variables? We think this process may be more complex, and that perceived ability interacts with burnout to predict performances at school during physical education classes as shown by the dotted arrows on figure 1 which summarizes the theoretical model of this study. If a high perceived ability is associated with a low level of burnout, the effect of perceived ability will be in keeping with Eccles and Wigfield models', and if it is associated with a high level of burnout, the links may be modified. Burnout may moderate the relationship between perceived ability and performance. A low perceived ability will be associated with low performances, in both case of low or high levels of burnout.

Figure 1. Study conceptual model.



Note: The arrow expresses the direct links whereas the dotted one shows the moderating effects

Indeed, we think that students who feel competent in physical education (PE), but who don't feel overtired will attend to have high performances whereas if they feel overtired, their performance will decrease. For those who feel incompetent, the burnout will confirm the relationship with performances, lower in both cases than those who feel competent. Moreover, a high perceived ability may not preserve pupils from the deleterious effects of burnout on performance.

In summary, the present research was conducted in physical education classes and had one primary aims, to test the moderating effects of burnout on the relationships between students' perceived ability and their performances in physical education. More precisely, we expected that burnout would interact with perceived ability to predict performances in physical education: (a) a high level of burnout inhibits the effect of a high perceived ability on performance, (b) a high level of burnout exacerbates the effects of a low perceived ability on performance, (c) a low level of burnout doesn't affect the Eccles and Wigfield motivation model. To resume, the aim was to test the possibility that burnout has only indirect effects on outcomes. It may be a distal variable (indirect effects), and not a proximal one (direct effects).

Method

In order to test these hypotheses, 143 college students have been followed during the first term of a school year (84 girls and 59 boys; $M=12.6$ years, $SD=0.86$, 6th and 7th grade). At the beginning of it, perceived ability in physical education has been assessed. Three months later, the participants filled questionnaires out to measure their level of burnout. Lastly, the average of the marks in physical education class at the end of the first term, before the Christmas vacancies was used as an indicator of achievement during physical education classes.

Measures

Burnout during Physical Education Classes

Burnout level has been assessed with a 12 items questionnaire (EMB, Oger et al., 2006; Gauthier, Oger, Guillet, & Martin-Krumm, 2010). It is made of 4 items for each component of burnout, [Emotional/Physical Exhaustion (e.g., *I feel so tired from my PE classes that I have trouble finding energy to do other things*), Reduced sense of Accomplishment (e.g., *I'm not achieving much during PE classes*), and Devaluation (e.g., *The effort I spend during PE classes*

would be better spent doing other things), ('almost never'... 'almost always']). It is a 5-point scale. Internal consistency was comprised between $\alpha=.61$ and $.80$. A global score has been computed.

Perceived Ability in Physical Education

To assess perceived ability in physical education, a 3-item questionnaire similar to the one developed by Nicholls and colleagues (e.g., Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985) was used (e.g., "When you practice sports and you compare yourself to most friends of your age, you feel. . ."). The answers are indicated on a 7-point scale anchored by "very bad" (1) and "very good" (7). In previous research conducted on teenagers (e.g., Sarrazin, Roberts, Cury, Biddle, & Famose, 2002), the questionnaire has shown good construct validity, internal consistency (alpha greater than $.78$), test-retest stability over 10 weeks ($r = .77$), and predictive validity. In the present study, the internal consistency was high ($\alpha=.77$); consequently, the average was computed and used in subsequent analyses.

Results

Means, standard deviations, and correlations between each variable of the study are presented in Table 1. All the variables were significantly intercorrelated. Particularly, pupils' marks were correlated with perceived ability in Physical Education and burnout. Perceived ability was negatively and significantly correlated with burnout (see Table 1).

Table 1. Means, standard deviation and correlations

Variables	1	2	3
1. Burnout	-		
2. Perceived Ability	-.55*	-	
3. Marks in Physical Education	-.30*	.35*	-
Means	1.83	4.62	14.01
Standard Deviation	.73	1.48	2.21

Note: $n = 143$, * $p < .001$

Hierarchical regression model was used to test the moderating effects of the burnout on the links between perceived ability and performances in Physical Education. The hierarchical regression model was constructed as follows: The burnout and perceived ability were entered at Step 1, and burnout by perceived ability interaction was entered at Step 2. Following Aiken and West (1991), all the measured predictor variables were standardized.

The overall model was significant (Table 2). Simple effect analyses showed a non significant effect of the interaction for (a) a high ($\beta = .09$) or (b) medium level of burnout ($\beta = .40$). On the other hand, results revealed a significant effect at a low level of burnout ($\beta = .71$, $p < .02$, fig.2). The interaction terms accounted for a small but statistically significant portion of the variance in predicting performances in physical education ($\Delta R^2 = .04$, $p < .01$).

Table 2. Estimated parameters in multiple regression predicting performances in Physical Education.

	$F(1,139)$	β
Perceived Ability	8.63	.40**
Burnout	4.40	-.59*
Perceived Ability X Burnout	7.64	-.43**

$R^2 = .18$
 $F(3,139) = 10.46, p < .0001$

** $p < .01$, * $p < .05$

Figure 2 shows the slope of perceived ability at low (1 SD below the mean), at medium (the mean), and high (1 SD above the mean) levels of burnout. Perceived ability predicted performances strongly when burnout level was low, but it didn't any more at medium or high levels of burnout.

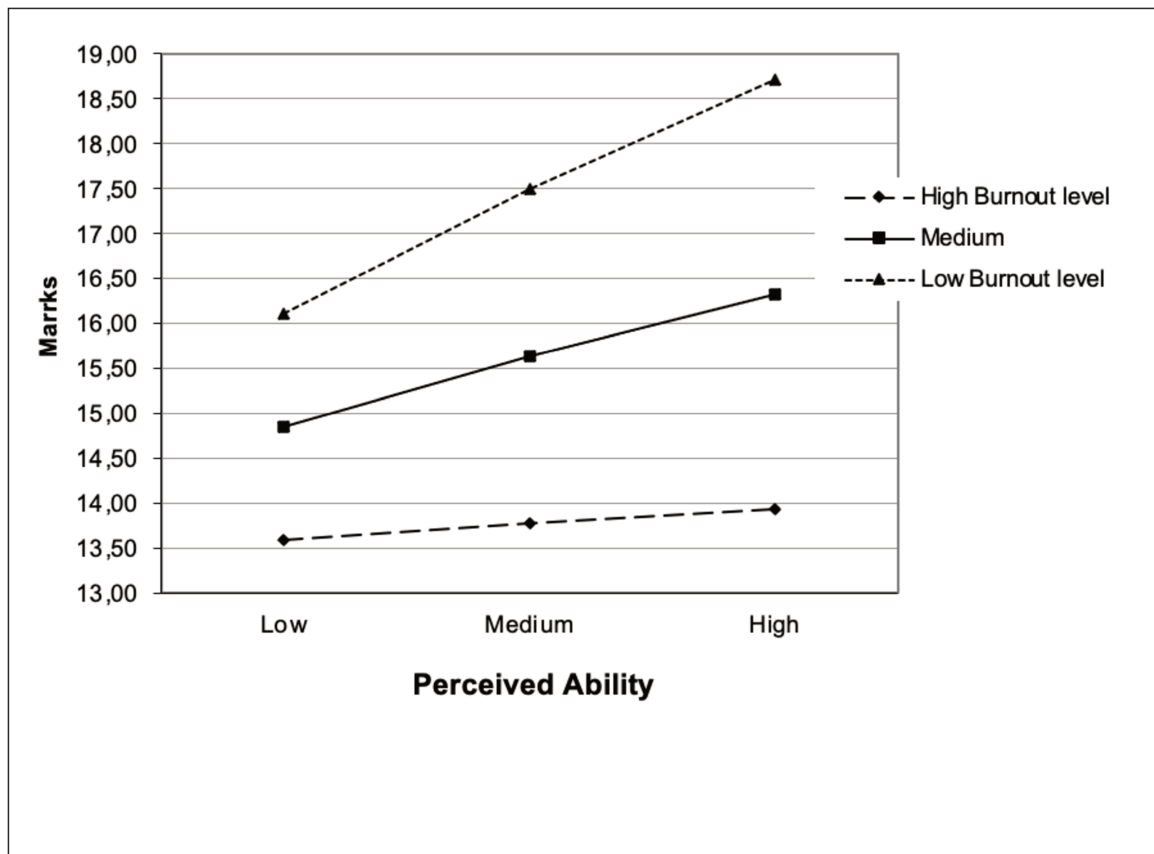


Fig. 2. Moderating effect of Burnout on the relationships between perceived ability and marks in Physical Education

More specifically, a high level of burnout inhibits the positive effects of a high perceived ability on performance, whereas a low level of burnout increased its effects. In other words, in the case of a high level of burnout, the Eccles and Wigfield's model doesn't predict the performances anymore; high perceived ability isn't associated with greater performances than low perceived ability. To complete the analyses and according to Aiken and West (1991), a t-test was computed to test whether the two slopes, at a high and at a low level of burnout, were

significantly different or not. Results revealed significant differences [$t(139) = 17.70$; $p < .0001$].

Discussion

This study was designed to explore whether burnout moderates the effect of perceived ability on school pupils' performances in physical education classes. First, in accordance with former studies in the field of deleterious effect of burnout on performance, results showed that burnout was negatively associated with performances. Second, the results confirmed the role played by the perceived ability, according to Eccles and Wigfield motivation model, but only in the case of a low level of burnout. Indeed, burnout interacted with perceived ability to predict subsequent performances in physical education classes. More specifically, in the case of a low or medium level of burnout, the motivation model was confirmed, but in the case of a high level of burnout, it wasn't possible to observe the positive effect of a high level of perceived ability on performance ($\beta = .09$). A low level of perceived ability is not associated with lower performances in physical education classes in the case of a high level of burnout, but a high level of perceived ability either. In contrast with these results, at a low level of burnout, perceived ability had a significant impact on performance in physical education ($\beta = .71$). The lower the level of perceived ability is, the lower the performances are, and the higher it is, better they are. Consequently, in concerns with performances during physical education classes, it is possible to conclude that the association high perceived ability – high levelled performances which has been ascertained in previous researches (see Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Wigfield & Eccles, 2000) isn't systematically: a high burnout level may inhibit the positive effect of a high perceived ability on performances.

Although the present results provided support for the suggested model, some limitations should be acknowledged and kept in mind when interpreting findings. First of all, as with all correlational data, these results must be interpreted cautiously insofar as predictor variables (e.g., burnout) were not manipulated. Although a reciprocal causal link is not plausible given the longitudinal data (e.g., final students' marks cannot have caused perceived ability or burnout at the beginning of the school-year), it is difficult to make sure that all relevant variables have been taken into account. Thus, the ascertained links between the variables can be due to other variables which have not been measured (see Judd & McClelland, 1989). Among the omitted potential variables, it would have been interesting to have at our disposal an objective indicator of the students' real ability in physical education, and other personality variables like self-esteem, anxiety, or negative affectivity. Thus, future researches should probably control such variables. Along these lines, the marks given by the teacher for the students' performances may not be the correct reflection of the students' achievement in physical education. As emphasized by Jussim (1991), marks can be biased by the teacher's beliefs or his a priori opinion. In other words, the performance measure used in this study may have underestimated the model variables' effects. Future studies should have recourse to another performance indicator to reduce this possible bias. According to self-concept models (e.g., Harter, 1990; Marsh, 1990; Skaalvik, 1997), our study confirmed the links between the self-concept of one's ability and performances in specific conditions. A high level of burnout may buffer the positive effect of a high perceived ability whereas a low level one tends to confirm the motivation model previously described, high perceived ability is linked with good performances. However, more studies are necessary to confirm this link and the interaction with burnout in connexion with the other subjects at school (i.e., mathematics, foreign language, etc.), and with the general school context.

Thus, from an applied perspective, it seems important to enhance at the same time the self-concept of pupils' ability, and to balance their work loading at school to decrease the possible occurrence of burnout. Because it may be possible to identify possible early signs in the domain of sport (Cresswell & Eklund, 2004), it is likely that it is also possible in the school context. Thus, teachers should be trained both at the same time to prevent the occurrence of burnout and to identify its early signs.

References

- Aiken, L., & West, S. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Azeem, S. M. & Nazir, N. A. (2008). A Study of Job Burnout among University Teachers. *Psychology Developing Societies*, 20, 51-64.
- Berthoin, S., Pelayo, P., Baquet, G., Marais, G., & Robin, H. (1999). Variations du volume plasmatique et des concentrations de lactate lors de la récupération après des exercices maximal et supramaximal. In *Communications affichées, 8^{ème} Congrès de l'ACAPS*, Macolin, 1999.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2004). The athlete burnout syndrome: possible early signs. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7(4), 481-487.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005a). Motivation and burnout in professional rugby players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 370-376.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005b). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 37(3), 469-477.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005c). Changes in athlete burnout and motivation over a 12-week league tournament. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 37(11), 1957-1966.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2006a). Changes in athlete burnout over a thirty-week "rugby year". *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9, 125-134.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2006b). The nature of player burnout in rugby: Key Characteristics and attributions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 219-239.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2006c). Athlete burnout: Conceptual confusion, current research and future research directions. In Hanton, S., & Mellalieu, D. *Literature Reviews in Sport Psychology* (pp. 91-126). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In T. J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. III, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 29-50.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 73-82.
- Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203-211.

- Goodger, K., Wolfenden, L., & Lavalley, D. (2007). Symptoms and consequences associated with three dimensions of burnout in junior tennis players. *International Journal of Sport Psychology, 38*, 342-364.
- Gustafsson, H., Hassmén, P., Kenttä, G., & Johansson, M. (*in press*). A qualitative analysis of burnout in elite Swedish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., & Lundqvist, C. (2007). Prevalence of Burnout in Competitive Adolescent Athletes. *The Sport Psychologist, 21*, 21-37.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life span perspective. In J. Kolligian & R. Stenberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life span* (pp. 67–98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F., & Carvalho, G. S. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion & Education, 15*, 36-38.
- Judd, C. M., & McClelland, G. H. (1989). *Data analysis: A model-comparison approach*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review, 98*, 54–73.
- Kelley, B. C., Eklund, R. C., & Ritter Taylor, M. (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21*, 113-130.
- Koustelios, K., & Tsigilis, N. (2005). Teachers: A multivariate approach. The relationship between burnout and job satisfaction among physical education. *European Physical Education Review, 11*, 189-203.
- Laugaa, R., Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire. *Psychologie et Education, 13*-32.
- Lemyre, P-N., Roberts, G. C., & Stray-Gundersen, J. (2007). Motivation, overtraining, and burnout: Can self-determined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes? *European Journal of Sport Science, 7*(2), 115-126.
- Lowenstein, L. (1991). Teacher stress leading to burnout – its prevention and cure. *Education Today, 41*, 12-16.
- Marsh, H. W. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal path analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646–656.
- Martin-Krumm, C., Oger, M., & Sarrazin, P. (2009). College pupils' burnout in France: links to motivation and evolution during a school year. In Freire, T. (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology* (pp. 251-269). Lisboa: Climepsi Editores.
- Martin-Krumm, C., Sarrazin, P., & Peterson, C. (2005). The moderating effects of explanatory style in physical education performance: A prospective study. *Personality and Individual Differences, 38*, 1645-1656.
- Maslach, C. (1982a). *Burnout: The cost of caring*. London: Prentice Hall.
- Maslach, C. (1982b). Understanding burn-out: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Eds), *Job stress and Burnout*, Beverly Hills, CA, Sage.
- McIver, D. J., Stipek, D. J., & Daniels, D. H. (1991). Explaining within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology, 83*, 201–211.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683–692.

- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2006). "Burnout among French college pupils: Preliminary studies" In *Abstract of the 3rd European Conference on Positive Psychology*, Braga, Portugal, 3-6 July 2006, p. 72.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2007). " Le burnout en milieu scolaire: évolution et processus engagés ". In Y. Dufour, *Contribution de l'E.P.S. à l'éducation au bien-être*. Collection Journées Debeyre n°2.
- Pajares, J., & Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy, self-concept, and academic achievement. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces*. New York: Academic Press.
- Pelayo, P., Mujika, I., Sidney, M., & Chatard, J.C. (1996). Blood lactate recovery measurements, training, and performance during a 23-week period of competitive swimming. *European Journal Applied Physiology*, 74, 107-113.
- Raedeke, T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 396-417.
- Raedecke, T. D. & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport an Exercise Psychology*, 23, 281-306.
- Sarrazin, P., Roberts, G., Cury, F., Biddle, S., & Famose, J.-P. (2002). Exerted effort and performance in climbing among boys: The influence of achievement goals, perceived ability, and task difficulty. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), 425-436.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek T. (Eds.) (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-65.
- Silva, J. M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *Applied sport psychology*, 2, 5-20.
- Skaalvik, E. (1997). Issues in research on self-concept. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp. 51-97). London: JAI Press Inc.
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.
- Steffgen, G. & Recchia, S. (2008). Les problèmes psychosociaux, un défi en promotion de la santé. *Promotion & Education*, 15, 60-63.
- Teeple, E., Shalvoy, R. M., & Feller, E. R. (2006). Overtraining in young athletes. *Medicine and Health*, 89(7), 236-238.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E., & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archive of Occupational and Environmental Health*, 82, 117-123.
- Walker, A. & Stott, K. (2000). Performance Improvement in Schools: A case of overdose? *Educational Management Administration Leadership*, 28, 63-76.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wiggins, M. S., Crenades, J. G., Lai, C., Lee, J., & Erdmann, J. B. (2006). Multidimensional comparison of anxiety direction and burnout over time. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 788-790.
- Wiggins, M. S., Lai, C., & Deiters, J. A. (2005). Anxiety and burnout in female collegiate ice hockey and soccer athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 101(2), 519-524.

Annexe 4 : Échelle de satisfaction de vie au collège ou au lycée

Ce questionnaire concerne différents aspects de votre vie. Vous trouverez ci-dessous trente affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). Indiquez votre position (accord ou désaccord) en encerclant la réponse qui exprime le mieux votre point de vue. Soyez spontanée(e) et sincère dans vos réponses.

Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Tout à fait d'accord	
1	2	3	4	5	6	7	
1 Je pense que je suis belle/beau	1	2	3	4	5	6	7
2 J'aime bien être au collège ou au lycée	1	2	3	4	5	6	7
3 J'aimerais habiter dans une maison différente	1	2	3	4	5	6	7
4 J'adore être à la maison avec ma famille	1	2	3	4	5	6	7
5 Je suis impatient d'aller au collège ou au lycée	1	2	3	4	5	6	7
6 J'aimerais habiter ailleurs	1	2	3	4	5	6	7
7 Je passe des moments sympas avec mes parents	1	2	3	4	5	6	7
8 Je suis quelqu'un avec qui on s'amuse	1	2	3	4	5	6	7
9 L'école est quelque chose d'intéressant	1	2	3	4	5	6	7
10 J'aime bien habiter ici	1	2	3	4	5	6	7
11 J'adore passer un peu de temps avec mes parents	1	2	3	4	5	6	7
12 Ma famille est sympa	1	2	3	4	5	6	7
13 J'aimerais ne pas aller au collège ou au lycée	1	2	3	4	5	6	7
14 Mes amis sont sympas avec moi	1	2	3	4	5	6	7
15 On s'entend bien dans ma famille	1	2	3	4	5	6	7
16 Je m'aime bien	1	2	3	4	5	6	7
17 Il y a beaucoup de choses que je n'aime pas au collège ou au lycée	1	2	3	4	5	6	7
18 J'adore le quartier où j'habite	1	2	3	4	5	6	7
19 Mes amis sont gentils avec moi	1	2	3	4	5	6	7
20 Mes parents me traitent équitablement	1	2	3	4	5	6	7
21 La plupart des gens m'apprécient	1	2	3	4	5	6	7
22 J'adore les activités proposées au collège ou au lycée	1	2	3	4	5	6	7
23 Mes amis sont excellents	1	2	3	4	5	6	7
24 Les membres de ma famille parlent cordialement les uns avec les autres	1	2	3	4	5	6	7
25 Je sais faire pas mal de choses	1	2	3	4	5	6	7
26 J'apprends plein de choses au collège ou au lycée	1	2	3	4	5	6	7
27 Mes amis m'aident si j'ai besoin d'eux	1	2	3	4	5	6	7
28 J'ai la meilleure famille qui soit	1	2	3	4	5	6	7
29 Je passe du bon temps avec mes amis	1	2	3	4	5	6	7
30 Je suis quelqu'un de bien	1	2	3	4	5	6	7

Fenouillet, F., Heutte, H., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - MSLSS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 83-90.

Codes :

Famille : 4, 7, 11, 12, 15, 20, 24, 28

École : 2, 5, 9, 13 (Inverser), 17 (inverser), 22, 26,

Amis : 14, 19, 23, 27, 29

Lieu de vie : 3 (inverser), 6 (inverser), 10, 18

Self : 1, 8, 16, 21, 25, 30

Annexe 5 : Échelle de sentiment d'efficacité personnelle

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Pas du tout vrai						Totale vrai
1	2	3	4	5	6	6

1. Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.	1	2	3	4	5	6
2. Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.	1	2	3	4	5	6
3. Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.	1	2	3	4	5	6
4. J'arrive toujours à finir mes exercices de français.	1	2	3	4	5	6
5. J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français au collège ou au lycée.	1	2	3	4	5	6
6. Je comprends les exercices de français.	1	2	3	4	5	6
7. J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français	1	2	3	4	5	6
8. J'arrive toujours à finir mes exercices de maths.	1	2	3	4	5	6
9. J'arrive à me concentrer sur mes exercices de maths au collège ou au lycée.	1	2	3	4	5	6
10. Je comprends les exercices de mon fichier de maths.	1	2	3	4	5	6
11. Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de maths en classe.	1	2	3	4	5	6

SEP Gén : Items 1 à 3

SEP Français : Items 4 à 7

SEP Maths : Items 8 à 11

Référence : Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 374-392.

Annexe 6 : Échelle des caractéristiques de votre métier d'élève

Version initiale de l'échelle EMERE

CARACTERISTIQUES DE VOTRE METIER D'ELEVE

Vous trouverez ci-dessous une série d'affirmations liées à votre quotidien d'élève. Veuillez indiquer à quelle fréquence se produisent les situations suivantes au collège ou au lycée.

Jamais	Très rarement	Rarement	Occasionnellement	Fréquemment	Très fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7
						1 2 3 4 5 6 7

18. Je peux exprimer facilement mes émotions sans qu'on se moque de moi (REMO3)	1	2	3	4	5	6	7
19. Je trouve toujours quelqu'un (copains-copines, autres élèves, professeurs, CPE, surveillants, parents) pour m'écouter quand je vis une situation émouvante (REMO4)	1	2	3	4	5	6	7
20. J'ai la possibilité de retrouver mes amis/amies à de nombreuses reprises dans la journée (REMO5)	1	2	3	4	5	6	7
21. L'école me donne la possibilité de changer d'air (REMO6)	1	2	3	4	5	6	7
22. Je peux répartir mon travail en partie comme je le souhaite pour ne pas me coucher trop tard ni me lever trop tôt (présence en cours, devoirs, délais accordés par les professeurs pour faire les devoirs ou réviser) (RPHY1)	1	2	3	4	5	6	7
23. Je peux utiliser un casier pour entreposer les affaires dont j'ai besoin pour les cours afin de ne pas être fatigué(e) à force de les porter (RPHY2)	1	2	3	4	5	6	7
24. Je peux profiter des récréations et du temps de midi pour me reposer (RPHY3)	1	2	3	4	5	6	7
25. Je reçois de l'aide des enseignants, des autres élèves ou de mes parents quand je sens que je suis fatigué(e) (RPHY4)	1	2	3	4	5	6	7
26. J'ai la possibilité de prendre une pause mentale quand les cours demandent beaucoup de concentration (RCOG1)	1	2	3	4	5	6	7
27. J'ai la possibilité d'alterner des tâches complexes avec des tâches faciles (RCOG2)	1	2	3	4	5	6	7
28. Je reçois de l'information de la part des enseignants ou des autres élèves pour réussir les exercices compliqués (RCOG3)	1	2	3	4	5	6	7
29. Je peux utiliser mes connaissances et aptitudes intellectuelles pour réussir des exercices difficiles (RCOG4)	1	2	3	4	5	6	7
30. J'ai la possibilité d'apprendre beaucoup de choses à chaque journée de cours (RCOG5)	1	2	3	4	5	6	7
31. L'école me donne la possibilité de réussir ma vie professionnelle (RCOG6)	1	2	3	4	5	6	7
32. Je sens que les professeurs me poussent à réussir (RCOG7)	1	2	3	4	5	6	7

DCOG (demandes cognitives) : items de 1 à 5

DEMO (demandes émotionnelles) : items de 6 à 10

DPHY(demandes physiques) : items de 11 à 15

REMO (ressources émotionnelles) : items de 16 à 21

RPHY (ressources physiques) : items de 22 à 25

RCOG (ressources cognitives) : items de 26 à 32

L'échelle d'origine (Van de Ven, Vlerick & De Jonge, 2008) ; environnement professionnel avec le modèle JD-R de Demerouti, Bakker, et al. (2001) comporte à l'origine 4 items par facteur. Les items additionnels sont le fruit d'entretiens avec des élèves. L'item 6 est une suggestion de reformulation de l'item 5.

Annexe 7 : Échelle d'engagement à l'école

Lis chaque sentiment que tu éprouves à l'égard de ton travail au collège ou au lycée et dis si tu éprouves ce sentiment.

Si tu n'as jamais éprouvé ce sentiment, entoure le chiffre « 1 ».

Si tu éprouves ce sentiment, indique quelle en est la fréquence en entourant le chiffre entre « 2 » et « 7 » qui te correspond le mieux (presque jamais, rarement, quelque fois, souvent, très souvent, toujours)

Jamais	Presque jamais	Rarement	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7
	Quelque fois par an ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelque fois par mois	Une fois par semaine	Quelque fois par semaine	Tous les jours

1. Je déborde d'énergie pour mon travail scolaire

1 2 3 4 5 6 7

2. Je suis passionné(e) par mon travail au collège ou au lycée

1 2 3 4 5 6 7

3. Je suis complètement absorbé(e) par mon travail scolaire

1 2 3 4 5 6 7

Annexe 8 : Échelle de Situation Actuelle à l'École

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Pas du tout vrai 1	Un peu vrai 2	Moyennement vrai 3	Assez vrai 4	Tout à fait vrai 5
--------------------------	------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. J'ai de bons résultats scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ces derniers mois, je suis souvent allé(e) à l'infirmerie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ces derniers mois, j'ai souvent été absent(e) des cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Je suis stressé(e) par le collège ou le lycée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. J'aime aller au collège ou au lycée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Le matin, avant d'aller en cours, j'ai souvent mal au ventre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ces derniers mois, je suis souvent allé(e) chez le médecin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Annexe 9 : Échelle de Santé Perçue

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu vis.

Moins d'une fois par mois	Parfois durant le mois	A peu près une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
1	2	3	4	5

1. Je vais à l'infirmierie... 1 2 3 4 5
2. Je vais chez le médecin... 1 2 3 4 5

Excellent(e)	Très bonne	Bonne	Moyenne	Mauvaise
1	2	3	4	5

3. Comparativement à d'autres personnes de ton âge, penses-tu que ta santé est en général... 1 2 3 4 5

Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Pas du tout satisfait(e)
1	2	3	4

4. Globalement, es-tu satisfait(e) de ton état de santé ... 1 2 3 4

Annexe 10 : Entretien de Justine H.

Doctorante : Alors c'est parti ! Alors, bonjour Justine, je vais te demander s'il te plaît de te présenter. Donc tu vas juste dire ton prénom, ta classe.

J : OK, ouais. Alors Justine, 1BPHA.

D : D'accord, et le lycée ?

J : Euh, sur le campus de Pouillé.

D : D'accord. Euh, est-ce que tu peux retracer un petit peu ton parcours, depuis, bah depuis l'école primaire.

J : Depuis l'école primaire. Euh, alors en petite section et moyenne section, j'étais à l'école sainte famille qui a fermé. Puis ensuite, de la moyenne section à la CM2, j'étais à l'école saint Serge, enfin, à Angers. Au collège, j'étais deux ans euh, euh, au collège de la cathédrale, euh et là, j'ai interrompu ma scolarité dans ce collège et pour ensuite aller euh, au collège de l'immaculée conception, à Angers aussi. Et c'est tout.

D : D'accord. Et après directement le lycée.

J : Et après, directement le lycée.

D : D'accord. T'as jamais redoublé ?

J : Euh, j'ai fait une seconde préparatoire.

D : Ici au lycée ?

J : Ici.

D : D'accord. Est-ce que ça t'a rendu service ? Ça t'a permis de prendre le temps euh, de t'intégrer dans l'établissement ou est-ce que t'as trouvé ça un peu inutile en fait ? Qu'est-ce que t'en penses ?

J : Euh, ça m'a apporté, je dirais... Ça m'a plus apporté du négatif. Ça m'a apporté... si, peut-être de la connaissance, ça m'a permis de faire des stages, mais c'est le seul point positif, à peu près, que je garde de cette année. Et sinon, c'était... Je dirais pas que c'était la pire année de ma vie, mais c'était plus ou moins une année très compliquée.

D : D'accord. Est-ce que tu peux... Est-ce que ça t'embête de développer un petit peu ?

J : Euh... non, pas de problèmes. Euh, disons que c'était la première classe qui expérimentait la 2GP [seconde générale préparatoire], tout ce qui allait avec et en soit, certains profs ne s'intéressaient pas spécialement à aller plus loin dans les cours, à essayer de nous faire comprendre. Euh... j'avais aussi une classe pas facile, qui a très vite compris que j'avais, comment dire [inspire], un peu, des, des petits problèmes à m'intégrer, à... comment dire... à

me faire confiance etc. Et euh, et la plupart euh, la plupart savait à peu près quel genre de personne je pouvais être et ce qui pouvait me faire mal.

D : Mais ils t'ont jugée un peu sans te connaître.

J : Ils m'ont jugée sans me connaître, complètement [rire nerveux] !

D : D'accord.

J : Ils m'ont, ils m'ont jugée, ils ont jugé la personne qu'ils voyaient en face d'eux, mais pas la personne qu'il y avait derrière. Parce qu'en soit, euh, là, je le remarque dans n'importe quel établissement, il y a l'image qu'on montre et que les personnes voient, mais qui je pense, n'est pas exactement la même et la personne qu'on est au fond, que peu de personnes euh, savent et ce qui est dommage. Bah après, disons que ça n'a pas été simple avec certains élèves de cette classe.

D : D'accord. Toute l'année, t'as un peu souffert de cette ambiance de classe ?

J : Au début de l'année, ça a été très compliqué, après, c'est resté compliqué, mais j'avais constamment l'impression d'être jugée, et il y a peu de, de, d'enseignants aussi qui m'énervaient, il y a peu d'enseignants qui ont été réellement à l'écoute pour moi et il y en a certains qui ont été très présents pour m'aider et pour savoir ce que je pouvais faire, ce qui était le mieux pour moi, et... et c'est tout.

D : D'accord. Donc t'as... Ça s'est pas du tout du tout arrangé au cours de l'année ?

J : Non.

D : Les relations avec les camarades.

J : Pas spécialement.

D : T'avais... Est-ce qu'on peut dire que t'avais pas de copains, pas de copines, cette année là ? Dans la classe, je veux dire.

J : J'avais, dans la classe... Si, j'avais peut-être une ou deux personnes sur qui compter, mais pas plus.

D : D'accord. Et ça t'a fait souffrir, ça.

J : Ça m'a fait complètement souffrir [rire nerveux].

D : Bah oui, je comprends. Et en seconde après ?

J : En seconde, après, oui.

D : Ça a été mieux ou c'était un peu pareil ?

J : C'était... c'était mieux, euh, c'était mieux, je savais que, j'ai très vite compris que pas mal de personnes parlaient dans mon dos, ce qui m'a pas spécialement plu, parce que je préfère

encore qu'on me dise, en face, ce qui ne va pas, et disons qu'être la seule personne végétarienne dans cette classe [rire], c'est pas... c'est pas facile ! Et après, bah, en soi, le relationnel a été un peu moins compliqué et euh, je m'y retrouvais, même si parfois c'était dur, je m'y retrouvais, j'arrivais à trouver ma place, et à me greffer à un bout de la classe, quoi ! Mais, mais bon après...

D : Et du coup, cette année... En première, cette année, c'est un peu mieux ou bien...

J : Là, cette année, ça va mieux ! Pour la classe, en soi, je me sens pas spécialement plus intégrée, mais je sais qu'il y a des personnes sur qui je peux réellement compter et c'est ce qui me suffit. Après, après, [rire nerveux], on n'est jamais à l'abri de, de, de, de trucs dits dans le dos, mais en soi, pff [inspiration], si...

D : Tu ressens des moqueries, des...

J : Pas spécialement...

D : En face-à-face ou derrière...

J : En face-à-face, non, je vois rien.

D : Quand par exemple en classe, excuse-moi, je te coupe un peu, mais par exemple, tu réponds, tu donnes une réponse à l'enseignant et c'est la mauvaise, t'as pas des moqueries ?

J : Non, pas spécialement. Bah, la plupart du temps, ce que je fais, c'est quand je sais réellement la réponse, je demande à parler. Si je ne suis pas sûre, je ne vais pas lever la main, parce que...

D : Parce que tu as encore cette appréhension là quand même ?

J : Oui, oui ! Je déteste être jugée, je déteste le regard des autres et quand c'est extrêmement négatif, j'aime pas et bon, je sais après, que c'est en contrario avec ma personnalité... Disons que j'ai une personnalité et même le style vestimentaire etc qui vont avec et quand il y a un... quand il y a une personne qui sort de l'ordinaire, soit on la voit très bien, soit [inspiration], soit on a plus tendance à en faire le bouc émissaire. Mais disons que là euh, en soi, c'est pas que je m'en fiche, mais en soi, et surtout, je me fais pas spécialement confiance, sur... quand, quand il y a une question et que je suis pas sûre, je prends pas le risque. Mais ce n'est pas que pour le regard des autres, c'est aussi parce que je...

D : Ton image.

J : Oui, mon image aussi.

D : D'accord. Ça marche. Alors hum, moi, je m'intéresse à tout ce qui concerne, tout ce qui est en lien avec le bien-être et la qualité de vie des élèves et j'essaie de voir un peu comment les élèves pèsent... enfin, mettent dans une balance leur rapport entre les exigences qu'il peut y avoir entre les contraintes à l'école, en gros, les points faibles de l'établissement, de la classe, enfin d'ici, de ce que tu vis au lycée, depuis que t'y es ou depuis cette année, comme tu veux, et les points positifs. Alors en terme d'éléments, on va commencer par le positif, peut-être, quels sont les bénéfiques, les bienfaits, les choses bien que tu trouves ici à Pouillé ? Qu'est-ce qui te permet de t'épanouir ici ?

J : Euh, bah le fait qu'il y ait des profs qui soient à l'écoute, c'est assez rassurant, même les éducateurs, on peut parler. Euh, le fait que parfois, on puisse aborder certains sujets, euh, même depuis le début du lycée, je vois que parfois, on peut parler de certains sujets et je trouve ça bien. Par exemple, en seconde, quand on avait eu une intervention sur le harcèlement, justement, je trouve ça bien ! Et même cette année aussi, on a encore parlé du harcèlement et je trouve ça, je trouvais ça intéressant que on puisse sensibiliser encore plus. Et on a [déglutition], on a parlé encore de plusieurs sujets au moment du soir, je trouve ça rassurant de pouvoir communiquer, en parler, et d'avoir, sur ce... beaucoup d'enseignants qui puissent, avec qui on peut échanger, avec qui on peut discuter, euh, un peu librement et... et c'est à peu près tout. Après, il y a aussi les élèves, les amis avec qui on peut discuter de manière générale, même à l'internat. A l'internat, en soit, s'il y a un problème, ça va vite se savoir et bah, je trouve... Bon, ça peut être un point négatif parce qu'on a peur que ça circule assez vite et, mais d'un autre côté, au moins, on verra qui sont les personnes euh, bien intentionnées et je pense que ça peut rejoindre les points positifs.

D : D'accord. Hum... A propos de l'internat, tu vis bien, toi, le fait d'être interne ou ça te...

J : Euh, c'était une demande. Bah après, en quatrième troisième, j'étais interne aussi et c'était une demande plutôt personnelle où j'avais demandé d'être à l'internat et euh, quand je suis arrivée à Pouillé, pour faire les visites et tout, hum, on ne savait pas si j'allais en internat ou pas et comme c'était quand même assez loin de chez moi, pas plus que ça, mais en soi, ça me plaisait plus d'aller à l'internat et j'y suis allée. Après, l'internat, y a des points positifs et des points négatifs [rires] !

D : Normal !

J : Normal et bah disons que si, euh, s'il y a des moments de euh, pff, c'est compliqué... Bah, après, je pense que c'est une image qu'on se fait de l'internat, si on a des bons souvenirs principalement à l'internat et si on a toujours eu des bons a priori, et qu'on n'a jamais eu de moments entre parenthèses traumatisants ou autres, ça peut très bien se passer. Après, si au contraire, justement, on a eu quelques problèmes, justement, liés à l'internat ou autre, ça peut être problématique.

D : D'accord. Et dans ton cas ?

J : Dans mon cas, dans mon cas, parfois, je me sens rassurée dans ma chambre, mais parfois, je me sens limite oppressée. Mais après, ça dépend, ça dépend de mes humeurs, ça dépend si je vais bien ou pas, ça dépend...

D : D'accord. Mais d'une manière générale...

J : D'une manière générale...

D : ...tu ne regrettes pas d'avoir choisi l'internat ?

J : Non, je ne regrette pas d'avoir choisi d'être interne, mais en soi, ça se passe bien.

D : Tu... Au niveau de ton sommeil, tu trouves que t'as une bonne qualité de sommeil, tu dors pas assez, tu dors... t'aimerais bien dormir plus, mieux ?

J : [rires]

D : Comment tu gères à l'internat, justement, la fatigue ?

J : Euh, à l'internat, ça change pas beaucoup de chez moi, je dirais. Donc déjà, il faut savoir que je suis insomniaque, du coup, ça arrange pas beaucoup les choses, euh, mais disons que après, que ce soit chez moi ou à l'internat... Si le soir, je suis bien et que j'ai pas... je me sens, je me sens pas anxieuse, ça peut aller, je peux m'endormir assez vite. Après, je prends aussi des, des médicaments pour pouvoir dormir, mais, mais en soi...

D : Tu m'avais dit que c'était de l'homéopathie que tu prenais ? Tu prends des somnifères ou pas ?

J : Euh, je prends de l'euphytose, du coup, oui...

D : Oui, c'est des plantes, ça.

J : C'est des plantes et ça marche plutôt bien.

D : D'accord.

J : Et j'en prends principalement au lycée parce que il y a le stress, y a les examens, y a tout ça, du coup, ça vient assez vite. Et disons que parfois, je m'endors très très rapidement, mais je peux aussi très bien faire des nuits très courtes.

D : D'accord. Alors le fait justement d'être éloignée de ta famille, ça, ça ne te pose pas trop trop de problèmes ?

J : Non, au contraire [rire] !

D : D'accord ! Tu trouves pas que tes parents peuvent être un soutien quand ça va pas ?

J : Si, mais justement, le fait d'être loin d'eux, euh, ça me... Je sais pas. Surtout, je me sens mieux quand je suis loin d'eux... Oui, je sais, c'est...

D : [rires] Parce que t'es contente de les retrouver ?

J : Oui, après, je suis contente de les retrouver, mais bon après, je passe pas beaucoup de temps avec eux et ça me permet de mieux communiquer, je dirais, avec eux quand je suis...

D : D'accord ! Donc ils sont quand même un soutien quand t'as besoin d'eux.

J : C'est quand même un soutien quand j'ai besoin d'eux, oui ! Et après, ça, je sais pas, ça me permet de respirer un peu plus [rires] !

D : D'accord. Et t'as... tu m'as dit que t'avais une grande sœur...

J : Oui.

D : T'as d'autres frères et sœurs ?

J : J'ai une petite sœur.

D : Vous habitiez tous ensemble ?

J : Euh, non, justement, ma grande sœur est partie il y a... Pendant le confinement, un peu après le confinement, elle a eu son appart, elle a pu emménager et elle revient un jour le week-end...

D : Et t'es en bons termes avec tes deux sœurs ?

J : OK. Euh, ma grande sœur, euh, je suis en bons termes... Bah, disons que j'aime bien passer du temps avec elle, mais que c'est quand même compliqué parce qu'on a deux caractères bien différents, mais ça n'empêche, je dirais que je m'entends beaucoup plus avec ma grande sœur qu'avec ma petite sœur.

D : Parce qu'elle a quel âge ?

J : Ma petite sœur, elle a 14 ans.

D : Ah, bah, c'est l'âge bête [rires] !

J : Oui ! Mais disons que en comparaison avec moi qui a 14 ans et ma petite sœur qui a 14 ans, c'est pas les mêmes personnes du tout. [inspiration] Du coup, c'est assez compliqué, mais, mais ça va [rires] !

D : D'accord. Si on revient un peu sur l'école, donc t'as parlé tout à l'heure, tu disais, au niveau de l'internat, des fois, t'es embêtée pour dormir, parce que t'es angoissée, t'es stressée par, donc t'as cité, les examens et contrôles. Donc ça, j'imagine que ça fait partie des points négatifs. Est-ce qu'il y a d'autres points négatifs dans l'établissement ? Est-ce que tu peux me parler un peu plus de tes... du stress lié aux examens ?

J : Euh, disons que au lycée, ce que, comme je l'ai dit précédemment, euh, suffit de dire une chose à une personne, qu'on n'a pas spécialement envie que ça se sache, mais qu'on fait pas vraiment part, et bah, ça se sait plus ou moins dans tout le lycée. Et le fait qu'on ait... Après, c'est peut-être lié aussi à l'internat, au fait qu'on, que le lycée, ça circule assez vite, euh, ça peut être un point négatif parce que il y a certaines choses, on préfère le garder pour nous et que ça se sache pas, en fait, parce que on a besoin d'un jardin secret, je dirais...

D : Bien sûr !

J : Mais disons que le fait de savoir que les gens euh, peuvent avoir une seule image de nous, c'est à dire, ça, et bah, c'est assez embêtant parfois parce que il y a des choses, on préfère que ça se sache pas, il y a des choses, c'est personnel, il y a des choses, euh, c'est pas vraiment ce qui nous représente le plus et c'est un peu énervant [rires] ! Après...

D : Dans les autres choses négatives, par rapport au travail scolaire, si on...

J : Par rapport au travail scolaire, euh, pff, bah, après, je dirais que c'est aussi un peu ma faute, mais je m'y mets un peu à la dernière minute à chaque fois et je sais que c'est extrêmement

anxiogène de s'y mettre à la dernière minute, à travailler, mais d'un autre côté, euh, pff, même le fait d'aller en cours, parfois, ça peut être compliqué et ça peut être un, un motif de stress et même, je vois que parfois, quand je suis en cours, euh, et que parfois, on dit, on parle de quelque chose, euh, ça peut être compliqué. Bah, après, je prend exemple de certains cours : certains, oui, en soi, parler des maths, c'est... il y a rien de, d'embêtant, mais après, parfois, ça peut, ça peut prendre la tête et on finit par être anxieux et c'est... pff, c'est compliqué ! [inspiration]

D : Est-ce que t'es très sensible aux résultats que tu obtiens ?

J : Oui.

D : Est-ce que ça fait partie, par exemple, le fait d'avoir une bonne note, ça va te mettre en colère ou ça va t'attrister, ça va te faire éprouver des émotions ?

J : Le fait d'avoir une bonne note, ça va me mettre bien et je vais être fière de moi.

D : Et tu as tout à fait raison !

J : Oui ! Mais le fait de voir que mes notes, elles baissent, ça va me démoraliser à un point où limite, je me remets complètement en question et euh, pff, où je me dis que j'ai clairement fait une erreur d'avoir choisi ça et tout et... Bon, je me remets consciemment en question, mais disons que c'est compliqué parfois de se dire « bon, là, il faut travailler, faut se motiver ». Sauf que clairement, quand on est au moment où on doit le faire, bah, on est incapable de rien, parce que la motivation, elle est directement partie, parce que parfois, il y a des cours qui sont compliqués, il y a des choses qu'on comprend pas, il y a des choses, qu'on n'a pas spécialement envie de comprendre parce que ça nous prend la tête et parfois, ça peut être compliqué, vraiment !

D : Est-ce que tu trouves que la répartition du travail donné cette année, par exemple, est mal faite, dans le sens où parfois, vous êtes surchargés de travail, des fois, c'est un peu plus cool...

J : Oui.

D : Ou est-ce que tu trouves, non, que c'est...

J : Bah, le fait de, le fait d'avoir des moments intenses de travail et après que d'un coup, ça baisse, bah le fait de voir après quand ça baisse, qu'il y a moins de travail, et après, devoir recommencer à travailler énormément, ça fait beaucoup ! Et qu'en soi, parfois, bon, en soi, il y a jamais de moments où on n'a pas assez de devoirs, mais il y a des moments où je trouve qu'on a quand même beaucoup de devoirs et...

D : Est-ce que ça te fait stresser, ça, justement ? La charge de travail ?

J : Oui. Oui, la charge de travail me stresse constamment et quand je me dis « ah, j'ai ça à faire, ah oui, mais non, j'ai ça aussi à faire », là, je suis pas bien.

D : Et comment ça s'exprime ? Comment tu l'exprimes ? Quand t'es stressée, angoissée ?

J : Quand je suis... Ça dépend. Concrètement, parfois, j'ai mon cœur qui réellement s'emballe et qui finit par... parfois ça peut être euh, une petite crise de stress où je commence à vraiment

stresser et là, c'est juste mon cœur qui commence à s'emballer et après, je [expire] souffle beaucoup et...

D : T'arrives à gérer un peu !

J : Et j'arrive à gérer. Mais parfois, ça peut être tellement violent, et je peux carrément trembler des mains, euh, je peux... Une fois, si, une ou deux fois, même trois, j'ai carrément fait un malaise parce que mon corps avait une surcharge de stress et ne pouvait, ne voulait plus supporter ça.

D : Un malaise vagal, t'es tombée dans les pommes ?

J : Oui. Et c'était...

D : Cette année là, ça t'es arrivée ?

J : Pas cette année, non. Cette année, j'ai juste eu... Si, une fois, j'ai eu, il y a deux semaines, euh, le travail, c'était pas présent, le moral n'était pas présent non plus, et euh, le soir même, euh, j'étais... j'étais vraiment pas bien et j'ai commencé à avoir mon cœur qui s'était emballé et pendant trois minutes, euh, j'étais ingérable, mais j'étais seule [rires] ! Euh, du coup, le seul truc que j'ai trouvé pour décompresser, c'est courir et ça a plutôt bien marché. Et pour éviter de tomber dans un truc pas bon, mais après, j'avais recommencé à stresser et j'ai un peu tremblé et après, c'est tout, après, ça s'est calmé.

D : Tu m'avais parlé une fois de pleurs, de crises de larmes.

J : Oui.

D : Ça arrive aussi, ça.

J : Les crises de larmes, c'est pas lié au stress, c'est plus quand le... quand j'ai le moral qui est à plat et là, par contre, je suis inconsolable.

D : D'accord. Et euh, quand t'es dans ces moments pas bien, soit moments de stress, soit moments de moral à zéro, est-ce que tu as des gens sur qui... à qui raconter, à qui, bah, larguer tes émotions, déballer ton stress, vider ton... le mal-être, ou est-ce que tu gardes tout pour toi ?

J : Ça dépend. Si... si je me sens à en parler, j'en parle. Après, si c'est souvent en crises d'angoisse, quand je sens que ça arrive, et je vais pas la contrôler, j'appelle quelqu'un, j'envoie un message à quelqu'un, parce qu'à chaque fois, je m'isole, mais parfois, c'est pas la meilleure solution, de s'isoler, parce que on n'a personne, si ça va loin, on n'a personne sur qui compter et là, je prends le, j'ai pris l'initiative à chaque fois, de me dire, euh, parce que j'ai, à chaque fois, dans mes contacts, j'ai une partie que j'ai mis dans un dossier « appeler en cas de, en cas de crise d'angoisse ».

D : D'accord et bah, c'est bien !

J : Oui, et euh, la dernière fois... La dernière fois, j'ai appelé Claire, je crois.

D : D'accord. Et elle a su t'aider ?

J : Euh, elle m'a, elle m'a juste parlé au téléphone, et après, je suis retournée dans ma chambre. Du coup ça allait.

D : D'accord.

J : Bah, après...

D : C'est bien !

J : Oui ! Et euh, la dernière grosse crise d'angoisse... Et bah, non, même pas, parce que non, j'avais appelé personne à ma dernière grosse crise d'angoisse, mais à la fin, j'ai pu gérer seule.

D : Tu les sens arriver ?

J : Oui, je les sens arriver, maintenant.

D : D'accord.

J : Les crises de pleurs, par contre, je ne les vois pas arriver du tout et euh, enfin, euh, sur le long terme, après, je les sens arriver à la... une minute avant de pleurer. Du coup, à chaque fois, je m'isole directement.

D : D'accord. Est-ce que tu as été souvent absente, enfin, souvent, ou quelques fois absente, cette année, du lycée à cause de ça ?

J : Oui. Il y a même pas longtemps. Il y a... un peu avant les vacances.

D : Donc, c'était...

J : Une semaine.

D : Impossible d'aller à l'école ? Tellement t'étais en stress ?

J : Oui, oui. Je, je, j'avais, le matin, je m'étais... Je ne sais même plus si c'était... Non, c'était après les vacances, je crois, j'ai un doute. Je sais plus.

D : Peu importe.

J : Peu importe, mais dès que j'étais arrivée au lycée, je me sentais vraiment pas bien...

D : Ah, t'es quand même venue au lycée ?

J : Je suis venue au lycée le matin, le lundi matin, ça allait bien, ça avait l'air d'aller bien et quand je suis arrivée au lycée, euh, j'étais, j'étais allée déposer ma valise et tout dans ma chambre de l'internat et là, je vois que je commence à pleurer et je cherche dans ma tête ce qui aurait pu me contrarier et je me sentais réellement contrariée et pas bien et je me suis dit que ça allait passer, je continue la matinée et là, je, avant le cours de monsieur Branchu, je sens vraiment que ça va pas, du coup, je vais aux toilettes, me rafraîchir un peu la tête et là, je pleure. Je pleure pendant cinq minutes à peu près, je regarde l'heure, je vois que c'est bientôt l'heure

du cours, je me dis que je vais quand même essayer d'y aller, en cours, je vais en cours, euh, j'essaye euh, j'essaye de suivre, mais je vois que j'y arrive pas et ça a été des larmes, couler sur mon papier, et je me dis que c'était, c'est un peu problématique et que pff, je demande à sortir, il y a Claire qui m'accompagne et qui me demande si je, j'ai besoin de quelque chose, si je veux aller à l'infirmerie, je dis « oui, je veux bien aller à l'infirmerie », euh, je parle à, au surveillant qui est là et il essaye de trouver un truc et il me demande si je me sens de retourner en cours. Je dis que je vais essayer quand même et il me dit, « si ça va pas, tu reviens et on appelle tes parents ». En soi, j'ai essayé, de me concentrer le maximum, mais j'arrivais pas. J'arrivais réellement pas et peu importe ce que le prof disais, mon cerveau le balayait et restait sur mon, sur son truc et je voyais pas ce que, je voyais pas ce qui pouvait me rendre mal, et ça m'énervait et en même temps, ça me mettait pas bien, et je suis... j'ai continué à, à essayer d'aller mieux, mais ça, ça s'arrangeait pas, du coup, je suis retournée à l'infirmerie et je leur ai dit que vraiment, ça passait pas.

D : T'avais besoin de rentrer chez toi.

J : J'avais besoin de [expire], de prendre une pause, je sais pas.

D : Oui. Est-ce que tu as, maintenant, avec du recul, est-ce que tu sais ce qui te... t'oppressait ?

J : Je sais toujours pas. Je sais toujours pas ce qui allait pas et j'ai même des petits moments parfois, de coups de blues, que ce soit chez moi ou à l'internat, où sans aucune raison, enfin, où j'arrive pas sur le moment, même après, qu'est-ce qui n'allait pas et euh, et c'est assez frustrant et ça m'angoisse aussi, parce que je sais pas ce qui va pas, mais d'un autre côté, je sais que ça va pas et qu'il y a un truc qui me gêne.

D : Qui te perturbe.

J : Qui me perturbe et euh, et ça me stresse, mais en soi, que ce soit le stress, mes angoisses, mon anxiété, y a toujours, y a toujours une raison, mais que parfois, je n'arrive pas à trouver et c'est parfois, c'est embêtant et c'est même, c'est une problématique au quotidien.

D : Tu m'as, tu m'as... Tu as évoqué avec moi, il y a quelques jours, que t'étais suivie pas une psychologue.

J : Oui.

D : Donc ça, c'est depuis combien de temps à peu près ?

J : Un an.

D : D'accord. Donc du coup, t'avais parlé du fait que vous aviez, enfin, elle t'avait donné des petits outils, des techniques pour essayer de parer au mal-être quand ça t'arrivait. Est-ce que quand t'es à l'école et que tu sens que ça va pas bien, est-ce que t'as essayé de mettre en place ces techniques ?

J : Oui.

D : Est-ce que ça peut être un peu efficace ?

J : L'une de ces techniques, oui, je l'applique, euh, je sais plus comment ça s'appelle, comme ça, moi j'appelle le « safe place ».

D : Connais pas.

J : Et, bah, c'est comme ça que je l'appelle, mais pour faire simple, c'est on s'enferme dans sa bulle et on pense à un endroit où on se sent bien, où on se sent détendu et on voit toutes les sensations que ça nous fait, que ça nous procure, euh, avec tous les sens etc, et ça permet de gérer les crises d'angoisses, le stress et de souffler un coup.

D : Ça marche. Est-ce que des fois, ça t'es arrivée de, d'être stressée ou angoissée quand t'es en devoir, quand t'as un devoir, voilà, quand t'arrives en devoir et puis, là, tu sais que t'as travaillé pour réussir, que t'as envie de réussir, et bah, t'essaies de faire, mais t'y arrives pas. Est-ce que des fois, ça part de là ?

J : Plusieurs fois, oui, un peu. J'ai euh, je me souviens trois fois, dont deux qui étaient euh, deux fois en 2GP [seconde générale préparatoire] et une fois l'année dernière où je suis sortie, euh, où j'ai, j'ai fait de manière extrêmement rapide l'éval, pour pouvoir être débarrassée parce que ça m'angoissait.

D : D'accord.

J : Et de m'énerver aussi contre mon sujet parce que ça m'énervait parce que j'arrivais pas et où je le terminais très rapidement, où quand je sortais de la salle, je me sentais pas bien, j'étais énervée, j'étais angoissée, j'étais pas bien et l'accumulation du stress pendant le devoir, plus l'énervement euh, ça, ça me mettait pas bien et je finissais par m'isoler un peu et pleurer rapidement et après ça allait et après, il y avait la redescende du stress qui est quand même toujours un peu compliquée, mais je pense que ça, ça allait.

D : D'accord.

J : Mais euh... Et une fois, j'ai commencé à faire une crise de stress, je sais plus si c'est ça, mais où réellement, ça... Après, ça n'allait pas à côté du devoir, ça n'allait pas spécialement et là où ça n'allait réellement pas du tout, et le devoir en soi, je l'avais révisé un peu et je le maîtrisais, mais j'étais pas capable de répondre et j'étais pas capable de me concentrer, parce que mon cerveau était autre part.

D : C'est normal. Ça marche ! Euh, donc on est d'accord que au-delà de... enfin, comment dire... Toi, personnellement, déjà, t'as des soucis, voilà, personnels, qui ne nous regardent pas, euh, mais t'es traitée entre guillemets, enfin, on s'occupe de toi pour que tu ailles mieux...

J : Oui.

D : Mais l'école, elle, participe parfois à ton mal-être, comme tu disais, la charge de travail, les élèves en qui tu peux parfois pas trop faire confiance...

J : Oui.

D : Euh, bah, le stress lié aux examens etc. Donc si on mettait dans une balance euh, les aspects positifs du lycée, donc tu as dit qu'il y avait quand même des personnes sur qui tu pouvais

compter, il y avait quelques professeurs qui étaient bienveillants, pas forcément tous, voilà, les personnes de la vie scolaire, qui écoutaient et puis d'un autre côté, bah, le stress lié au travail, à la charge de travail, aux examens tout ça... La balance, elle pèse plus vers le positif ou vers le négatif ?

J : Hum...

D : D'une manière générale ?

J : D'une manière générale...

D : Alors peut-être qu'aujourd'hui, c'est positif, mais demain ça sera, tu vois...

J : Euh, d'une manière générale...

D : C'est lourd pour toi, l'école, ou c'est...

J : C'est lourd.

D : C'est contraignant, c'est dur ?

J : C'est lourd quand même, un peu. Et même si le lycée contribue à mon bien-être, il contribue aussi à mon stress et à mes angoisses. Et je dirais que depuis que je suis là, le lycée, de manière générale, dans le plus gros des global, ça va plus vers le négatif.

D : D'accord.

J : Et même si je me dis parfois « faut que je souffle un coup », euh, il y a des moments, j'arrive pas. Et même si parfois, je... Après, j'essaie de manière générale à garder le positif, et le négatif, le pousser, euh...

D : C'est facile à dire [rires] !

J : C'est facile à dire, mais à faire, c'est plus compliqué, euh, en global, c'est, ça penche légèrement plus vers le négatif. Après, il y a des choses aussi, qui peuvent être rassurantes, il y a des moments qui peuvent être génial au lycée, mais, mais en grande partie, je garde quand même beaucoup de... de négatif.

D : Je vais te laisser bientôt... Juste une dernière question, après, je te laisse tranquille.

J : Oui !

D : On va aller travailler toutes les deux [rires] ! Hum, s'il y avait, enfin, si tu pouvais donner des conseils où si t'avais des solutions toi, pour que le lycée fasse en sorte que tu ailles mieux, qu'est-ce que t'aimerais qu'il soit mis en place au lycée, soit de la part des élèves, soit de la part des profs, soit de la part des... pour améliorer ton bien-être ?

J : Euh... déjà...

D : Pour limiter ton mal-être.

J : Déjà, par rapport aux professeurs, euh, après, je pense, vous, c'est par rapport à votre étude aussi etc, vous êtes très à l'écoute des élèves...

D : Merci !

J : Et vous essayez de... Et vous êtes là pour les élèves et vous essayez de comprendre euh, un peu, comment sont les élèves. Sauf certains professeurs, j'ai l'impression qu'ils ne cherchent pas spécialement à connaître leurs élèves, à savoir ce qui peut être compliqué et certaines fois, les... ce qui m'énerve un peu, c'est que les professeurs disent « est-ce que vous pouvez vous concentrer, c'est bien de dormir la nuit », sauf que derrière, ils ne savent pas que les élèves sont des personnes humaines et c'est pas que des élèves et que en soi, après, je prends mon exemple, mais je pense que je suis pas la seule personne, on a une vie derrière, on a nos problèmes derrière, on aimerait bien que ce soit compréhensifs pour nous, on reste des enfants qui ont des sentiments, des émotions, et qui ont besoin d'être compris, sauf que certains professeurs, j'ai l'impression qu'ils ne cherchent pas à comprendre ceux qui peuvent gêner. Et que, et que parfois, ce serait bien que les professeurs puissent être un peu plus à l'écoute et puissent un peu plus comprendre euh, que les élèves, ils ont besoin d'être compris et qui... qu'on n'ait pas aussi l'impression d'être jugés, parce que parfois, j'ai l'impression que... bon, ce qui n'est pas faux, mais parfois, y a des choses qu'on ne comprend pas, et le professeur le sait, sauf en soi, derrière, tout le monde n'est pas intéressé complètement par ce qu'ils font et euh, [inspire] c'est compliqué parfois !

D : D'accord.

J : Et après, la pédagogie du lycée est quand même géniale, le fait que les, les surveillants soient à l'écoute, les surveillants soient présents pour nous, ça, je trouve ça génial, mais il y a aussi les professeurs sur qui... qui sont un peu, c'est un peu « sans professeurs, pas d'élèves, pas d'élèves, y a pas de professeurs ».

D : On est bien d'accord [rires] !

J : Du coup, c'est donnant-donnant !

D : Tout à fait ! Tu as tout à fait raison, Justine [rires] !

J : Mais du coup, voilà, c'est...

D : Donc ça, t'aimerais qu'il y ait un progrès quelque part.

J : Oui. Un progrès par rapport aux professeurs, oui.

D : Qu'ils ne voient pas que un élève qui doit... qu'on doit bourrer de connaissances...

J : Oui !

D : A qui on doit transmettre des connaissances, mais aussi un personne, comme tu disais, avec des émotions et des points forts et des points faibles et des valeurs et des défauts et des qualités !

J : Etc etc, oui ! Et qu'on... Il n'y a pas que le travail qui compte parce que en soi, même on voit bien, le... j'ai des facilités dans certaines matières, et c'est... et les professeurs le voient. Par exemple, madame Sourceau, elle sait que j'ai des capacités en anglais, sauf que y a des moments où... où j'ai baissé. Mon niveau a baissé parce que ça n'allait pas spécialement et madame Sourceau, elle a dit, « Justine, il faut que tu te relèves, quand même ! ». Voilà. Sauf que derrière, quand même, j'aurais bien voulu leur rappeler que moi, j'ai, j'ai des problèmes derrière, aussi ! Et que il y a des périodes où ça va pas, et que c'est un peu compliqué parce que même si j'ai des facilités, certes, euh, derrière, je suis une personne dotée de sentiments, d'émotions et tout ce qui en suit [inspire].

D : Et que... Et si elle s'était intéressée à ta personne, pas... sans entrer dans ta vie personnelle parce que voilà, tu peux pas non plus... Enfin, tu penses que si elle s'était intéressée un peu plus à toi, t'aurais du coup été plus à l'aise et t'aurais peut-être pu rebondir et...

J : Oui, ça aurait été un peu plus...

D : Ça t'aurait aidée.

J : Ça m'aurait aidée aussi. Et ça aurait été un peu moins compliqué, parce que bon [inspire], même si parfois, je ne fournis pas, il y a des efforts que je ne fournis pas, j'ai... j'ai quand même besoin de soutien et de compréhension, parce que bon, je ne suis pas non plus une machine [rires] !

D : Oui, oui. Les crises d'angoisse, ça me revient, elles datent depuis plusieurs années ?

J : Euh...

D : A peu près, tu sais ?

J : Depuis la première année de seconde.

D : D'accord.

J : J'ai... Je dirais milieu de la seconde générale préparatoire. Ça remonte à il y a deux trois ans.

D : Ça marche. Et là, t'es satisfaite du travail fait avec la psychologue ? Que tu vois une fois par semaine, tu disais ?

J : Euh, très... Euh, non, non, là je l'ai vue cette semaine, mais ça faisait presque un mois que je l'avais pas vue.

D : Ah oui, une fois par mois.

J : Oui, une fois par mois à peu près.

D : Enfin, quand c'est possible.

J : Et après, et après, on traite aussi avec elle les choses qui auraient pu être compliquées, un peu, par le passé, du coup. Ça, c'est plutôt bien.

D : Super ! Bah, j'espère que tout va s'arranger comme on a dit déjà...

J : Bah, ça va être long !

D : Il faut du temps ! Mais il faut que tu continues à avoir confiance en la psychologue et en toi aussi, c'est important !

J : Oui, oui !

D : Ça viendra !

J : Après, il y a madame Martini, c'est elle qui m'avait conseillé l'EMDR, quand, quand l'année dernière, elle était, c'était ma professeuse principale. Euh, quand on était en voyage, euh, j'ai eu un moment où ça allait pas et on avait fait une grande balade sur la plage et elle m'avait évoqué justement l'EMDR et j'en... je l'avais gardé dans un coin de ma tête.

D : Bah t'a bien fait [rires] !

J : Et on avait rediscuté, justement, avec elle, maman et moi et on avait commencé à, j'avais commencé à voir ma psychologue pour ça et euh, je l'avais revue, justement, madame, vu qu'elle est revenue, madame Martini, euh, je lui avais dit que j'avais commencé l'EMDR et euh, elle m'avait dit que c'était un bon truc pour moi et que ça allait être dur quand même, parce que l'EMDR, ça traite quand même des sujets qui auraient pu être compliqués dans le passé et qui peut remonter beaucoup beaucoup de souvenirs et beaucoup de choses assez compliquées. Du coup, là... là on avait commencé justement une première séance d'EMDR, il y a un certain temps et euh, là, on avait traité un sujet qui n'était pas si compliqué, mais je sens que ça va commencer à [expire], les séances vont commencer à être chargées en émotions [rires] !

D : Ça chamboule, ça, c'est sûr !

J : [expire] Oui, ça chamboule beaucoup !

D : Excuse-moi, du coup, on va... on va terminer, sauf si t'as des choses intéressantes, enfin que tu juges importantes à dire, à rajouter.

J : Non, pas spécialement.

D : Le fait qu'il y a la pandémie, là, est-ce que ça peut... ça te rajoute un peu d'anxiété, de stress, ou...

J : Oui.

D : Oui.

J : Oui. Déjà, j'ai peur qu'on soit re-confinés et le fait qu'on ait été confinés l'année dernière, ça a pas arrangé mon niveau scolaire et si on est re-confinés, je sens que mon...

D : C'était compliqué à suivre, à distance ?

J : C'était très compliqué [expire]. C'était très anxiogène, surtout que j'ai l'habitude, en temps normal de rester au lycée, même si le lycée, quand même, ça me stresse, la maison, encore plus et le fait de devoir partager 24 heures sur 24...

D : Pourquoi la maison encore plus ?

J : Euh, pff, le fait d'être constamment avec mes parents, avec mes sœurs, ça peut être anxiogène.

D : D'accord.

J : Le fait d'avoir besoin d'air aussi. Le fait de ne voir personne à part eux...

D : Ça marche.

J : Ça peut être problématique parfois [expire].

D : D'accord ! Autre chose ?

J : Non.

D : Bah, merci beaucoup [rires] !

J : Bah, de rien !

[coupure de l'enregistrement 43 minutes 42]

Annexe 11 : Entretien de Justine F.

Doctorante : Là je crois que ça va marcher. On essaie ?

E : Ouais.

D : Alors, bonjour Justine. Donc, est-ce que tu peux te présenter, juste rapidement, dire qui tu es, quelle classe tu es et puis le jour d'aujourd'hui, quel jour nous sommes ?

E : Nous sommes le lundi 25 janvier 2021. Je m'appelle Justine Freulon et je suis en terminal générale.

D : D'accord, au lycée de Pouillé. Ok, alors je te remercie d'avoir accepté de venir discuter avec moi. Euh. Alors on va commencer, je t'explique un peu le, le contexte. Donc tu sais je fais une étude sur tout ce qui concerne le bien-être et la qualité de vie des élèves à l'école. Voir un peu pourquoi certains élèves sont parfois stressés, euh par différentes choses, les attentes que les professeurs demandent, leurs résultats. Et puis pourquoi il y en a d'autres qui, pour qui bah ça leur passe un peu au-dessus de la tête et puis surtout si on peut trouver des solutions pour aider ceux qui ont besoin. Alors cet échange me permet d'obtenir plus de détails sur ton rapport à l'école. Donc c'est tout ce qui, la façon dont tu perçois l'école, les points positifs, les points négatifs, tout ce qui est exigences, contraintes, que tu retrouves que tu... Que tu as à l'école. Et également les différentes ressources qu'il peut y avoir ici au lycée.

E : Ok.

D : Ce que j'aimerais voir avec toi en fait c'est comment ta vie, ton expérience personnelle, ton histoire peuvent expliquer ce qui se passe à l'école maintenant, pour toi. Alors sans entrer dans des détails trop précis ou des choses trop personnelles, j'aimerais que tu m'expliques un peu comment ça se passe ici au lycée. Comment tu vis ta vie de, comment tu vis ta vie en tant que lycéenne actuellement.

E : Ça se passe bien bah les cours euh pareil. Vu que on est pas beaucoup dans la classe bah c'est pratique et euhm l'internat c'est bien, mais c'est compliqué pour avoir du temps pour soi. En plus, j'ai l'impression qu'on doit toujours travailler, vu que le soir on a des heures d'études et on doit se coucher à 22h00 aussi. Puis avec le, le COVID c'est compliqué d'être en contact avec les copines.

D : D'accord donc si tu... Si tu pouvais me dire en quelques phrases ton ressenti actuel par rapport à, au lycée. Ce qui te plaît ce qui te plaît moins ou ce qui te met en difficulté ?

E : Bah ce qui me plaît bien, c'est qu'on est bien suivi et je trouve si on a besoin d'aide bah les professeurs sont là pour nous parler, pour nous aider. Et après ce qui me plaît moins, c'est que, je trouve, on est bien chargés quand même dans la semaine. On a pas assez de temps d'études ou de repos.

D : D'accord combien, est-ce que tu sais à peu près combien d'heures de cours tu as en une semaine à peu près ?

E : Non je sais pas

D : T'as jamais compté ?

E : Non.

D : Si tu fais le calcul, donc le lundi t'as combien d'heures ?

E : Cinq.

D : Cinq. Mardi ?

E : Huit.

D : Donc ça fait 13. Mercredi ?

E : Huit aussi.

D : Mercredi jeudi, donc mardi, mercredi, jeudi c'est huit ?

E : Ouais.

D : Donc 24 plus 5 du lundi.

E : J'en ai quatre le vendredi.

D : Donc 29 et cinq, et quatre. 29 et quatre ?

E : Euh, 33.

D : Ouais, 33 heures d'accord. Plus du coup, donc ça c'est les heures du cours avec aucune heure d'études et vous avez aussi-

E : Euh, j'ai 'fin, j'ai, j'ai pas cours la dernière heure du vendredi vue que j'ai pas maths complémentaires et du coup en soi si

D : D'accord et du coup. Oui, comme tu es interne t'as une heure ou deux heures ou plus de, d'études obligatoires ?

E : 2h15 par soir, on va dire.

D : D'accord, est-ce que ça, ça te- Est-ce que tu trouves ça normal ? Est-ce que ça te pèse ? Si tu étais, alors peut-être au collège, pas forcément l'école primaire, mais au collège tu étais demi-pensionnaire, ou tu étais aussi interne ?

E : Demi-pensionnaire.

D : Ok, donc tu rentrais chez toi tous les soirs ?

E : Ouais

D : Est-ce que tu travaillais autant que au lycée là ?

E : Ah pas du tout !

D : Ouais ?

E : Je faisais juste le minimum au collège, j'étais, je rentrais et je faisais les petites leçons que j'avais à faire et puis après, après-

D : D'accord donc le soir-là les deux heures, combien on vient de dire ? 2h30 obligatoires ?

E : Ouais un peu près.

D : Tu les tu les utilises tout le temps ? T'es pas une heure à attendre que ça passe ?

E : Il y a des fois quand il y a moins de travail je prends une heure de sortie.

D : Ouais.

E : Et sinon j'essaie de bosser complet et deux heures.

D : D'accord et comment tu gères cette charge de travail ? Est-ce que c'est, du coup maintenant c'est trois ans que t'es là est-ce que tu t'es habituée ? Ou est-ce que c'est toujours aussi lourd pour toi ? Et parfois compliqué à

E : Bah enfin après ça devient la routine c'est, moi je trouve que ça, c'est bien parce que ça nous oblige à travailler et comme ça on se dit sur ce temps-là on travaille et après par exemple quand on mange ou quand on remonte en internat on a du temps un peu tranquille. Mais du coup vu que on est bien obligé de bosser parfois ça peut être lourd la semaine vu qu'on a des journées complètes.

D : Ouais.

E : Ça peut être fatiguant, mais en soi je trouve que ça va. On s'habitue quand même.

D : D'accord et est-ce que le week-end tu travailles aussi beaucoup ou enfin comment tu travailles le week-end ? En moyenne, hein

E : Pas beaucoup enfin juste la charge de travail qu'on a à faire et c'est tout.

D : En moyenne une heure, deux heures, cinq heures?

E : Trois heures, trois heures par week-end un truc comme ça.

D : D'accord. Est-ce que tu trouves que les professeurs ont tendance à vous surcharger ou est-ce que tu trouves que c'est normal qu'est-ce que t'en penses ?

E : Pour moi ils nous surchargent pas mais il y a des semaines ils sont pas trop organisés parce que, par exemple il y a eu une semaine où on a eu cinq contrôles en une semaine et les semaines d'après on a rien du coup ça fait, c'est pas très organisé.

D : C'est souvent ça ?

E : Non.

D : Souvent en fin de trimestre peut-être ?

E : Ouais.

D : Quand on va avoir les notes ? [Rire]

E : Ouais, vu qu'on a plus de DS c'est compliqué de s'organiser pour les contrôles.

D : Ah oui en plus, vous avez plus de plages de devoirs qui étaient prévus, vous. D'accord... Tu... Est-ce que tu sais, est-ce que tu sais ce que tu veux faire plus tard ? Est-ce que tu as un projet pour la suite ?

E : Là actuellement, je suis perdue, je sais pas.

D : T'avais des idées qui sont tombées à l'eau ?

E : J'avais des idées, oui, mais je suis pas assez informée et un moment je me dis ouais je pourrais faire ça mais deux jours après j'hésite, mais et si ça me plaît pas

D : Alors qu'est-ce que c'était si tu veux bien me dire ?

E : C'était auxiliaire vétérinaire soigneur animalier.

D : Oui.

E : Et après j'aurais bien voulu peut-être travailler dans la mode parce que ça aurait pu m'intéresser mais du coup ce que je fais par rapport à un Bac S c'est pas non plus

D : Tu sais y a pas un chemin possible ?

E : Oui oui (rire)

D : Un chemin droit , y'a plein de petits chemins, pleins de moyens d'arriver à ton but final mais qu'est-ce qui, qu'est-ce qui te freine ? C'est ce que t'ont dit les, les personnes extérieures ou c'est toi qui te mets des barrières ?

E : Je pense que c'est moi enfin je suis assez indécise et, et je crois pas assez du coup, et 'fin je me mets pas plus à rechercher que ça aussi.

D : Oui t'as peut-être pas aussi trop le temps en ce moment ?

E : Ouais

D : Est-ce que vous avez des, des plages de, d'orientation enfin ou des, des moments où ils vous guident un peu à se décider, comment s'orienter ou chacun se débrouille ? Est-ce que c'est à vous d'aller par exemple au CIO avec vos parents ? Tu sais ce que c'est le CIO ?

E : Non.

D : C'est un centre d'information et d'orientation donc il y a des personnes spécialisées pour, pour- spécialisées, c'est un grand mot, mais qui donnent des pistes et surtout des, des voies par où passer pour faire tel ou tel métier, qui vous aident en fait.

E : Et ben en seconde et en première on était allé à Angers au salon et du coup je pense, enfin si tu voulais vraiment chercher c'était pratique. Et bah sinon Monsieur GEUDON nous donne des rendez-vous on parle de l'orientation aussi.

D : D'accord.

E : Il nous dit que si on a besoin on peut aller le voir pour demander des conseils etc.

D : D'accord.

E : Et bah sinon je pense faut aussi voir avec ses parents.

D : D'accord.

E : Parce que c'est important. Mais je trouve qu'on est quand même bien suivi.

D : D'accord et, donc tes deux projets, la mode et puis l'autre c'était auxiliaire euh pour vétérinaire, c'est ça ?

E : Ouais.

D : Pourquoi tu, enfin, pourquoi t'es, pourquoi t'es un peu anxieuse ? Pourquoi tu t'es dit que ça peut pas marcher ?

E : Je sais pas 'fin je pense, je crois pas assez en moi et je me dis par exemple pour la mode il y a des Bacs exprès pour ça oh et je pourrai pas forcément être prise dans les études supérieures vu que j'ai pas fait un Bac spécialisé et, et voilà, c'est...

D : Après il y a sans doute des formations enfin moi je n'y connais rien dans le domaine mais il y a sûrement des formations après le bac qui permettent justement d'y accéder à ces écoles peut-être spécialisées voilà, tu, tu creuses un petit peu, mais je pense qu'il n'y a pas de souci. Il faut que t'y croies, c'est important.

D : Oui je sais.

D : Et puis ce qui est important aussi c'est d'avoir différents plans, un plan A, un plan B, voire un plans, si jamais ça marche pas pour avoir des solutions pour faire autre chose mais dans la vie c'est super important de pouvoir faire ce qu'on a envie de faire parce que tu verras que dans, dans ton métier tu passeras quand même beaucoup, beaucoup de temps.

E : [Rire]

D : Donc si tu fais quelque chose qui te passionne bah c'est bien, si tu fais quelque chose juste pour avoir des sous pour vivre, ce qui est déjà pas mal, mais c'est parfois compliqué. Donc dans l'idéal c'est de rêver son métier en fait et puis de voir tout ce qui peut être fait et d'essayer. Est-ce que justement tout à l'heure on parlait, tu parlais de tes parents est-ce que t'es, tu, tu trouves que ta famille... est-ce que tu t'entends bien avec ta famille ?

E : Bah je m'entends bien mais pas enfin j'en parle pas si souvent que ça on est pas forcément proche.

D : T'as des frères et sœurs ?

E : J'ai un grand frère.

D : Il fait quoi lui dans la vie ?

E : Il est ouvrier agricole.

D : Ça lui plaît ? Il aime bien ce qu'il fait ?

E : Oui.

D : Ouais, et tes parents, ils sont dans le milieu agricole aussi ou pas ?

E : Ouais.

D : Et vous discutez pas de ton orientation ? Pas trop enfin toi, c'est pas eux qui veulent pas... Comment tu te situes par rapport à eux ?

E : Bah ce dernier mois, c'était moi je disais oui il faut qu'on cherche des écoles il faut qu'on fasse tout ça et je pense qu'ils sont prêts à m'aider mais moi vu que je, je sais pas ce que je veux faire et qu'on parle pas assez souvent ils peuvent pas non plus forcément m'aider comme ils le voudraient.

D : D'accord. D'accord, alors c'est pas eux qui veulent pas échanger avec toi, c'est toi qui freines un peu ?

E : Ouais je pense.

D : D'accord. Alors après le fait d'être interne, tu les vois pas déjà tous les soirs et peut-être les week-ends ils ont aussi pas mal occupés, j'imagine ?

E : Oui.

D : Donc c'est parfois compliqué. D'accord, euh... Est-ce que par rapport à, aux, avec les autres élèves de la classe, par exemple, comment tu te situes ? Est-ce que vous échangez un peu justement sur l'orientation avec tes copines ? Je pense que tu as des bonnes copines dans la classe, enfin a priori ?

E : Ouais.

C (C = Doctorante) : Est-ce que vous parlez un peu de ça ou jamais ? C'est pas un sujet comme ça ?

E : On en parle, mais c'est pas approfondi.

C : Oui. Elles sont perdues un peu comme toi ou pas plus que ça ?

E : Bah, Ambre oui elle sait pas trop ce qu'elle veut faire non plus.

C : D'accord.

E : Et Auxanne bah elle sait déjà ce qu'elle voudrait faire donc du coup...

C : D'accord. Est-ce que tu trouves que l'ambiance de la classe elle est favorable pour apprendre ?

E : Ouais, on n'était pas du tout une classe soudée l'année dernière et là on se parle plus.

C : Vous avez appris à vous connaître en fait.

E : Oui c'est ça.

C : D'accord

E : Vu que l'année dernière on était pas là toute l'année, c'était compliqué.

C : Oui, aussi. [Rire] Ca n'a pas aidé. Est-ce que justement vous, dans la classe il y a plutôt un esprit d'en-, d'entraide, est-ce que vous ceux qui, je dis n'importe quoi, est-ce que ceux qui sont bons en maths vont aider ceux qui sont moins bons et dans d'autres matières, inversement dans d'autres matières ? Ou est-ce que c'est une ambiance plutôt de compétition, chacun essaye de battre l'autre ? Comment est l'ambiance de classe ?

E : Cette année je pense, on est plus dans l'entraide. Après, vu qu'on est pas toujours tous ensemble à cause des spécialités, je peux pas trop savoir pour le groupe de physique chimie mais en maths je sais qu'on s'entend tous très bien.

C : D'accord.

E : Et qu'on peut s'aider si il y a besoin.

C : D'accord, et t'as des, des personnes, est-ce que dans la, dans la classe t'as des très bons copains ou copines avec lesquels tu échanges 'fin tu restes amis en dehors du lycée ?

E : Oui.

C : D'accord donc tu peux te confier facilement à quelqu'un de la classe si il y a besoin ?

E : Oui.

C : Ok, d'accord. Je vais revenir maintenant sur l'intérêt que tu portes au lycée. Est-ce que, pourquoi tu viens en cours et qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu cherches quand tu viens en cours ? C'est large comme question.

E : Ouais. [Rires] bah je pense je viens déjà parce qu'on est obligés de venir et bah j'aimerais bien avoir un métier qui me plaît plus tard et je sais qu'il faut travailler pour, pour réussir et je pense qu'il faut venir aussi et puis aussi pour voir mes copines du coup.

C : D'accord.

E : Et, et...

C : OK [rires]. Alors tu sais, l'obli-, l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans donc toi tu as...

E : 17

C : Ouais, t'es née quand toi ?

E : Le 16 octobre 2003.

C : D'accord, donc du coup, donc t'as eu 17 ans y'a pas si longtemps que ça donc t'aurais pu arrêter l'école, l'école étant obligatoire jusqu'à 16 ans qu'est-ce qui fait que t'as continué ? Pourquoi tu...

E : C'est pour moi, pour mon futur, je voudrais gagner l'argent, avoir une vie, puis aussi pour ma famille qu'ils aient des bonnes écoles par exemple ou

C : Ouais et t'envisages après des études, enfin après j'ai compris que t'es indécise par rapport à ce que tu veux faire, mais tu penses vouloir et pouvoir faire des études plutôt longues ou t'arrêter un ou deux ans après le bac et puis après tu vois ? Ou alors tu ne sais pas et tu attends de voir ce qu'il en est pour toi?

E : Je sais pas trop, mais ça me dérangerait pas de faire des études longues mais il faut vraiment que j'en ai envie. Vraiment que je sois passionnée par ce que je veux faire.

C : D'accord et qu'est-ce qui te motiverait de faire des études ?

E : Ah bah c'est compliqué mais un vrai domaine qui me plaît et 'fin je pense qu'il faudrait que je fasse des stages faut vraiment savoir si je pourrais y travailler dedans ou pas.

C : Hmm, parce que finalement des stages vous, donc en filière professionnelle ils font pas mal de stages. Vous en filière générale, vous n'en avait pas fait beaucoup, peut-être en seconde ?

E : Un en seconde.

C : Puis en troisième, peut-être ?

E : Ouais.

C : Mais bon c'est loin un peu maintenant [rires].

E : Après, Pouillé, ils sont pour qu'on fasse des stages, y'a pas de souci quoi si on voit une

C : D'accord pendant les vacances, j'imagine ?

E : Ouais

C : Ça te supprime un peu par contre du temps de repos. [Rires]

E : Oui.

C : Mais tu serais prête, t'en as déjà fait, toi ?

E : Pour l'instant ? Non, non pour l'instant mais faudrait que je m'y mette à chercher des stages.

C : Est-ce que t'as des fois t'as eu envie de tout arrêter ? Je parle de l'école, hein, parce que... Pour x raisons? Est-ce que ça t'es arrivé de dire j'en ai marre stop, et puis finalement non parce que tu sais que ça te donne pleins de possibilités mais est-ce que des fois tu en as eu ras-le-bol ? Des cours, ras-le-bol, du travail qu'on donne, ras-le-bol les contrôles ?

E: Je pense que j'ai eu marre, mais pas au point d'arrêter, pas à ce point-là.

C : D'accord, pardon je te coupe la parole [rire]. Comment t'as fait, pour rebondir ? C'est, ouais c'est toi qui t'es dit toi-même enfin ou c'est quelqu'un qui a dit bah écoute continue c'est important ?

E : Je pense y'a beaucoup moi, parce que je parle pas beaucoup, enfin je me confie pas assez mais quand ça va vraiment pas, j'en parle à mes proches ils sont là pour moi.

C : D'accord. Alors maintenant je reviens un peu sur ta façon de percevoir l'école en général, alors tu vas pas forcément [-12] mais c'est plutôt en général. Est-ce que tu peux me citer des exemples pour lesquelles tu trouves que l'école en glo-, en général c'est un lieu exigeant, il y a pleins de contraintes ? Est-ce que tu trouves que quelque part c'est vrai ça ? Et est-ce que tu aurais des exemples à me citer ?

E : 'Fin, je trouve pas qu'il y a beaucoup de contraintes, parce que en soi on vit en communauté donc du coup il faut respecter les autres et c'est normal et après bah apprendre, avoir les contrôles ou aller en cours, je trouve ça logique, c'est... En fait c'est pour nous, les professeurs ils font au mieux pour que nous on réussisse. Et du coup ce qu'ils nous donnent ça me paraît utile et logique.

C : D'accord. Est-ce que tu aurais des choses à dire concernant tout ce qui concerne la répartition des devoirs ? On en a un peu parlé, sur les cours dans lesquels il y a un peu trop d'informations en même temps ou c'est les cours qui sont... Est-ce que vous avez beaucoup de cours ou c'est directif? C'est-à-dire le prof il parle, il parle, il parle, et vous il n'y a pas d'échange ou... Est-ce que tu trouves que par, dans certains cours c'est trop exigeant dans ce sens-là ? En fait ce que je veux dire, bah vous avez le prof c'est un peu dans le même sens lui il dicte et puis vous écrivez et il n'y a pas d'échange ou au contraire dans la plupart des cours vous avez la possibilité d'échanger de poser des questions quand c'est possible? Comment sont vos cours en terminale, là cette année ?

E : Moi je trouve que dans la plupart des cours, si il y a des problèmes, on peut poser des questions et il y a de l'échange et il n'y a pas de souci pour ça.

C : D'accord. Toi, ta façon de percevoir tes résultats, donc je ne sais pas quels sont tes résultats cette année, peu importe, est-ce que tu, t'es satisfaite de ton travail ?

E : Je dirais pas satisfaite, mais par rapport au travail que je fournis je pense que ça me convient.

C : D'accord, t'es pas dans la situation où tu travailles comme une « folle » et t'as pas les résultats que t'aimerais avoir ? T'es pas déçue la plupart du temps par les résultats que t'obtiens ? Ça se passe bien ?

E : Bah, la plupart du temps je suis quand même un peu déçue, parce que par rapport aux autres, les autres ils ont des meilleures notes que moi et du coup j'ai l'impression de pas être assez bien mais après on n'est pas la même, on n'est pas la même personne du coup on ne peut pas forcément avoir les mêmes résultats et on n'a pas les mêmes difficultés ou autre. C'est pas si simple que ça enfin je me compare beaucoup aux autres et je ne devrais pas le faire.

C : D'accord. Tu te compares par rapport à des, pourquoi est-ce que tu te compares ? Quel intérêt ?

E : Parce qu'on a pas les mêmes notes, on a pas les mêmes moyennes et du coup j'ai l'impression d'être beaucoup plus nulle que les autres.

C : D'accord.

E : Et...

C : Alors, vous savez, [Rire] tu sais vous êtes tous différents [rires] donc euh y'a des fois où enfin voilà, chacun ses qualités et ses défauts, ses points forts et ses points faibles, ses faiblesses et ses forces pourquoi... T'as toujours été comme ça à te comparer aux autres ?

E : Je pense que j'ai toujours été mais beaucoup plus depuis la première et la terminale.

C : D'accord.

E : Parce que du coup je me rends vraiment compte que l'année prochaine on passe en études supérieures il faut vraiment bien bosser et qu'il faut être à fond et du coup des fois je travaille et j'ai l'impression que ça paye pas et les autres ils ont des meilleures notes que moi quand même. Mais, je pense qu'ils le méritent, mais ça me ça me refroidit quand même un peu.

C : D'accord. Ok, et... Comment dire... Tu connais tes difficultés, globalement, en cours, ou pas ? Alors après, ça dépend des matières, mais...

E : Bah... Je pense pas que j'en ai, mais... Je sais pas trop en fait, c'est...

C : OK. Est-ce que t'as des moments est-ce que ça te, alors stresse c'est peut-être un grand mot, mais t'es plutôt enfin est-ce que tu es plutôt exigeante envers toi et est-ce que tu es plutôt stressée par tes résultats scolaires ?

E : On va dire que ça dépend mais la plupart du temps oui un peu quand même.

C : Est-ce que tu peux développer un peu ?

E : Bah par exemple... Et bah ça, ça dépend pour certaines matières, par exemple pour l'anglais je vais être beaucoup moins stressée que pour la biologie ou les maths et, et du coup bah enfin ça m'arrivait déjà de pleurer pour des mauvaises notes etc. et ça me démoralise un peu d'avoir

pas toujours des bonnes notes, même si c'est normal on ne peut pas toujours réussir. Et du coup c'est compliqué après de se remotiver etc. Mais ça je fais toujours quand même.

C : D'accord, donc t'es déçue et voire triste après un résultat, est-ce que tu es, est-ce que ça t'arrive aussi d'être stressée avant contrôle, ou le jour J, quand tu reçois le sujet ?

E : Ah oui.

C : D'accord , Souvent, rarement, ça dépend des matières ?

E : Ça dépend les matières, je pense.

C : Les matières à fort coefficient plutôt ou ?...

E : Oui ou des fois quand j'ai moins bossé ou quand j'ai l'impression d'avoir moins réussi à la fin de mon contrôle, bah ouais, je suis stressée xxx

C : D'accord et donc si c'est avant le stress, avant le contrôle avant comment tu gères, comment tu fais pour te calmer, et de faire en sorte que tu fasses le mieux possible le devoir ? Est-ce que t'as des techniques ?

E : Bah soit j'ai des exercices de respiration mais ça j'en fais pas souvent ou sinon bah j'essaye de penser à autre chose, je m'occupe...

C : D'accord est-ce que ça t'est arrivé d'être vraiment stressée à un point où tu peux pas du tout rédiger quoi que ce soit, t'es bloquée ?

E : Ah non.

C : T'arrives à contrôler, c'est bien, d'accord. Euh... Est-ce que tu trouves que dans, à l'école ou ici clairement à Pouillé, il y a des bons côtés à l'école, bah des, des ressources enfin des choses qui font que t'es en réussite ou que t'as plus confiance en toi ou est-ce qu'il y a des choses positives ? Quelles sont les choses positives que tu pourrais voir ici au lycée ?

E : Moi je trouve que y'a beaucoup moins de jugement que par exemple au collège où j'étais et qu'il y a une bonne entente entre tout le monde, on arrive tous bien à s'entendre et c'est agréable dans la vie tous les jours d'être avec des gens qui chuchotent pas et il y a une bonne ambiance dans le lycée en général.

C : D'accord. Si on donnait l'image d'une balance, donc on a parlé des exigences de l'école, la charge de travail, les contrôles qui sont parfois mal répartis, le travail qu'il y a à faire le soir et si on voit le côté positif plutôt, donc les ressources avec les bah la bonne ambiance que tu viens de citer, parfois les professeurs qui vous écoutent. Donc si on met ça dans une balance, est-ce que tu trouves que ça pèse plus du côté négatif c'est-à-dire des contraintes ça pèse plus lourd, ou c'est les ressources ?

E : Je pense c'est plus du côté positif.

C : D'accord, et toi maintenant donc le lycée offre des choses positives et toi maintenant ta façon de te percevoir c'est plutôt positif ou plutôt négatif ?

E : Euh...

C : Par rapport à l'école, aux résultats etc. ? Pas ta, pas ta façon d'être dans la vie

E : Ça serait égal.

C : D'accord, OK. Je regarde juste de trois choses et je pense qu'on a fait le tour, ça va [Rire].

E : Ouais, ça va ?

C : Est-ce que tu as été parfois dû aller, est-ce que tu as parfois dû aller à l'infirmierie en lien avec le stress que tu as eu dans les cours ou suite au cours ? Ou à la réception d'un devoir...

E : Non, jamais.

C : D'accord. Euh, est-ce que, dernière chose, si c'est important, euh... Est-ce que tu te sens globalement fatiguée, selon les périodes mais est-ce que tu t'es sentie déjà très, très fatiguée, cette année-là, par exemple, depuis septembre, est-ce qu'il y a des moments où t'étais hyper crevée, t'as eu du mal à gérer tout le travail qu'il y a à faire etc. ?

E : Oui ça m'est déjà arrivé

C : Est-ce que ça t'a compliqué les choses pour te concentrer, être attentive et donc suivre le cours ?

E : Un petit peu, mais ça allait. Enfin j'arrivais quand même à me concentrer la plupart du temps et puis après y avait les vacances qui sont arrivées, du coup ça

C : Cette période de fatigue plutôt intense c'était juste avant les vacances ?

E : Ouais, c'est ça.

C : Et... Tu l'expliques comment ?

E : Bah peut-être 'fin un peu moins de sommeil, le stress, le 'fin la fatigue qui s'accumule au bout des semaines etc.

C : Et en ce moment, comment tu te sens ?

E : Là ça va.

C : D'accord, est-ce que cette situation en plus de, de virus donc voilà le fait de devoir mettre son masque, de faire attention, c'est quand même un petit peu, ça peut être par certains perçu comme stressant, est-ce que toi ça t'impacte, ou pas du tout

E : Ça m'impacte surtout par rapport au bac vu qu'il y a beaucoup de choses qui changent en très peu de temps, c'est dur à suivre. Et au final, dire que c'est pas 'fin, les années de lycée sont censées être agréables etc et du coup c'est, c'est compliqué de profiter et de sortir, et de s'amuser...

C : Donc, là-dessus t'es déçue ?

E : Oui.

C : Et justement, si on parle un peu du bac, comment tu vois les choses ? Qu'est-ce que tu penses de ce, de cet examen ?

E : Bah au final, on a presque rien passé depuis l'année dernière, il y a tout en contrôle continu et du coup c'est dommage, parce que on sait pas 'fin, on sait pas vraiment passer un examen et du coup on l'aura jamais fait pour l'instant et enfin moi je trouve ça dommage

C : Oui.

E : C'est comme si on avait notre bac bah juste en travaillant normalement au lycée quoi sans aucune épreuve, je sais pas

C : Dans un sens c'est positif, non ?

E : Bah oui mais moi j'aurais préféré passer les épreuves parce que en fonction de certains lycées il y en a des professeurs qui notent plus dur que d'autres et du coup en contrôle continu c'est pas non plus

C : D'accord et tu trouves ici, que ici peut-être une ou plusieurs personnes enfin bref peu importe notent dur ?

E : Oui je pense par rapport à d'autres lycées oui.

C : D'accord et ça te... Ca te stresse aussi ou pas, pas plus que ça enfin tu fais avec mais est-ce que des fois ça te pose question ?

E : Pas plus que ça parce que je pense qu'ils veulent vraiment qu'on ait un bon niveau et du coup je trouve ça bien en même temps. Ça ça... Ca nous aide bien quoi, enfin je sais pas comment dire

C : Ouais, si j'ai compris. Dernière euh dernière question. Qu'est-ce qui te pousse à faire des efforts, parce que j'ai compris que tu faisais quand même des efforts pour travailler, écouter attentivement en cours, pour suivre etc, qu'est-ce qui te pousse à faire tous ces efforts-là ?

E : Bah pour moi déjà me dire « ah j'ai réussi à faire ça » pour moi c'est bien, ensuite je pense pour ma famille aussi pour mes parents, je voudrais les rendre fiers et ben du coup aussi pour mon futur pour avoir la vie que, que je veux parce que si on fait rien bah on l'aura pas quoi.

C : Ca marche. Et bah merci beaucoup, je pense qu'on a fait le tour, donc euh bah super, merci bien.

E : De rien.

Annexe 12 : Entretien de Charlotte

Doctorante : A priori, c'est parti. Alors euh... en fait, l'objectif de cet échange, ça va me permettre de... d'obtenir un peu plus de détails sur juste ton rapport avec l'école en général...

Charlotte : D'accord.

Doctorante : Ou le lycée Pouillé en particulier. Est-ce que tu peux... bah te présenter et dire comment tu t'appelles, en quelle classe tu es et dans quel lycée.

Charlotte : Je m'appelle Charlotte Minkovski-Marot, euh, je suis en 2G2, donc seconde générale et puis, je vais au lycée de Pouillé.

Doctorante : D'accord. Alors avant, tu... l'année dernière, t'étais au collège ?

Charlotte : Nan. L'année dernière, j'étais déjà ici.

Doctorante : D'accord !

Charlotte : En seconde générale préparatoire.

Doctorante : D'accord ! Comment s'est passée l'année ?

Charlotte : Ça s'est très bien passé, ça m'a permis de... de recréer des liens avec des gens, parce que au collège, j'en n'avais pas beaucoup et euh... et ça m'a permis de me mettre très dans le travail et tout ça.

Doctorante : D'accord. Euh... Et au niveau de tes résultats, de l'année dernière ? Alors, peut-être que... Vous êtes évalués exactement comme les autres élèves ?

Charlotte : Ouais !

Doctorante : D'accord !

Charlotte : J'avais euh...

Doctorante : Est-ce que t'étais satisfaite de tes résultats, de ton travail ?

Charlotte : J'étais très satisfaite, j'étais l'une des premières et ça se passait très bien, enfin, avec les profs et tout ça, il y avait un très bon contact.

Doctorante : D'accord. L'ambiance de classe de l'année dernière était bien aussi ?

Charlotte : Bah, au départ, j'ai eu un peu de mal à me mettre dedans parce que c'était très immature, et puis après, ça allait mieux.

Doctorante : D'accord. Euh... très bien ! Donc, cette année, tu es en seconde G2, hum... Est-ce que tu trouves que le... la charge de travail donnée par les enseignants est très importante par rapport à l'année dernière ?

Charlotte : Oui, beaucoup.

Doctorante : D'accord. Et comment tu vis les choses et comment tu gères ?

Charlotte : Euh... Bah, ça a pas été du tout facile parce que ben... je pensais être prête pour la seconde générale et en fait euh... bah, pas du tout, parce que l'année dernière tout allait bien, donc je me disais : « bon ça va, je vais réussir » et c'est pas du tout la même chose et puis même, les enseignants, ils reprennent moins... moins les bases qu'on n'a pas avec nous et s'attardent pas trop sur... sur les notions qu'on n'a pas acquises et bah du coup, bah, c'est pas évident parce que si on les a pas acquises, faut voir de notre côté, et puis sans explications, souvent, c'est pas facile.

Doctorante : D'accord. Donc le rythme est très rapide pour toi ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Et tu trouves que les enseignants sont pas forcément toujours disponibles pour répondre à tes questions ? C'est compliqué ?

Charlotte : Bah, surtout que j'ai pas été là euh... pendant un mois, suite à mon opération, et en fait, bah, j'avais pas acquis les bases pour euh, pour faire l'examen, et ça a été très compliqué parce que, ils sont pas revenus sur euh [tremblements dans la voix] sur euh...

Doctorante : L'examen, c'était juste après ton opération ?

Charlotte : Ouais, c'était... Bah, je suis revenue une semaine avant...

Doctorante : Oui. Donc compliqué pour toi.

Charlotte : Et puis après, il y avait l'examen et c'était très compliqué de me remettre dedans et j'avais plein d'exercices que j'avais pas vus, donc euh à peu près la moitié des épreuves que je pouvais pas faire, quoi.

Doctorante : D'accord. Est-ce qu'il va y avoir un... Est-ce qu'il y a des solutions pour euh, pour euh, bah pas te mettre en difficulté, pour te favoriser, enfin, pas pour te favoriser, mais est-ce qu'on traite attention au fait que tu n'aies pas été là longtemps, est-ce qu'il y a des dispositifs qui permettent de par exemple pas évaluer certaines choses parce que t'étais pas là à ce moment là... Enfin, je sais pas si je suis très claire !

Charlotte : Si ! Alors euh... Il y a deux profs qui, même trois, qui... Il y en a une qui m'a fait repasser l'examen parce que bah, c'était pas du tout réussi. Euh... il y en a un autre qui m'a enlevé ma note et il y en a un autre qui m'a augmenté ma note, mais sinon, les autres, je me suis pris des mauvaises notes dans toutes les matières et les autres... z'en ont rien à faire.

Doctorante : D'accord. Et comment tu vis ça ?

Charlotte : Très mal, parce que... bah parce que déjà, émotionnellement, c'était compliqué avec euh... l'opération et euh... et bah avoir des mauvaises notes, c'est quelque chose qui me frustre et qui me décourage très vite, quoi. Donc euh, je bosse toujours autant, même plus, mais j'arrive pas à obtenir les notes que je veux avoir et du coup euh, ça, ça m'énerve !

Doctorante : D'accord. Je comprends, bah oui ! Est-ce que avant que tu as dû t'absenter en raison de tes soucis de santé et ton opération, est-ce que c'était le cas aussi avant, ou pas ? Ça veut dire, dans le sens que je... enfin, je réexplique ce que je voulais te demander... En fait, est-ce que tu travaillais déjà énormément et tes résultats étaient pas à la hauteur de ce que t'attendais ou est-ce que ça allait, globalement t'étais plutôt satisfaite ?

Charlotte : J'étais pas satisfaite, mais déjà plus que maintenant. Alors euh... j'avais 10,95 de moyenne, c'était plus que la moyenne et là, j'ai baissé de trois points à cause des résultats que j'ai obtenus et donc euh... bah, j'aimerais être au-dessus de la moyenne pour...

Doctorante : Oui. Oui. Est-ce que des solutions ont été trouvées avec les enseignants, est-ce qu'ils t'ont dit « bah, vaudrais mieux, faudrait que tu axes plus tes révisions là-dessus, ou alors vaudrait mieux que tu peut-être que tu revoies la méthodologie dans certaines matières ? ».

Charlotte : Non, mais, je sais pas encore, mais j'ai un rendez-vous demain avec mon papa et mon prof principal [tremblements dans la voix].

Doctorante : D'accord.

Charlotte : Pour en parler, donc après... je sais pas ce qu'il va dire.

Doctorante : Très bien. Est-ce que ça te... ça te stresse, cette situation ?

Charlotte : Oui. Oui, beaucoup.

Doctorante : Et comment... Est-ce que t'arrives à gérer ? Comment tu t'en sors, parce que euh...

Charlotte : Et bien, c'est très compliqué souvent le week-end parce que bah, je suis face à mes leçons, mais toute seule et euh... bien, mon papa, il le voit très bien, c'est compliqué à gérer et bah, comme je dis, je suis très démotivée par les résultats et quand, quand j'ai bossé sur une évaluation et que j'ai une mauvaise note, bah, ça me décourage. Donc euh, c'est pas facile.

Doctorante : Hum, hum. D'accord. Hum... est-ce que ta, ton, enfin, ta situation de stress est liée à tes résultats, mais est-ce que c'était... est-ce que les autres années, par exemple, l'année dernière, où au début tu disais que c'était pas simple, mais finalement t'as fait une bonne année scolaire, parce que t'es quelqu'un de studieuse et sérieuse, est-ce que l'an dernier, ça t'es arrivée des fois d'avoir des moments de stress liés aux notes ou pas du tout ?

Charlotte : Bah, en fait, je me rends compte que l'année dernière, j'étais beaucoup plus posée et sûre de moi et j'avais plus de confiance en moi au niveau des résultats et que bah, cette année, je sais pas ce qui s'est passé, mais j'ai un peu tout perdu et du coup euh... [tremblements dans la voix] quand je vais sur un examen, par exemple, quand on a un temps pour passer le DS, je sais que je vais pas réussir, alors que l'année dernière, j'en avais aucune idée avant de voir le DS...

Doctorante : D'accord.

Charlotte : Et là, je sais directement que bah, ça va être très compliqué.

Doctorante : Et c'est toujours le cas ?

Charlotte : Ouais.

Doctorante : Et les... hum... comment tu... quelles sensations tu as ? Alors, tu es stressée, mais qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est-ce que tu as ? Qu'est-ce que tu fais ? Est-ce que tu perds tes moyens ? Comment ça se traduit ?

Charlotte : Alors, ça dépend, parce que des fois, j'essaie de tout donner quand même, mais je sais que dans tous les cas, ça changera rien à la note, mais des fois, quand j'ai pas envie, enfin, quand je sais pas quoi mettre du tout, je baisse les bras et du coup, il y a quasiment rien sur ma copie, quoi.

Doctorante : D'accord. T'en as déjà parlé à... aux différents enseignants, dans les différentes auxquelles, enfin, dans lesquelles tu as justement ces situations de stress, et...

Charlotte : Bah, c'est quasiment dans toutes les matières, je pense que c'est beaucoup de manque de confiance en moi et que je me mets la barre trop haute par rapport à, à ce que je peux faire et donner sur ma copie, quoi.

Doctorante : D'accord. Tu trouves qu'il y a un gros décalage entre l'année dernière et cette année.

Charlotte : Oui. Beaucoup. Même au niveau des enseignants, je trouve c'est pas du tout... ils sont pas du tout à l'écoute comme l'année dernière.

Doctorante : D'accord. Ça, ça te pèse beaucoup.

Charlotte : Ouais.

Doctorante : Et euh, au niveau euh... justement, quelles... de quelles ressources tu disposes ? Est-ce que... Parce qu'il faut bien trouver des ressources quelque part, si tu trouves que voilà, y a beaucoup de travail, le rythme est très rapide, les professeurs, tu dis, bah, ils sont pas forcément là pour vous aider... Sur quoi tu te... sur quoi tu vas te porter pour trouver les moyens de... Parce que t'aurais pu depuis longtemps arrêter l'école, par exemple. Sauf que t'es là, tu continues à venir et tu continues à te motiver du mieux que tu peux !

Charlotte : Bah, j'ai mon papa qui m'encourage toujours dans ce que je fais, qui me dit que même si ça se voit pas tout de suite, les efforts que je fais, ça sera forcément un jour... ça paiera ! Et euh... Bah oui, il me soutient tout le temps. Ma belle-mère aussi, elle me soutient. Et puis, bah, ça me fait du bien d'avoir du monde autour de moi qui dit que j'en suis capable, même si en ce moment, c'est compliqué. Et puis après, je suis pas très bien aussi en dehors de l'école et bah du coup, ça me pénalise aussi et je pense que les deux, ça, ça a un lien quoi.

Doctorante : Hum, hum. Tu as des frères et sœurs ?

Charlotte : Oui. J'ai un grand frère qui a dix-huit ans et une petite sœur qui a neuf ans.

Doctorante : D'accord. Et est-ce que ton frère qui est passé par là, enfin, qui a aussi été lycéen, j'imagine, est-ce que lui, il vous en parlait de ça, ou pas du tout ? De soucis par rapport au stress, tout ça ?

Charlotte : Mon frère, il parle pas beaucoup, il est un peu renfermé sur lui-même, mais il travaille pas énormément, mais il arrive à avoir des très bons résultats.

Doctorante : C'est rageant, ça ! [rires]

Charlotte : Oui. Beaucoup. Parce que... Bah parce que je me compare toujours à lui, je me dis que lui, il bosse pas et qu'il a des bons résultats et que moi, je fais et j'y arrive pas, donc euh...

Doctorante : Et lui, il fait quoi comme filière ?

Charlotte : Il est en générale, il est en terminale.

Doctorante : Ici, au lycée ?

Charlotte : Euh, non, il est à sacré-cœur.

Doctorante : D'accord. Oui, bah oui, bah on n'est pas tous faits pareils [rires] ! Et lui, il a des forces différentes des tiennes, mais toi aussi, t'en as ! [rires]

Charlotte : Bah oui, mais bon...

Doctorante : D'accord. Et est-ce que dans la classe, euh, je connais un petit peu l'ambiance de classe règne, mais euh, après, peut-être que vous êtes différents dans les autres matières et en dehors des cours avec moi, donc euh, tu vas me dire ce que toi, t'en penses : est-ce que tu trouves qu'il y a un esprit de compétition, c'est-à-dire vous êtes toujours, enfin, euh... globalement, les uns les autres, les différentes personnes de la classe se comparent, comparent leurs résultats, c'est la grande compétition entre vous...

Charlotte : Oui.

Doctorante : Ou est-ce qu'il y a de l'entraide, du soutien, et vous vous aidez ?

Charlotte : Bah, y a pas trop trop de soutien, parce que, bah c'est vrai que c'est un peu chacun pour sa pomme quoi, et puis euh... Bah, c'est... c'est vexant parce que quand les personnes elles ont eu 18 et elles se vantent et tout ça, et tout le monde te demande ta note et toi, t'as eu un 1 ou un 2 et c'est compliqué de devoir dire comme ça, alors que c'est... tu l'as pas mérité, parce que si t'as eu cette note, c'est, c'était comme ça, mais enfin, c'est compliqué de s'afficher devant les autres en disant que...

Doctorante : Souvent, ils demandent, les copains copines, enfin, les camarades de classe ?

Charlotte : C'est tout le temps. A chaque évaluation, même quand la moyenne elle monte, c'est qui qui a la première moyenne...

Doctorante : Ah oui, d'accord. Donc c'est très... c'est très compétition. Ouais, pas simple à gérer. Pas simple. Et si, si jamais, tu refusais de donner ta note, il se passe quoi ?

Charlotte : Je sais pas. Je sais pas du tout.

Doctorante : D'accord. Et les professeurs, ils en parlent, j'imagine, ce qu'il se passe. Y a personne qui réagit ? Ils disent rien ? Ils laissent faire ?

Charlotte : Euh, si, il y a des professeurs qui disent : « bah, vous vous direz ça à la récré ». Mais pas pendant le cours, quoi.

Doctorante : Oui. D'accord. Et est-ce que du coup, c'est blessant pour toi ? De devoir...

Charlotte : Bah, je sais pas ce qui est le plus blessant entre avoir une mauvaise note et dire à toute la classe, mais c'est les deux, c'est pesant quoi.

Doctorante : D'accord. Est-ce que dans la classe tu as quand même des personnes sur qui tu peux compter, tu peux te confier, si jamais, enfin, il y a des... t'as des bons amis ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Dans la classe ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Et en dehors de la classe, dans le lycée en général ?

Charlotte : Euh, non, j'en n'ai pas énormément. Non, même pas du tout.

Doctorante : D'accord.

Charlotte : Et en dehors du lycée, non plus. Parce que collège, c'était très compliqué, du coup, j'ai voulu garder aucun lien avec.

Doctorante : D'accord. Et des voisins, voisines, il y en a pas... personne de ton âge ?

Charlotte : Non.

Doctorante : Euh... t'as fait des... peut-être dans tes loisirs ! T'as eu des loisirs quand on avait le droit de sortir ?

Charlotte : J'ai fait de l'équitation. J'en ai gardé, mais c'est pas des hyper bons amis, quoi. Ça reste des potes.

Doctorante : Oui.

Charlotte : Voilà.

Doctorante : D'accord. Euh... tu trouves que c'est important de venir à l'école et si oui, pourquoi ? Et qu'est-ce qui te pousse à venir ? Et qu'est-ce qui des fois euh... qu'est-ce qui te pousse des fois à pas venir ?

Charlotte : Bah, pour moi, c'est très compliqué le dimanche soir de devoir se remettre euh... bah, pour une semaine de cours et euh. Mais je pense que l'école, c'est très important et je suis contente aujourd'hui de pouvoir aller à l'école parce que c'est quand même un bénéfice pour bah, déjà les liens avec les élèves, parce que si on n'allait pas à l'école, je pense que si j'allais pas à l'école, j'aurais pas d'amis, j'aurais pas de, j'aurais aucun lien en dehors de ma famille et puis euh, et puis ça t'apprends beaucoup de choses et je pense pas que je saurais autant de choses si j'allais pas à l'école.

Doctorante : Donc ça, c'est ce qui te pousse à venir et qu'est-ce qui te... Enfin, j'imagine que des fois, on a tous eu une fois, une petite voix qui dit « bon allez, c'est bon, l'école, j'arrête », ou j'en ai marre ou aujourd'hui, j'y vais pas. C'est peut-être déjà arrivé et puis soit t'y vas parce que tu sais qu'il faut y aller, soit bah, tu restes à la maison, et quelles... les raisons pour ça, c'est quoi ? Enfin, ça peut être quoi, pour toi ?

Charlotte : Bah, déjà au collège, j'ai subi du harcèlement et du coup, bah, ça m'a beaucoup poussée dans le sens où avant, j'étais joyeuse d'aller à l'école étant petite et bah maintenant, bah, c'est compliqué parce que j'ai toujours cette peur à l'intérieur de moi. Et euh, et le rythme ici, il est très compliqué pour moi, parce que j'ai besoin de beaucoup d'heures de sommeil et je m'endors beaucoup en cours et je sais que c'est pas bien, mais j'arrive pas à tenir et bien, j'aimerais bien dormir plus pour pouvoir être plus en forme et pour pouvoir écouter plus les cours, mais c'est pas facile.

Doctorante : D'accord. Tu es interne ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Donc, du coup, euh, est-ce que tu dors bien à l'internat ou pas ?

Charlotte : Je dors bien, mais pas assez.

Doctorante : Bien en terme de qualité.

Charlotte : Oui, mais je dors pas pas assez.

Doctorante : D'accord. A peu près parce que vous... Ils vous font coucher à quelle heure ? Combien de temps tu dors à peu près ?

Charlotte : Bah, on finit l'étude vers 21 heures, un petit peu avant et puis après, c'est les douches et puis ça crie dans tout l'internat, donc euh, donc on se couche à 22 heures, pas avant, quoi. Et on se lève entre 6 heures et 6 heures et demi.

Doctorante : D'accord. Donc ça fait 8 heures à peu près. Au mieux, 8 heures de sommeil. Et toi, pour être bien, tu sais à peu près combien de temps il faudrait que tu dormes ? Le week-end par exemple, tu...

Charlotte : Bah, déjà, 10 heures, ça me suffit pas, donc...

Doctorante : D'accord.

Charlotte : Non, vraiment, depuis que je suis petite, je dors énormément et c'est compliqué pour moi et je pense que le fait d'avoir eu des problèmes aussi de respiratoire, ça a joué beaucoup là-dessus. Donc euh, c'est pas facile.

Doctorante : D'accord. Les médecins, euh... les différents médecins que t'as pu voir, pour X raisons, ils sont au courant de tes problèmes de sommeil ? Est-ce que ils ont... ou pas ? T'en as déjà parlé ?

Charlotte : Ouais, ils ont commencé à dire « essayes de manger le matin ».

Doctorante : Oui.

Charlotte : Ça change rien.

Doctorante : Tu manges ou pas maintenant, du coup ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Ah, bien ! C'est déjà bien ! [rires]

Charlotte : Mais ça change rien pour moi.

Doctorante : D'accord.

Charlotte : Et sinon, ils ne m'ont rien dit d'autre. Ils savent pas d'où ça peut venir.

Doctorante : D'accord. Et hum... la qualité du sommeil, ça va, il y a pas trop de bruits, enfin... Pour ça, une fois que tout le monde est endormi, c'est bon.

Charlotte : Oui.

Doctorante : Les matelas sont pas trop mous... enfin, je dis n'importe quoi, mais ça fait quand même partie des choses.

Charlotte : Non, non, ça va.

Doctorante : Et des fois, t'as pas des problèmes d'endormissement, liés au stress de la journée qui va suivre ?

Charlotte : Euh... J'en ai eu beaucoup avant, mais maintenant, non, ça va. Je suis contente de retrouver mon lit le soir.

Doctorante : Très bien ! [rires] D'accord ! Hum... et globalement, tu te trouves plutôt... enfin, dans l'année scolaire, il y a des périodes de fatigue extrême ou pas plus que ça ?

Charlotte : Euh, quand je suis moins bien.

Doctorante : Ouais.

Charlotte : Je fais, bah puis je fais moins d'efforts quand je suis moins bien et bah du coup, bah ça dépend. Ça dépend des saisons, ça dépend de tout.

Doctorante : Hum. D'accord. Euh... est-ce que t'as été souvent absente cette année ? Enfin, sauf rendez-vous médicaux et ton opération etc, mais est-ce t'as été absente pour d'autres raisons ?

Charlotte : Euh, non. Non, à part ça, ça va.

Doctorante : D'accord. Et à l'infirmerie, tu vas assez régulièrement ou jamais ? Enfin, au lycée ?

Charlotte : Euh, ça m'arrive de temps en temps. Après, c'est pas régulier, c'est vraiment quand... Bah, j'y suis allée hier parce que je me suis endormie en cours, donc j'ai été obligée d'y aller, mais à part ça, c'est pas régulier.

Doctorante : Est-ce que du coup, ça t'a fait du bien d'y aller ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Et t'as pu dormir ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Après, t'as pu récupérer avant de repartir en cours ou la journée était finie ?

Charlotte : Non, non, j'ai pu récupérer, après, enfin, j'ai pas dormi de toute l'après-midi en cours. Donc ça allait.

Doctorante : D'accord. OK, bien ! Hum... d'autres choses, après on a bientôt fini. [rires] Je vais te laisser tranquille ! Hum... est-ce que tu peux me donner des exemples ou des idées que t'aurais concernant le fait que l'école, soit en général, soit le lycée Pouillé en particulier, est un lieu exigeant. En fait, il y a beaucoup de contraintes, il y a beaucoup d'obligations et ça pèse... ça pèse lourd pour toi.

Charlotte : Et bah déjà le fait d'être en internat, c'est compliqué parce que je vois pas du tout ma famille la semaine et euh... c'est compliqué d'être loin de tout le monde.

Doctorante : Ça te manque. Même si, j'imagine que vous communiquez par téléphone ou... mais c'est pas pareil.

Charlotte : Bah, en fait, je parle qu'avec mon papa. Je vois plus ma maman. Et du coup, mon papa pour moi, c'est un pilier et j'ai besoin de lui bah tout le temps et oui, je lui parle tous les jours parce que bah c'est important !

Doctorante : Hum !

Charlotte : Et sinon, après, les autres contraintes... Bah, le rythme, parce que ici, on se couche tard, on se lève tôt, euh, on a beaucoup d'heures de cours dans la journée, faut toutes les enchaîner dans la journée et c'est pas évident.

Doctorante : Et les études aussi ! Par exemple, il y a des élèves qui m'ont dit, les études ! Est-ce que toi, ça te pèse d'avoir deux heures d'étude ou même un peu plus ?

Charlotte : Oui.

Doctorante : Tous les soirs ? C'est utile ?

Charlotte : Bah, je me suis habituée depuis l'année dernière. C'est utile dans un sens, où je fais toujours du travail et j'arrive toujours à avancer dans mon travail, mais dans un autre, c'est... c'est pas facile parce qu'on sort direct des cours et une demi-heure, enfin quinze minutes après, on doit retourner en étude, et puis on n'a qu'un temps pour manger et puis on retourne en étude. C'est pas évident.

Doctorante : Hum, hum. D'accord. OK. Hum... Et à l'inverse, est-ce que tu as des exemples, des idées concernant le fait que l'école, ça peut aussi être un lieu où il y a quand même des choses intéressantes ? C'est peut-être une ressource ? Hum... par exemple, euh, il y a des matières dans lesquelles tu te fais plaisir, ou t'es bien, t'aimes bien, t'apprends des choses, ou des professeurs qui sont à l'écoute ou, tu vois, un peu, ça peut être très large ! Il y a des activités que tu fais au lycée, c'est ça, aller jouer au babyfoot ou... ça te plaît ? Est-ce que tu trouves qu'il y a des choses quand même positives à venir ici ?

Charlotte : Euh... Voir les filles.

Doctorante : Ouais ! C'est important la vie sociale !

Charlotte : Euh... Les expériences au laboratoire en biologie, j'aime beaucoup.

Doctorante : Vous avez fait des trucs un peu farfelus ? [rires]

Charlotte : Bah, l'année dernière, j'avais disséqué une grenouille.

Doctorante : Ah, ça se fait encore, ça ? Je croyais que c'était interdit ! [rires]

Charlotte : Euh, je trouvais ça intéressant.

Doctorante : D'accord ! Ça va ?

Charlotte : Et le babyfoot, j'aime bien aussi.

Doctorante : Oui ?

Charlotte : Et euh...

Doctorante : D'accord, ça marche ! OK. D'accord. Donc du coup, si on fait, on prend une balance et que y avait les contraintes d'un côté et les contraintes, tout ce que tu m'as dit, la charge de travail, le fait de devoir donner ses notes aux autres alors qu'on n'a pas envie, enfin, bref, tout ce qu'on a dit et les ressources de l'autre côté, est-ce que euh, globalement, d'une manière générale, elle pèse plus vers les contraintes ou vers les ressources, la balance, ta balance à toi ?

Charlotte : Je comprends pas.

Doctorante : D'accord. Est-ce que tu sais, enfin, il faudrait peut-être que je te laisse réfléchir, mais est-ce que tu penses qu'il y aurait quand même des solutions pour diminuer ces contraintes et faire en sorte que les ressources soient les plus importantes ? Est-ce qu'il y aurait des choses toutes bêtes à faire, à mettre en place pour que...

Charlotte : Non, je pense que c'est compliqué.

Doctorante : J'avais une question sur vos devoirs. Est-ce que les devoirs en seconde générale, là, ils sont bien répartis ou est-ce qu'ils sont mis un peu n'importe comment et des fois vous vous retrouvez avec quatre devoirs dans la semaine et puis la semaine d'après rien et après cinq d'un coup ou ça va ?

Charlotte : Alors on a déjà deux heures de DS le jeudi après-midi.

Doctorante : Obligatoire ?

Charlotte : Obligatoire, toutes les semaines et euh... bah, celle-là, on sait qu'on n'y échappera pas et après, bah voilà, cette semaine par exemple, on était censés en avoir trois et il y en a un qui a été annulé, mais la semaine dernière par exemple, on en n'avait qu'un.

Doctorante : D'accord. Donc c'est très mal euh... Ouais. Très bien. Dernière chose, après, je te laisse aller manger [rires]. Euh, est-ce que tu trouves la situation actuelle, [inaudible] du COVID, peut-être de devoir mettre son masque, de faire attention aux autres, d'y penser tout le temps... Est-ce que cette situation te stresse ou pas plus que ça, ça change rien...

Charlotte : Alors garder mon masque, pour moi, c'est très compliqué parce que quand je monte des marches, tout ça, je suis essoufflée et garder le masque après, c'est pas facile et les profs, ils sont exigeants là-dessus, mais en même temps, c'est pas de leur faute et ils ont pas le choix que de faire respecter les règles. Mais c'est vrai que du fait que je respire pas comme les autres, c'est, c'est pas évident d'avoir quelque chose qui empêche aussi que l'air passe et voilà.

Doctorante : Est-ce que tu penses que ça a joué sur ta fatigue ? Le fait de devoir respirer avec le masque et tout.

Charlotte : C'est possible, mais après, j'étais déjà fatiguée l'année dernière ;

Doctorante : Ouais.

Charlotte : Donc euh, je sais pas.

Doctorante : Ça marche. Est-ce qu'il y a des choses euh, que tu voudrais rajouter, par rapport à tout ce qu'on vient de dire, là ?

Charlotte : Hum, nan.

Doctorante : Et bien, merci beaucoup ! C'est gentil d'avoir accepté !

Annexe 13 : Entretien d'Alexandre

C (C = Doctorante) : C'est parti. Alors, en fait cet échange me permet d'obtenir un peu plus de détails sur ta vie au lycée. J'aimerais voir avec toi comment dans ta vie de lycée- euh... Donc c'est ta deuxième année de lycée?

E: Oui.

C: Et l'année dernière tu n'étais pas là ?

E: Non.

C: Alors, est-ce que tu peux m'expliquer, d'ailleurs te présenter et m'expliquer un peu bah ton cursus scolaire depuis la primaire jusqu'à maintenant

E: Ok bah, je m'appelle Alexandre Lefit et bah du coup je fais une deuxième seconde générale. Donc bah l'année dernière c'était pas vraiment bien passé. J'avais, bah déjà j'avais pas d'orientation précise, enfin j'étais, c'était vague donc, donc, bah dans mon, dans ma tête c'était comme si j'avais pas d'objectif donc j'allais à l'école pour aller à l'école.

C: Hmm.

E: Enfin j'y allais pour y aller du coup j'y allais à contrecœur vraiment j'y allais, je me lève le matin et j'avais pas envie donc ça a touché sur mes notes forcément je faisais pas mes leçons, enfin je faisais rien en cours. Ouais, j'étais, j'avais zéro motivation et voilà

C: D'accord. Alors tu étais où au lycée?

E: J'étais au lycée Jean Monnet à Mortagne au Perche en Normandie.

C: D'accord ok, donc tu viens de loin là?

E: Oui c'est ça.

C: Et tes- Actuellement ta famille habite toujours là-bas?

E: Oui, j'habitais là.

C: D'accord et tu rentres bah donc cette année tu es interne, et donc tu rentres que le, que le week-end?

E: C'est ça.

C: Est-ce que alors euh... Du coup pour revenir un peu au début quand tu étais en primaire, au collège t'as toujours vécu dans ta famille t'étais pas interne au collège?

E: Non, j'ai toujours été...

C: D'accord comment tu vis l'internat cette année ? Est-ce que ça te pèse de plus être chez toi ou est-ce que-

E: Bah ça change, c'est un changement, c'est une expérience, toujours bon à prendre avec euh... Bah on a beaucoup plus de bas du coup comme on vit en internat avec ses copains et copines tout ça, bah c'est un autre mode de vie carrément, donc... Mais non c'est une bonne expérience. Après je sais pas si je referai ça l'année prochaine, parce que je suis content si je change de lycée.

C: D'accord.

E: Mais je sais pas si je referai ça l'année prochaine parce que, bah j'aime bien, j'aime bien être tranquille le soir et là y a les circonstances qui font que-

C: C'est pas toujours le cas ?

E: Non non.

C: Il n'y a pas ça à l'internat?

E: Bah à l'internat en soi c'est pas forcément ça mais c'est, c'est les heures d'études le soir, on est toujours contraints de suivre vraiment bah un emploi du temps et des, des- Quelque chose propre à l'internat.

C: D'accord. Est-ce que, par contre, le fait d'être éloigné de chez toi ça te pèse pas ?

E: Ah non ça c'est, ouais, non!

C: Ca t'a pas contrarié?

E: Non.

C: Tu l'acceptes?

E: Ouais.

C: Par contre j'imagine que t'es content de retrouver ta famille le week-end

E: Ouais, ouais, ouais.

C: Tu as des frères et sœurs ?

E: J'ai deux petites sœurs

C: D'accord. Tu t'entends bien avec ?

E: Ouais.

C: D'accord. Tu parlais de l'orientation qui était pas encore définie est-ce que ça l'est un peu plus maintenant ou pas ?

E: Oui oui ça allait beaucoup plus.

C: Alors qu'est-ce que tu veux faire ?

E: Euh, je compte faire une première STMG, don euh Management et Gestion.

C: D'accord.

E: Ouais alors et je vais changer de lycée.

C: T'as une idée de là où tu veux aller?

E: Euh, j'ai fait une demande à Paris et sinon bah à la Rochelle, Vannes, je sais pas trop

C: D'accord, donc si t'es, si tu peux ne pas être interne tu préférerais l'être, enfin rentrer chez toi le midi et le soir ou tu t'en fiches?

E: Non non bah je compte, enfin je fais beaucoup d'emplois de saisonnier chez ma maman qui tient une entreprise donc je vais me payer un petit logement

C: Ah d'accord tu veux carrément ton indépendance ?

E: Oui c'est ça

C: C'est bien. Tu as quel âge toi?

E: Là je vais sur mes 17 ans

C: D'accord. Ah ça te fait pas peur la vie tout seul?

E: Non, pas du tout.

C: Ah super, très bien. Euh, tout à l'heure t'as parlé des notes etc.

E: Hmm.

C: Comment tu, cette année comment, comment tu perçois tes notes parce que t'as des bons résultats- Enfin, est-ce que t'as des bons résultats ou pas ? Comment, qu'est-ce que tu penses de ces résultats actuels?

E: Bah, déjà ils sont bien meilleurs que ceux de l'année précédente donc déjà c'est, c'est un aboutissement de, d'un peu plus de travail quand même.

C: Hmm.

E: J'ai fait des efforts bah au niveau des cours, je suis quand même et forcément on enregistre plus d'informations qu'on est, qu'on est à fond dedans bah mes notes elles augmentent, quand même. Après j'ai, j'ai toujours pas aussi, enfin, je suis pas, l'école c'est pas non plus l'endroit où j'aime le plus aller donc le soir si j'évite enfin je fais mes leçons mais si je peux en faire le moins possible ça m'arrange donc-

C: D'accord.

E: Donc mes notes elles sont correctes mais c'est pas

C: Est-ce que tu penses que tu fournis des, des efforts comment dire est-ce que tu penses que les efforts que tu fournis ne sont pas à la hauteur de tes résultats ? C'est-à-dire est-ce que tu penses que les efforts que tu fais devrait être payés plus qu'est-ce que tu as ? Ou ça va ?

E: Non non non non non non

C: T'es satisfait ?

E: Ouais, je suis satisfait.

C: D'accord euh, euh qu'est-ce que je voulais dire ? Euh, est-ce que tu trouves que dans la classe il y a une sorte de compétition, est-ce que vous êtes tous très attentifs aux notes que vous recevez ? Est-ce que des fois vous vous comparez et si oui est-ce que ça te gêne ou pas ?

E: Bah ouais on compare, enfin on compare, on aime bien se dire nos notes tout ça parce que forcément quand on a une bonne note on est content et on aime bien le dire aux copains. Mais non, je ne trouve pas qu'il y ait de la comparaison parce que bah, par exemple moi qui ai des difficultés dans certaines matières bah quand je demande de l'aide à mes, mes amis qui ont des très bons résultats dans ces matières-là, bah il viennent m'aider tout de suite donc y'a pas de-

C: D'accord donc il y a plutôt une- T'aimes bien l'ambiance de ta classe cette année

E: Ah ouais ouais

C: Ouais. Il y a beaucoup de personnes sur qui tu peux compter dans la classe si jamais t'as des soucis personnels au moins

E: Ouais ouais

C: Des vrais bons copains t'en as ?

E: Ouais

C: D'accord ça c'est important.

E: Ouais.

C: D'accord, euh, tout à l'heure t'as dit je viens à l'école parce que je suis contraint, est-ce que tu peux euh citer des contraintes que tu vis ici spécifiquement au lycée Pouillé, ou alors d'une manière générale à l'école ?

E: Bah-

C: Qu'est-ce qui est pour toi exigeant qu'est-ce qui te contraint ?

E: Bah déjà pour faire ce que je veux faire, c'est-à-dire une première STMG, faut déjà passer pas une seconde générale, quand c'est général, c'est vrai que c'est- Enfin pour moi, même pour tout le monde je dirais, enfin j'ai, j'ai du mal avec les matières générales parce qu'il y a pas vraiment du concret sur des choses qui pourraient m'intéresser mais j'ai pas le choix que de passer par là pour la suite, donc déjà ça me contraint un peu, mais ça ne dure qu'un an, du coup moi deux.

C: Hmm.

E: Mais voilà, et sinon bah le, le, ouais comme j'ai dit, les heures d'études le soir, enfin on n'est pas vraiment, c'est un rythme de vie qui est, qui est imposé. Après c'est moi qui ai fait le choix de venir ici mais c'est vrai que-

C: Tu t'attendais pas du tout à ça ?

E: Bah, si quand même, mais il y a vraiment des, c'est pas, c'est quand même, je sais pas comment exprimer mais enfin c'est vraiment, déjà je trouve c'est vraiment strict.

C: Ouais.

E: Déjà on n'a pas- Ah oui c'est ça ce que je voulais dire on n'a pas, on n'a pas le droit de sortir du lycée en semaine du coup forcément bah on est toujours dans le même environnement tout ça donc c'est vrai que des fois ça peut me peser, moi qui aime bien sortir.

C: Bah oui là en ce moment en plus avec le virus ça doit être difficile ça, en plus avec le masque, c'est dur à gérer justement cette situation?

E: Oui oui parce que du coup même à l'internat y'a pas de soirée, il n'y a rien de tout ça.

C: Est-ce que ça te stresse cette, cette, ah le virus et en général le fait de devoir porter son masque, de faire attention aux autres ?

E: non non.

C: Ça te stresse pas plus que ça ?

E: Non non.

C: D'accord est-ce que tu trouves que ton emploi du temps parce que j'ai regardé déjà pour trouver un créneau [Rire] J'ai vu que vous avez beaucoup d'heures de cours,-

E: Ouais, c'est chargé.

C: Est-ce que tu trouves ça dur justement cette semaine très chargée ?

E: Bah déjà quand je me suis inscrit dans le lycée je m'attendais pas à avoir autant d'heures d'options comme le TDD déjà, donc le mardi après-midi on a quatre heures. On a la pratique professionnelle deux heures l'après-midi déjà ça prend six heures de cours en plus donc euh et avec des notes comme dans les autres matières donc c'est du travail en plus. Donc ouais non je

m'attendais pas vraiment à ce qu'on ait autant de travail en plus qu'une seconde générale, sans options, comme celle-ci.

C: Hmm. Et là t'es obligé de les faire les options tu peux pas

E: Bah au deuxième semestre j'ai réussi à arrêter les deux heures de pratique le mercredi après-midi mais sinon les TDD le mardi après-midi c'est toujours-

C : D'accord est-ce que le fait d'avoir ces deux heures là, ça te permet de souffler un peu?

E: Ah ouais, ouais, carrément.

C: D'accord, tu es plutôt, t'as plutôt tendance à être stressé par X raisons, pour X raisons-

E: Oui.

C: Et est-ce que tu peux m'expliquer un peu pourquoi?

E: Bah déjà ouais je suis quelqu'un de très anxieux, c'est inconscient, enfin je sais pas pourquoi depuis toute petit je suis comme ça et-

C: D'accord donc depuis tout petit ça s'est pas réveillé cette année ou-?

E: Oui non et donc ça se traduit par des maux de ventre très fort tout ça, donc euh.

C: D'accord. Et

E: Et je sais pas

C: D'accord, donc c'est pas lié spécifiquement là, cette année, au fait qu'il y ait beaucoup, au fait que l'emploi du temps soit chargé? C'est pas lié du tout à ça ?

E: Non, je pense pas, non. Après je vois quelqu'un dehors, donc une psychologue

C: Ouais.

E: Qui me suit, bah depuis que je suis tout petit et j'essaye de- Là j'arrive un peu mieux à savoir à quoi c'est dû mais

C: D'accord. Est-ce que tu trouves que les, les, le travail que donnent les enseignants, donc le soir ou le week-end, euh est trop important ?

E: Non.

C: Non? T'arrives à gérer?

E: Bah le seul endroit où c'est trop important c'est pour les, bah les options donc l'agronomie tout ça, c'est là où ils donnent beaucoup enfin il donnent des gros projets quand même, je trouve, qui prennent du temps et c'est dommage parce que ça peut, bah, je dirais empiéter sur les autres matières qui sont bah qu'il faut privilégier en section générale, donc euh

C: Oui. Quelles sont tes matières préférées et celles que tu aimes le moins ?

E: Le sport

C: Ça c'est préféré ça ? [Rire]

E: Ouais, le sport et SES, les sciences économiques et sociales.

C: D'accord, ça tu vas en avoir beaucoup en STMG.

E: Oui, ça va.

C: Et qu'est-ce que tu aimes beaucoup moins ou pas du tout ?

E: Le reste

C: Tout le reste ?

E: Ouais.

C: D'accord donc quand tu vas dans ces matières là tu, tu subis un peu où tu essaie de

E: Ouais, je subis. Après j'essaye de, contrairement à l'année dernière, j'essaye de m'appliquer en cours, de participer donc déjà ça passe plus vite.

C: Oui.

E: Et j'essaye de faire des efforts

C: D'accord. Donc t'as plus de 16 ans donc tu aurais pu décider ou toi tout seul, ou avec ta famille d'arrêter l'école qu'est-ce qu'il fait que t'es encore là ? Pourquoi tu continues ?

E: Bah déjà, bah parce que j'ai pas su quoi faire d'autre à rester chez moi, si j'arrêtais les cours et après bah niveau familial ils auraient pas du tout, ça aurait été impossible.

C: D'accord.

E: Et après bah, vu que, enfin déjà j'ai l'entourage qui me pousse et puis, puis je vois quelqu'un en dehors comme je vous ai dit, qui m'aide à, à choisir mon orientation tout ça

C: D'accord, c'est un peu plus précis pour toi? Est-ce que tu as une idée du métier qui te, qui, qui te ferait rêver.

E: Non je sais pas. Là je vais faire des stages dans une agence immobilière donc je vais voir si ça me plaît

C: D'accord, pourquoi tu veux faire une STMG qu'est-ce qui te plaît, c'est l'économie ?

E: Ah ouais, l'économie bah mes parents ils sont ils sont gérants d'entreprise donc le management, la gestion tout ça, bah

C: D'accord s'ils te proposaient un poste dans leur entreprise tu serais partant ?

E: Non, pas pour commencer.

C: Ouais.

E: Je veux aller voir ailleurs.

C: C'est le fait que ce soient tes parents ou c'est, cet-

E: Oui oui non non ah oui non, dans cette entreprise-là, oui, bien sûr, mais vu que c'est mes parents je pourrais pas

C: Oui c'est pas forcément simple d'être-

E: Ouais.

C: Ca marche. Est-ce qu'il y a des choses quand même qui te plaisent au lycée ou qu'est-ce que tu trouves- bah il y a quand même des choses qui te motivent ici ?

E: Ah oui, oui. Bah retrouver les copains toute la semaine déjà bah on est tout le temps avec eux donc c'est, c'est souvent la rigolade des, des bons délires tout ça donc bah forcément ça motive d'aller au lycée. Après il y a... Non à part ça je ne vois pas trop

C: D'accord d'accord c'est déjà une bonne chose. Euh, si on avait l'image d'une balance, donc la balance c'est le côté négatif de l'école donc qu'est-ce que t'as dit comme contrainte l'emploi du temps chargé-

E: Les heures de perm' imposées

C: Ouais, l'internat, enfin les heures d'étude imposées, tout ça.

E: Qu'on puisse pas sortir...

C: Et puis l'aspect plaisant, tu vois, les copains donc si il y avait une balance est-ce que ça penche plus vers le côté négatif ou le côté positif ?

E: Bah, dans ce lycée-là, je dirais, c'est le côté négatif.

C: D'accord.

E: C'est vrai qu'il y a un mode de, de de vie, enfin, de vie de lycée, qui, euh, qui me correspond pas donc

C: Le fait que ce soit strict, c'est ça ?

E: Ouais bon après c'est normal que il y a un cadre, tout ça, c'est tout à fait normal mais il y a des choses qui sont imposées, je trouve que ça devrait pas l'être

C: Est-ce que tu peux préciser ?

E: Bah par exemple bah quand j'étais aux portes ouvertes du lycée on m'a, on m'a aucune fois dit que bah qu'il y a des DS imposés tous les jeudis, ça, j'étais pas au courant, qu'il y avait des semaines d'examens une fois par semestre avec des gros coefficients

C: Hmm.

E: Donc c'est vrai que ça peut ça peut avoir tendance à faire peur après je recule pas devant quelque chose comme ça mais c'est vrai que ça aurait pu mieux me faire réfléchir et, et voilà

C: Mais le fait que ce soit parce qu'à l'inverse ça peut, on peut se dire si c'est planifié on sait que je vais avoir un devoir, je vais pouvoir anticiper

E: Oui, oui.

C: Ca, ça, non-

E: Mais je sais pas, ouais, non. Bah déjà je suis quelqu'un qui fait des choses entre guillemets à la dernière minute enfin ouais je suis pas hyper-organisé tout ça.

C: D'accord.

E: J'arrive à me débrouiller comme ça et c'est mon mode de fonctionnement et ça marche

C: Et ça marche. D'accord est-ce que euh tu dors bien à l'internat? Est-ce que t'arrives à dormir?

E: Ouais bah oui du coup mon sommeil il est bon après dire qu'il est assez long, c'est un peu

C: La qualité ça va la quantité bof

E: C'est ça.

C: Vous vous couchez tard globalement toi tu te couches tard?

E: Non on se couche environ une heure après, bah vers 23 heures. 23 heures c'est la moyenne quand on s'endort

C: D'accord tu arrives à t'endormir tout de suite ou il te faut du temps ?

E: Non non ça prend cinq à 10 minutes

C: D'accord y'a pas de choses qui te stressent plus à part et est-ce que tes résultats te stressent ou pas, tes notes est-ce que t'es angoissé par tes notes?

E: Hmm. Quand même parce que bah pour être accepté dans un autre établissement bah pour être accepté dans un autre établissement loin de celui de chez moi faut avoir un bon bulletin donc forcément ça me-

C: Par rapport à ce que t'as fait au premier trimestre, t'étais satisfait ou pas?

E: Ouais, quand même, ouais.

C: Donc maintenant que tu sais ce qu'on attend de toi, j'imagine qu'au deuxième trimestre c'est pareil?

E: Bah du coup avec les, la semaine d'examens, les gros coefs

C: Ah oui.

E: Ca m'a un peu fait boussculer après c'est pas, c'est, y'a pas un grand écart mais c'est un peu, ouais

C: Peut-être qu'il y a des matières qui vont compenser les autres.

E: Ouais, bah ouais. Bah ouais, j'essaye...

C: Au niveau des appréciations qui ont été mises, ça va? Si, si tu dis t'essayes de faire des efforts j'imagine que t'es-

E: J'essaye bah les efforts ils ont vraiment débuté au deuxième trimestre.

C: Ouais.

E: Donc j'attends de voir le résultat, bah, de, des bulletins tout ça. Normalement, il y a, il y a une partie participation en classe qui a largement augmenté donc j'ai, j'espère qu'ils vont savoir le mettre sur le bulletin.

C: D'accord est-ce que c'est lié aux attentes qu'ils t'avaient faites ou c'est toi

E: Ouais c'est lié aux attentes j'ai pris conscience-

C: D'accord.

E: De certaines choses.

C: Est-ce que tu arrives à échanger simplement avec tes enseignants pour, pour avoir soit pour avoir des conseils soit pour-

E: Non j'arrive pas

C: T'as peur un peu ? Enfin t'es pas à l'aise ?

E: Ouais, je sais pas j'ai un blocage.

C: D'accord, c'est l'adulte ou c'est le fait que ce soit l'enseignant?

E: Non, c'est l'enseignant, j'ai un blocage.

C: D'accord, ça te plairait pas de discuter des fois avec eux?

E: Non, c'est, c'est vrai que là du coup- Je peux citer un nom ou pas, je sais pas, je peux pas citer de nom?

C: Si tu veux!

E: Je suis avec Monsieur Moreau en prof principal et je sais pas j'ai vraiment du mal avec lui donc

C: D'accord.

E: Ca me- J'ai déjà eu des profs avec qui je peux échanger, comme vous, mais sinon je pourrai pas

C: T'as pas confiance en lui ou qu'est-ce qui fait-

E: Non j'ai pas confiance et bah déjà parce que bah j'ai reçu des plusieurs fois des résultats qui ne correspondaient pas à ce que j'avais fait ou à ce qu'il avait mis

C: Dans sa matière ?

E: Et j'avais demandé à savoir pourquoi et sans réponse et tout ça donc euh

C: D'accord.

E: Bah déjà quand on a des difficultés, c'est dur de-

C: D'accord. Bah c'est surprenant parce que c'est, le

E: Ouais puis du coup il nous a fait part que, bah lui-même nous a fait part qu'il est très proche des élèves qu'il, bah, qu'il était vraiment impliqué dans la vie des élèves enfin des lycéens, qu'il ferait tout pour aider les élèves, en gros.

C: Hmm.

E: Mais ouais, à chaque fois- bah par exemple il y avait un problème avec un professeur, un léger problème ou quoi il y a, il y a plus personne.

C: D'accord.

E: Du coup ca-

C: C'est ce que tu ressens? Et il y a d'autres élèves qui pensent pareil ? Je sais pas vous en avez discuté?

E: Ça je sais pas, non.

C: Ok ça marche. Euh je regarde un peu- est-ce qu'il y a des choses dont on n'a pas parlé ou pas et qui, dont tu voudrais un peu parler toi par rapport à l'école comme ca, en général?

E: Non après-

C: Les points positifs, des points négatifs?

E: Après, c'est un, c'est, bah après, non, je sais pas quoi dire à part qu'il faut y aller pour apprendre des choses.

C: Ouais. Est-ce que t'as été souvent, cette année-là, euh depuis septembre, à l'infirmerie ?

E: Ouais.

C: Oui. Parce que, alors si tu veux pas, enfin, pas besoin de rentrer dans le détail-

E: Si, si, j'ai des, bah mon anxiété se traduit par- Je sais pas si c'est l'anxiété ou l'alimentation, je sais pas, mais j'ai des gros maux de ventre et j'ai été hospitalisé en début d'année.

C: Est-ce que depuis ça va mieux?

E: Non.

C: Non. T'es sous- t'as un traitement?

E: J'avais mais il n'y a rien qui a fonctionné, donc.

C: D'accord. Et j'imagine que comme tu sais pas ce que c'est ça te stresse encore plus?

E: Ouais, c'est vrai.

C: D'accord, donc t'as aussi été absent de l'école, il y a

E: Oui.

C: Est-ce que ça a un impact après au lycée ou t'arrives à rattraper? T'as des copains qui te donnent des-

E: Non, non, non, après je suis jamais absent des longs moments. Donc par exemple là, ça arrive une demi-journée ou une journée, mais

C: Oui.

E: Le temps de récupérer un peu mais sinon j'ai des copains qui me font bien rattraper les cours, donc ça va, ça va nickel.

C: D'accord. Est-ce que euh, dernière question, je pense, après on a fait le tour, est-ce que t'as des moments où t'es très fatigué dans l'année-là?

E: Euh bah je suis très fatigué ouais bah par exemple quand arrive juste avant les, bah sur les périodes par exemple entre chaque vacances. Il y a six ou sept semaines de cours, quand j'arrive à la sixième semaine ça commence à-

C: Comme là par exemple?

E: Ouais, ouais, la semaine dernière j'ai eu un coup de fatigue.

C: Ca se traduit comment?

E: Bah euh la fatigue, j'ai, j'ai mal aux yeux, j'ai

C: D'accord, puis t'as peut-être du mal à te concentrer en classe?

E: Oui c'est ça. Puis la fatigue se traduit par, du coup je traduis ça par bah un ras-le-bol, ras-le-bol de l'école.

C: oui, d'accord. Bon bah c'est bon on a fait le tour.

E: OK.

C: Euh... juste une dernière chose: t'as confiance globalement en toi, ou pas?

E: Non.

C: Est-ce que t'aurais des- Est-ce que tu penses qu'il y a des choses qui pourraient t'aider à avoir confiance en toi? Le fait par exemple que les enseignants te fassent des compliments ?

E: Ah oui, oui. Ouais, c'est ca, c'est ca que j'aurais pu vous dire aussi, c'est que les enseignants, bah- Bah surtout Monsieur Moreau, bah, enfin, quand il y a quelque chose de négatif, il va le dire, il va le faire comprendre, même trop de fois par rapport à ce que ca vaudrait. Pas rabaisser l'élève mais voilà. Et quand il y a des choses positives, il y a rien qui ressort. Moi, je trouve ça dommage.

C: D'accord. Tu trouves-

E: Ca, ça encourage pas vraiment.

C: D'accord, et les autres enseignants que t'as en cours, pareil ? Tu trouves qu'ils font

E: Euh ça

C: Font pas forcément des compliments?

E: Euh.

C: Toi, c'est surtout ça où ça fait mal?

E: Ouais, après quand, il y a des, il y a des matières, par exemple, je prends l'exemple des maths où je fais pas d'effort, bien sûr qu'on peut pas me dire... Mais il y a des matières, ouais, j'ai le sentiment, on me le dit pas forcément.

C: D'accord, toi t'aimerais bien qu'on te fasse, qu'on souligne tes compétences, toi ça t'aiderait ?

E: Ouais. Au moins sur le bulletin quoi.

C: Ca marche. Ok, bon bah c'est bon. Merci à toi.

E: Bah, merci à vous.

Annexe 14 : Entretien d'Antoine

Psy : Alors euh... Le 10... non le 8 juin. Euh... donc c'est Antoine Huet, t'est en première bac pro à Chartres. Donc euh... cet échange va permettre de... d'obtenir plus de détails sur ton rapport à l'école. Ce que j'aimerais voir avec toi, c'est comment ta vie, ton expérience personnelle, ton histoire peuvent expliquer ce qui se passe à l'école pour toi. Donc euh, sans forcément rentrer dans des détails très personnels et très intimes qui ne me regardent pas euh... j'aimerais que tu m'explique un petit peu ce que tu as vécu, donc il faut que tu essayes de te re-projeter juste avant le confinement, dans la période où on était un peu dans l' [inaudible]. Vous aviez passé le BEPA, tu avais donc réussi, tu as passé un oral que tu as très réussi, on va revenir dessus. Hum... j'aimerais que tu m'expliques un petit peu comment tu as vécu euh... ce moment. Donc tout ce qui sera dit là sera très confidentiel et anonyme et ça reste entre nous. Hum... voilà !

Psy : On va commencer par euh... Et bien explique moi ce que... comment tu considères l'école, ses points positifs, ses points négatifs, je t'écoute !

Antoine : Ouais, alors euh... Bah depuis le début, sur mon parcours scolaire, euh... Donc on va dire ça dépend... ça dépend euh... Ça dépend en fait euh... si on repart vraiment de la base base. Donc euh... bah primaire ça allait super bien ! Euh, collège au début ça allait et bon ça a commencé à être rude quand j'ai, quand j'ai eu mon, quand il y a eu une prof qui, qui a su pour ma difficulté et qui a su aussi d'un côté la dépister et la reconnaître pour me prévenir, donc encore là, moi je la connaissais pas totalement, donc euh j'ai eu du mal après avec le temps à la reconnaître et à bien se rendre compte et euh, donc après, au fur et à mesure, donc après ça c'était au niveau ouais... sixième/cinquième, et donc après, j'ai fait ma quatrième/troisième et je suis, je suis parti de mon collège et je suis allé dans un lycée qui faisait quatrième/troisième et donc euh... ces années là ça a été ouais, ça a été pédagogiquement, ça a été là ! J'ai, j'ai eu un AVS et tout ça, mais ouais, après euh... ça a été très difficile. Euh... au niveau professionnel, au niveau des organisations tout ça, au niveau du rythme de travail, ça, ça a été compliqué aussi. Hum... donc euh, euh... voilà ! Euh, sinon après, j'ai quand même réussi en fin de compte, j'ai été jusqu'au bout, heureusement, j'ai eu un soutien psychologique par derrière, que ça soit familial ou professionnel. Euh, donc j'avais certains bons profs qui a été là pour moi aussi, euh... sur la quatrième/troisième, donc heureusement qu'ils étaient là aussi, dans les moments durs aussi ! Euh... donc voilà ! Après, je suis reparti après la troisième, donc euh, je me suis, je me suis orienté vers euh... donc avant de me retrouver au, à [Pouilly ?] au jour d'aujourd'hui, euh... bien avant même ! Hum... j'ai été en apprentissage et euh... pour diversifier un peu et pour connaître d'autres métiers aux alentours, dans le monde du travail, pour découvrir et donc j'ai été en métallerie et donc j'ai passé une année alors euh, pff, très désastreuse, ouais. J'ai, c'était un peu un enfer, et j'ai, ouais, j'ai vécu assez euh... beaucoup, beaucoup de scènes euh... assez déplaisants, par rapport à... par rapport à, pff, à ma vie professionnelle, et euh, socialement aussi, familiale y a eu, y a eu des choses, y a eu des scènes très tragiques aussi, que malheureusement, que bah, c'est passé complètement par hasard, donc c'est dans la vie, donc c'est arrivé comme ça, donc euh... moralement, ça a été très très dur, ça a été très très dur, j'ai, ouais, j'ai été au fond du gouffre, euh... limite ouais, je... j'ai vraiment perdu ma personnalité, je me reconnaissais pas trop. Donc euh... avec toutes les scènes tragiques euh... avec ma difficulté aussi, que je ne comprenais pas du tout, que j'arrivais pas à comprendre forcément et par rapport aux autres. Euh... par derrière, ce que je me recevais aussi. Donc professionnellement, c'est... ça a été, ouais, très très dur, quand on voit qu'au bout d'un an, j'ai remarqué que ce métier il était pas fait pour moi, donc voilà ! On m'a, hum..., malgré...

Psy : Tu t'es accroché !

Antoine : Je m'y suis accroché ! Donc euh, voilà, j'ai quand même fait le nécessaire pour ! Euh, donc dans les, même dans les, dans les très, ouais, dans les durs moments, même si c'était vraiment pas di..., très difficile pour moi, que je savais pas trop comment m'y prendre et euh.. et me défendre, euh... j'ai fait nettement mieux pour moi ! Euh... donc voilà, j'avais un peu, professionnellement, au niveau de la mentalité de l'entreprise, j'ai pas aimé du tout. Euh... par rapport à moi, ce que j'ai vécu, euh... ils comprenaient pas du tout ma difficulté, donc euh, ça a été... Ouais donc voilà, déjà moi j'ai eu du mal à pour moi à euh... je la connaissais même pas ! Donc euh... faire face aussi à ça tous les jours, ça a été très difficile, amplifié avec euh... bah la famille, donc avec ma maman aussi qui a eu des gros problèmes...

Psy : De santé, oui !

Antoine : De santé, oui, donc voilà !

Psy : D'accord.

Antoine : Donc tous les jours, quand t'as ça au mental, de vivre avec ça et que ton apprentissage, ça se passe très mal, que t'as pas de soutien, euh, je veux dire, j'étais obligé tout le temps de pratiquement faire en autonomie, euh j'ai eu très peu d'aide, de voilà, par mon chef de ce, bah mon chef d'atelier...

Psy : OK ! Du coup après, t'as, t'as pu, excuse-moi, je te coupe un peu... T'as pu, c'est très intéressant, t'as pu hum... faire le choix de quitter cette euh... ce... cet apprentissage et donc arriver à [Pouilly]. Donc est-ce que tu peux me parler plutôt, maintenant, de... de ton ressenti, envers l'école, donc l'école de façon large, c'est-à-dire, euh.. aussi bien les points positifs de l'école. Ça peut être les profs, ça peut être les élèves qui y vivent, ça peut être ce que t'apprends en cours, et aussi bien tout ce qui est moins... moins positif, tout ce qui est plutôt négatif, les contraintes liées à, justement à l'école et au lycée en général.

Antoine : Euh.. donc euh, ouais, donc après mon lycée... [Pouilly], quand je suis arrivé après ma, mon apprentissage, donc c'est là que j'ai fait un CAP ! Et euh, donc euh, c'est là où je suis retourné dans le domaine du, pour moi qui était un confort, parce que je suis né dans une famille d'agriculture, donc euh, voilà, là j'ai fait un peu plus de connaissances et de capacités...

Psy : Tu te sentais plus à l'aise ?

Antoine : Ouais ! Plus à l'aise et donc euh comme je suis né dedans et puis euh, et donc quotidiennement je suis, je travaille beaucoup à la ferme ! Donc voilà, bon, je connais quand même le boulot par cœur et donc, je me, c'était euh, je me suis orienté là-dedans et donc euh, au fur et à mesure, on s'est dit avec les parents que, c'est là que je m'y suis retrouvé à [Pouilly], pour essayer de me retrouver, moi ! Euh... avec les années, et réessayer de reprendre de l'assurance, de la confiance, de l'autonomie, donc voilà ! Et donc au fur et à mesure, ça a été compliqué en CAP, mais euh...

Psy : Qu'est-ce que tu trouvais dur ? Qu'est-ce qui était exigeant avec cette filière-là ?

Antoine : Euh... Bah déjà euh... pff, bah euh... professionnellement, ouais, les matières ! Euh donc déjà psychologique, de retourner au lycée.

Psy : Oui !

Antoine : Par un apprentissage, que j'avais vécu, oui voilà, très lourdement. Euh... donc euh ouais, après je... Donc heureusement que j'ai eu un AVS, donc euh, donc euh, c'est très bien passé, et heureusement que...

Psy : Qu'est-ce qu'il t'apportait ? Comme [inaudible].

Antoine : Euh... Il m'apportait, bah, beaucoup de choses ! Pour me soulager au niveau du travail, donc euh... il m'apportait donc euh... du soutien psychologique euh... donc je pouvais, bah, je pouvais lui parler à n'importe quel moment, euh... en cours donc il était là pour m'aider, euh... donc voilà ! Je pouvais, non, je pouvais lui demander, voilà, ce que je voulais professionnellement, donc voilà ! Et donc ça, heureusement que quotidiennement, bah, j'ai eu ça ! Euh, la famille aussi, les parents qui étaient là aussi de mon côté et puis aussi...

Psy : Tes parents sont un soutien pour toi ?

Antoine : Oui ! Ouais, ouais ! Bah, franchement, depuis le début de mon parcours, euh... j'en reviens pas, c'est... ouais, c'est... pff.

Psy : Tu peux compter sur eux ?

Antoine : Je peux compter tout le temps sur eux, ouais ! Pour quoi que ce soit, j'ai toujours eu cet automatisme de, dans les moments quand je vais pas bien du tout, de voilà, de leur, de dire, de dire bah, ce qui va pas. Et par rapport à avant que je faisais pas. Et donc euh, ouais, y a plein de choses qui z'ont progressé au jour d'aujourd'hui, par rapport à moi que voilà, je suis [content?].

Psy : Avant, avant c'était pas comme ça ? Tu te livrais moins à eux ? Y a des moments où tu...

Antoine : Euh, pff ouais, y a des moments, alors je pff, je me livrais à eux, mais pas...

Psy : Pas de la même façon.

Antoine : Ouais, pas de la même façon, [ce qui?] a été très compliqué. Donc euh, ouais, j'arrivais pas du tout... Donc euh, j'essayais de garder pour moi, et c'est [inaudible] voyais un peu tout en noir... Donc voilà. Et euh... donc euh, non, donc après le CAP, au fur et à mesure, pff, j'ai, j'ai donc après, y a eu, j'ai eu beaucoup de connaissances, donc euh, j'ai rencontré euh, ouais, des amis, euh, donc euh, certains qui étaient, qu'ont... voilà, meilleurs amis, que je dis, parce que voilà, ça fait depuis le CAP !

Psy : [inaudible] pourquoi meilleurs amis ?

Antoine : Oui, voilà ! Donc on a passé des très bons moments, et puis des très bons souvenirs ! Et sinon des profs, pff, géniaux ! Pédagogiquement, euh..., pff, socialement, ouais, très géniaux, très sympas, euh pff, certains profs voilà, que je peux dire : « merci beaucoup ! » parce que voilà, dans les moments très durs euh... je pouvais, je pouvais compter sur eux et pis j'hésitais pas de parler confidentiellement. Voilà, y avait des semaines que c'était très difficile, et que c'était pas toujours facile pour moi et euh, donc voilà, j'ai essayé de parler avec eux et...

Psy : D'accord.

Antoine : Et de trouver des solutions pour plus tard, que... pour évacuer mon stress.

Psy : Ça marche. Est-ce que... Maintenant on va s'intéresser un peu à cette année, donc voilà, du coup elle a été un peu euh... raccourcie, même beaucoup ! Euh, est-ce que... Donc t'as évoqué à plusieurs moments que t'es, que t'as été stressé, est-ce que cette année, t'as encore vécu des moments de stress, et si oui, pourquoi et puis comment t'as pu faire parce que si t'es là aujourd'hui, c'est que un minimum, il faut [que tu aies fait face] au stress, que tu [inaudible], avec tes mots à toi, ton ressenti ?

Antoine : Ouais, hum... Donc euh, bah pff... Au jour d'aujourd'hui, donc euh voilà euh..., donc après en CAP, donc euh c'est là où bah, j'ai fait mon CAP, j'ai eu mon CAP, donc après, bah y a eu...

Psy : J'imagine que [inaudible], excuse-moi de te couper, mais une fierté d'avoir le CAP ! Parce que...

Antoine : Ouais, ouais ouais !

Psy : Parce qu'après l'échec que t'avais vécu au... à l'apprentissage...

Antoine : Ouais, voilà ! Donc euh me retrouver... de faire face à me retrouver moi-même et euh... et aussi d'affronter en même temps euh, donc euh la scolarité, que heureusement qu'avec les, tous les aides nécessaires euh, grâce à ça, j'ai accompli mon CAP, et que j'y croyais pas forcément, donc...

Psy : Est-ce...

Antoine : Avec toutes les tâches qui étaient recommandées par les profs, que ce soit le rapport de stage qui me stressait beaucoup euh... je savais pas euh... même au jour d'aujourd'hui, c'est encore très difficile pour moi de procéder à un, par exemple à un rapport de stage tout seul euh, j'ai toujours, par mes moyens personnels, j'ai toujours eu de l'aide, j'ai toujours demandé de l'aide euh... quotidiennement euh... voilà, parce que voilà, c'est ma méthode, c'est moi-même, je suis comme ça, naturellement, j'ai... j'ai envie voilà, après ça dépend de, ça dépend quoi, de la difficulté, mais que voilà, que je suis en difficulté, bah je reste pas bloqué dessus et pis j'essaye de trouver des solutions par moi-même, et qu'on m'a dit que voilà euh, qu'on m'a pas reproché que voilà, ça m'inquiétait aussi euh, de des fois, de me dire ben, ben pourquoi j'y arrive pas tout seul euh, et que j'arrive, que j'arrive pas à avoir l'assurance que moi j'ai envie d'avoir et cette autonomie d'arriver tout seul à faire des choses ! Et mais on... m'a dit que des fois euh, quand tu fais des choses tout seul aussi, que tu trouves des solutions par toi-même, euh, bah c'est, c'est pas forcément par tout seul, tu trouves à, à trouver les mots et et à trouver d'autres personnes que eux ils arrivent à peut-être à t'aider, à trouver ce que tu veux et et voilà, et au bout, au bout du raisonnement, bah, au fur et à mesure, petit-à-petit, bah, j'arrive à faire ce que je veux, voilà. Et ça demande beaucoup de temps et puis...

Psy : Et et... de l'énergie, d'efforts.

Antoine : Oui. Beaucoup d'efforts, de l'énergie et...

Psy : Qu'est-ce qui t'a poussé à continuer après ton CAP ? Et donc d'arriver à... cette année en bac pro ?

Antoine : Ouais, euh donc euh...

Psy : Pourquoi t'as eu envie de continuer ? T'as eu envie de poursuivre...

Antoine : Euh...

Psy : T'as pas lâché !

Antoine : Euh... non, non, non ! Parce que... Donc non, non, non, j'ai pas lâché du tout ! C'est pas du tout dans ma personnalité de... et en en moi-même, c'est pas du tout le cas, voilà ! Euh... non, alors euh... pff, par derrière... donc j'ai eu un soutien psychologique euh... pédagogiquement, professionnellement, voilà, par les profs que j'ai connus en CAP et euh, que voilà, ils ont fait des retours qu'on a eu une semaine temps plein euh voilà, auparavant, de voir ce que c'est le rythme, le travail, euh, donc voilà, de euh... de vraiment s'en rendre compte euh... euh pour affronter si vraiment je, je me lance dedans ou pas, pour voir le rythme différent, donc j'y ai eu plein de retours, donc que ça m'a préparé, forgé aussi, psychologiquement ! Et donc euh, voilà, je viens avec l'été qui est passé, donc euh j'ai essayé de prendre du recul avec euh, voilà avec mes parents aussi, de discuter avec eux parce que tout seul, voilà, j'arrive, j'arrive à prendre du recul avec tout ça, mais voilà, il y a toujours euh... y a toujours des points négatifs et des points positifs et donc, c'est euh... c'est pas toujours facile de... de choisir ce qu'on veut, donc ce que je voulais ! Donc euh, donc euh ouais ! Je suis en fait, finalement, j'ai, je me suis quand même lancé dans le bac, parce qu'on m'a dit que voilà, pour l'instant euh..., euh pff, franchement, le parcours du CAP, c'était un succès, c'était beaucoup de réussite ! Et euh donc, voilà, et je me suis dit : « voilà, c'est peut-être pas le même niveau, mais voilà, qui ne tente rien n'a rien et puis... ».

Psy : T'avais confiance !

Antoine : Euh, ouais, j'avais confiance aussi ! J'avais repris cette confiance et malgré euh, voilà, des retours qui étaient pas toujours très positifs et qu'il allait être très dur pour moi, ce bac pro et que, ça... ça demande une capacité à travailler très rigoureusement et par rapport aux autres qui est, qui me demandaient, qui me demandent beaucoup d'efforts, qui me demandent beaucoup même si dans [inaudible] régulièrement, voilà, ma difficulté qui agit et que je suis pas toujours concentré et que, dans le mental, quand ça faiblit, ben... Ben voilà, je reste toujours concentré, mais malheureusement qui est pas toujours le cas avec ma difficulté qui agit, voilà, qui fait effet.

[17 minutes]

Psy : Tout à l'heure, tu me parlais du... du stress un petit peu, euh... euh... depuis le début de l'année de première, y a eu des moments de stress : est-ce que des plus intenses certaines périodes et si oui, quand ? Et pourquoi et comment tu peux expliquer.

Antoine : Euh... ouais, certaines périodes, ouais. Pff... ouais que j'ai eu bah, forcément beaucoup d'adrénaline, et euh... bah surtout bah les périodes d'examens en fait. Donc euh... forcément les périodes d'examens, c'est pas un... [inspiration] c'est pas un jeu pour moi, pas à prendre à légère.

Psy : Parce que tu adresses une importance...

Antoine : Ouais, ouais, voilà ! Alors aux résultats et après, moi je prends plus d'importance aux appréciations, à ce que... par rapport à mon profil, voilà, avec ma difficulté, les résultats à un moment pff, bah, bah j'ai passé outre ! Même au jour d'aujourd'hui, euh voilà, j'ai, j'ai plus de facilités euh, parce que j'ai toujours un, eu des bonnes notes, mais pas euh, pas dans la perfection, comme moi je suis et donc j'ai toujours eu à peu près dans la moyenne voire un peu plus aussi. Mais d'avoir des très bonnes notes, c'était pas vraiment très fréquemment, donc c'était plus occasionnel enfin bon.

Psy : [inaudible] déçu ?

Antoine : Bah à un moment pff, je veux dire, à un moment, euh donc avec la difficulté et euh, pff, au début oui, comme je suis perfectionniste, c'est que au début j'ai eu du mal aussi à l'accepter, donc euh, j'ai été beaucoup pessimiste envers moi-même, que de, j'étais toujours négatif, et je voyais jamais les choses au positif en moi, mes compétences que j'avais, j'arrivais pas à les décrire, à les voir, et donc euh, j'arrive à ouais ! Ouais, ouais, j'ai passé outre avec ouais ouais ! Avec mon AVS ou même avec la famille qui m'ont donné des conseils aussi ! Et euh, et donc euh... Voilà, des fois, dans... dans... par rapport aux autres, aux autres personnes qui disent d'un côté bah que des fois par exemple, des 14, des 15 ou des 16, c'est pff, bah pour eux c'est pas suffisant ou quoique ce soit, bah pour moi, au moins, je trouve que c'est une très bonne note et que euh, voilà ! Et euh, donc euh, parce que la plupart du temps, je peux avoir des moyennes, voire un peu plus en-dessous de la moyenne et donc quand je vois une note qui est au moins 10, 11, 12, bah euh, je suis très content de moi, de mon travail. Alors voilà, ça dépend de la matière, voilà ! Forcément, il y a des matières qu'on aime plus ou moins que d'autres, mais voilà, quand je donne tout... tout le nécessaire, ben je suis toujours content de mon travail quand c'est au-dessus de la moyenne et donc euh... j'essaye aussi en-dessous de la moyenne, quand c'est proche de la moyenne, voilà, j'essaye, voilà, même si c'est peut-être une mauvaise note, mais ça dépend pour qui. Pour moi, je, voilà, ça reste proche de la moyenne, et donc ça veut dire que je suis pas aussi mauvais que ça et euh, je sais que quand je me remet en question, bah, je sais que voilà, il me faut un peu plus de temps et voilà, de recorriger mes erreurs et pis, je sais qu'avec le temps, je peux, je peux battre euh, bah, je peux avoir la moyenne ou voire plus, ouais. Mais il suffit juste du temps et puis...

Psy : Ca, tu l'acceptes maintenant, donc.

Antoine : Que ouais ouais, parce que... que je sais que voilà, ma difficulté au jour d'aujourd'hui euh, j'apprends tous les jours ! Et j'apprends beaucoup et je sais que voilà, moi, j'ai eu une psychologue qui a [premier cas?], donc après euh, pendant mon année d'apprentissage donc voilà, après qu'on sait c'est résolu, après l'année en CAP, on fait, y a eu des démarches euh, oui, vers la psychologie un peu, donc j'ai vu un premier psychologue qui est pas forcément très bien passé, que j'ai eu un monsieur, donc euh, voilà. Donc ça c'est très mal passé parce que voilà, la manière dont il fonctionnait et tout ça c'est, ça me convenait pas du tout, donc j'étais pas forcément à l'aise. Donc voilà, je me suis r'braqué. Et donc euh, puis après, j'ai, j'ai, on a cherché plus tard, et donc voilà, on a trouvé une dame qui était dans la psychologie, mais plus dans la méthode professionnelle, donc euh, voilà, méthodique et trouver des moyens euh... d'apprentissage et euh... voilà et j'ai, avec elle j'ai appris plein de choses et que au jour d'aujourd'hui, voilà ! Qui est pas toujours le cas d'appliquer, avec le temps, parce que voilà, on parle, on parle tout le temps moi, avec mon AVS, on parle tout le temps et quand

on veut et même le soir, on parle... on parle beaucoup. Alors on travaille beaucoup, voilà, rigoureusement, très fréquemment, régulièrement et des fois quand, moi j'hésite pas à dire ce qui va pas ou même dans les moments durs, quand il y a des choses que je prends vraiment très sérieusement et c'est là où heureusement que lui, il est là, il arrive à le voir au moins, que bah, que voilà, que des fois, ben... que heureusement que il dit des choses que faut que j'essaye avec le temps de prendre recul et euh, de faire face et que voilà, c'est pas catastrophique, y a plus pire dans la vie et euh...

Psy : Il arrive à te faire relativiser.

Antoine : Ouais, voilà. Il arrive à re... à relativiser, puis euh... voilà, de... de remonter la pente et... donc euh... voilà, aussi...

Psy : Quand tu... C'est bien ! OK !

Antoine : Ouais, c'est très bien...

Psy : Quand tu es en situation de stress, quelles solutions tu mets en place pour essayer de... pour que le stress diminue ou s'en aille complètement ? Est-ce que tu... toi, tu, tu sais gérer un peu ce stress ou... ?

Antoine : Ouais, aujourd'hui, ouais aujourd'hui, par rapport à avant...

Psy : Comment tu...

Antoine : Bah, au jour d'aujourd'hui, je... j'ai des méthodes, ouais, j'ai des méthodes au niveau du stress que j'ai appris par ma psychologue et qui m'a donné moi-même euh... Donc voilà, quand je suis en situation de stress, et ben, je, je, j'inspire, j'expire et puis voilà euh, jusqu'à temps que mon stress il diminue et euh, et donc voilà, qui, que je l'ai de moins en moins et que quand je me sens à l'aise pour parler, de ce que... en... quand je connais, moi, je sais comment mon stress, il prend sur moi [déglutition] pardon, quand il prend sur moi et euh, et quand il va faire effet et quand je perds tous mes moyens. Donc maintenant, je connais ce stress là, je connais comment je fonctionne et donc voilà, j'essaye de prendre le dessus et, et au jour d'aujourd'hui, voilà, avec par exemple, une situation d'exemple... Bah euh, mon BEPA, le jour-J, quand j'ai attendu près de la porte, que ce soit à mon tour à mon oral, et ben, j'étais alors voilà, j'étais pas en très satisfait de moi, mais euh, voilà, j'ai, j'ai su le faire fonctionner et euh... franchement ça a marché ! Ça a marché peut-être pas comme je veux, mais ça a marché, voilà, j'ai eu quand même des beaux résultats et j'ai eu... j'ai eu la preuve, j'ai eu une très bonne note et euh, voilà et par rapport aux inspecteurs et tout ça que... que par rapport à mon oral que moi j'étais bien à l'aise, voilà, je me sentais bien et je pouvais parler comme je veux et hum... voilà et puis voilà, je me suis peut-être pris des remarques et tout ça, qui m'ont un peu déstabilisé, mais voilà, après j'ai eu... quand je suis sorti, bah voilà, ça a été évacué et puis c'est là à [inaudible] j'ai reçu ma note et que j'ai été très content de moi, j'étais... ouais, j'étais très content de moi et bon...

Psy : Donc tu essaies de garder ce bon moment...

Antoine : Ouais, voilà et...

Psy : Dans ta tête et quand... quand il y a des période où ça va pas, t'essaie de te replonger là-dedans ?

Antoine : De repenser, ouais, mais ça c'est... ouais, j'essaie ! Bah, c'est pas toujours le cas, mais c'est voilà, c'est... on dit toujours, on dit toujours les choses mais on... en vrai, dans la vie, faire les choses, c'est plus dur quoi ! Le dire... donc c'est pas toujours le cas. C'est pas toujours facile et euh, mais euh voilà, j'ai... c'est... c'est moi aussi, c'est mon raisonnement quand, quand j'essaie de transformer les choses dans la journée ou ça dépend quoi quand il y a des journées de merde où...

Psy : Tu trouves que globalement les journées au lycée, que tu vis, sont vraiment très très très chargées, c'est difficile pour toi de...

Antoine : Pff, bah...

Psy : Tu, tu as pu... T'arrives à assimiler les cours les uns après les autres, comme [inaudible] fait ou bien c'est trop ?

Antoine : Pff, ben... Ouais, c'est difficile hein ! Mais après, voilà, c'est dans le cursus du bac pro, c'est ce rythme-là, donc on m'avait prévenu, mais ouais ouais, quand je vois la charge de travail, qui y a aussi euh... C'est... ça demande beaucoup d'attention et pff et... et donc euh c'est là où je...

Psy : Tu t'accroches et...

Antoine : Et donc je m'accroche, mais je suis pas toujours...

Psy : Quand ça va pas, quelle... comment tu fais pour t'en sortir ?

Antoine : Euh... Quand ça va pas, ben... pff, ben j'attends jusqu'à temps que... j'attends jusqu'à temps que en fait le, la chose ait... passé et en fonction du résultat, en fait, s'il me plaît ou pas et euh, voilà, après voilà, j'ai... j'ai toujours, j'essaie de trouver des solutions par moi-même avec, avec l'aide de voilà, et donc qui est pas toujours le cas par rapport... par rapport à ma façon, que je trouve ! Mais voilà, c'est euh... euh... c'est, c'est là où c'est, c'est qu'il faut que j'apprenne encore toujours, c'est que voilà, c'est avec le temps que, voilà, que dans les moments de stress, quand il y a des choses que j'arrive pas à faire, que je voudrais bien, que je voudrais bien bah, réussir à faire au moins tout seul et ben euh... ben de, pff, ben de, voilà, qui est pas toujours facile en fait dans l'instantané quand j'ai envie de le faire et de, de faire, ben de le finir ! En fait, voilà euh, le jour-J, le temps que quand je m'y mets, quand... bah des fois, ben je peux pas, parce que voilà, c'est pas que j'ai pas envie ou que je suis peu volontaire, c'est que c'est très difficile pour moi et euh, j'arrive pas comment procéder. Et donc voilà, j'essaie de trouver des solutions par moi-même, mais sauf que les solutions, bah, que je trouve, c'est... que je trouve moi, c'est... c'est, je trouve que ça prend un temps... énormément de temps et que ben euh...

Psy : De l'énergie ?

Antoine : Ouais, de l'énergie aussi, mais ça c'est je... je radote, mais c'est toujours ça, mais c'est beaucoup de temps et c'est là aussi, avec le temps bah moi, que je perds vachement de patience et je perds, je suis vachement inquiet et euh... ouais et que en fait, tant que c'est pas résolu, bah pff, pour moi, bah je c'est, pff, pour moi c'est un échec et euh... Alors qu'il faut peut-être... avec du temps, et donc ouais, donc voilà et voilà on trouve toujours des solutions et ça arrive toujours à se résoudre. Et donc j'ai toujours peur, voilà que les choses précieuses et

qui sont très importantes à avoir euh, bah de toujours être en échec et de les louper en fait hein, de pas l'obtenir et euh... voilà ! C'est ça qui me met, qui me déstabilise moralement et donc professionnellement.

Psy : Est-ce que... Merci, ça marche ! [rires] Est-ce que ce... ce temps, tout ça, ça te... ça crée de la fatigue chez toi ? Physique, émotionnelle, mentale ? Ou est-ce que t'a vécu des moments, ben, dans l'année, qui étaient, des moments où tu étais extrêmement fatigué et euh... du coup, ça t'a gêné et puis est-ce que t'a trouvé des solutions pour t'en sortir ?

Antoine : Euh...

Psy : En tout cas, donc en lien avec la fatigue.

Antoine : Ouais, donc oui, oui oui oui, j'ai eu, bon c'est, c'est..., c'est pas fréquemment, mais oui oui oui, dans... des journées, que ouais, je pouvais être très fatigué et dans la semaine et hum... et que bah en fait, que dans ces moments-là, dans ma tête, bah je me dis en fait euh, je m'en [inaudible + vendredi?] en fait, vivement le week-end, parce que pff, quand j'ai, quand j'enchaîne, bah là que des cours et que j'ai pas forcément les nouvelles que je veux et en fonction de ce que je reçois euh... qui est pas forcément des bonnes nouvelles, ce que je veux ouais, comme je dis, puis bah... que bah là, je cumule, aussi, et donc il faut faire face et il faut essayer de les résoudre et ben... ça, c'est que... on peut pas toujours résoudre moi-même, je peux pas toujours les résoudre à la minute aussi et dans la semaine, donc il me faut plus de temps, peut-être plus de semaines, et donc euh... ouais ouais, non ! C'est... ça me, ça me... ça me, ça m'énerve plus dans, dans ma tête et je pense que si voilà, si je prends pas de recul et que j'essaye pas de mettre ça de côté et... et de prendre, et de faire faire avec et de revenir plus tard, bah, ça me, ça me déstabilise énormément et... et socialement, je voilà, par derrière, que ce soit avec les amis ou quoi que ce soit, ça va toujours me perturber psychologiquement. Donc euh, ouais et, donc voilà, j'ai toujours ça à travailler en moi et donc euh... qui que mon stress arrive aussi et qui agit sur moi aussi avec ça et hum... donc voilà. [inspiration] Ouais, c'est, très fatigué et j'invite euh... c'est là où faut que je trouve, que je me dis, il faut que je trouve une solution très rapidement alors que des fois, on trouve pas dans la minute qui vient et avec le temps là... Mais ça c'est encore d'autres... aujourd'hui, c'est encore du travail en moi à faire, c'est clair, et peut-être qu'avec le temps, que je tiens toujours espoir et que, j'essaye de toujours transformer les choses que je dis en positif ! Et je pense que c'est grâce à ça aussi, peut-être que j'ai toujours de l'espoir et que...

Psy : C'est ce que j'allais dire, ce que tu dis, c'est plutôt positif !

Antoine : Mais oui... Et puis même grâce à, genre heureusement que voilà, il y a plein de choses en moi que, que avant que je voyais pas et que peut-être que au jour d'aujourd'hui, j'arrive toujours à dire et à avancer à... au jour le jour et euh... donc euh... et les projets que j'ai envie de faire et que euh... voilà, avec cet espoir, avec la volonté, voilà, que je suis en train de décrire et que qui fait partie de ma personnalité et tous les [critères?] que j'ai et je pense que voilà, c'est grâce à ça que bah, au jour d'aujourd'hui, que je vis encore et que je, que je lâche rien et puis voilà ! Sur mon parcours...

Psy : J'allais dire euh... Pardon. J'allais dire euh... que t'as, donc que t'as expliqué tes moments de stress, tes moments de fatigue, tes difficultés, tes colères, voilà ! Et euh... malgré tout, euh, bah t'as, tu t'es posé la question de continuer en bac pro ou pas et puis finalement t'as opté pour le fait de continuer. Euh, de... tes 16 ans ont passé quelques années, donc euh,

l'école est obligatoire jusque 16 ans, donc t'aurais pu tout abandonner et tout envoyer balader ! Et au final, non ! Alors qu'est-ce qui fait qui te euh... que tu continues à te remotiver, qu'est qui fait que tu sois encore que tu t'accroches et que... qu'est-ce qui te pousse à continuer à l'école ?

Antoine : Ben... Ben voilà, comme vous dites, que à partir de 16 ans c'est pas obligatoire, mais euh... parce que non, je continue parce que, parce que voilà, j'ai avec ma difficulté que j'ai eu, que je parle beaucoup, voilà chaque fois, parce que voilà, chaque jour, je supporte ça de jour en jour que voilà, bah c'est génétique, je suis né avec ça et j'y peux rien, je suis obligé de faire face avec et qui est, qui est un poids lourd [inspiration]. Voilà euh... psychologiquement et donc voilà, après voilà, j'arrive euh... ça j'arrive à faire face au jour d'aujourd'hui, et euh... même au jour d'aujourd'hui que je voilà que je serai bien obligé de vivre avec, malheureusement que ça se soigne pas et euh... et donc voilà et je sais qu'il y a toujours plus pire que moi dans la vie, y a des... y a des personnes qui sont plus en difficulté que moi, et euh... et qui... et voilà, et qui dans la vie, ils sont, qui... qui veulent être des personnes normaux, comme moi ou comme des... comme des personnes comme vous ou d'autres, qui z'ont pas forcément ces difficultés-là. Donc voilà, moi j'ai ce raisonnement-là aussi, donc euh, qui m'aide beaucoup et euh... et donc ouais, et euh, bah en fait, j'ai continué parce que, parce que euh... heureusement que je suis né dans une très bonne famille, franchement, pff, bah l'éducation euh, qui est, qui est partout dans, qui est parfaitement fait que j'ai rien à reprocher, voilà, qui est très bien faite, qui... Et au jour d'aujourd'hui, comme je suis, je suis très bien euh, j'ai une très bonne éducation, qu'on m'a transmis et euh, pff..., c'est voilà, j'ai, en fait, j'ai eu pour moi, ce que je suis maintenant : j'ai des valeurs humaines que voilà, que beaucoup de gens, je pense que... qui se rendent pas compte et que qui ont pas forcément, aussi, et voilà. A travers cette éducation-là, bah que j'ai, j'ai su aussi les créer et qui a créé en moi aussi, qui a découvert plein de choses en moi et que je suis aujourd'hui et même plus tard, peut-être que j'en verrai d'autres aussi ! Mais ouais, en fait, c'est euh... parce que j'ai une famille formidable, j'ai deux frères et une sœur qui sont plus grands que moi, mais voilà, on dit toujours que... que... dans l'entourage, que ce soit dans les amis des mes frères et sœur, ce qu'ils voyent, c'est vraiment, c'est qu'au jour d'aujourd'hui, c'est pas le cas du tout dans toutes les familles, une solidarité et qui est très important et qui est un critère qui est vachement important pour moi et que je prends beaucoup aussi à cœur et ce qui est normal et j'ai vraiment de la chance d'avoir ça et c'est grâce à ça aussi à ça que... que voilà, que dans mon parcours professionnel, que j'arrive au jour d'aujourd'hui et même socialement à avoir un entourage avec une vie sociale que j'ai au jour d'aujourd'hui qui est très bien et qui... Donc voilà, franchement, j'ai le, le, le gros point clé, de la réussite au jour d'aujourd'hui, c'est ma famille ! C'est voilà, heureusement qu'ils sont, voilà ! Heureusement qu'ils sont là parce que je pense qu'au jour d'aujourd'hui, il y a plein de choses que...

[36 minutes]

Psy : S'ils n'avaient pas été là, qui n'auraient jamais...

Antoine : Je pense que, je sais pas si j'aurais continué sans, mais eux...

Psy : Ils t'ont aidé à poursuivre.

Antoine : Pff... Oui, voilà. Et je pense que, au jour d'aujourd'hui, je pense que je ferais pas comme ça et je pense que je serais tombé, vu ce que j'ai vécu dans l'apprentissage, je pense

que je serais... bah je serais tombé, ouais, vraiment au fond et je sais pas comment je me serais retrouvé, voilà, si j'aurais pas eu une famille comme ça.

Psy : Est-ce que les projets que tu envisages de faire te poussent aussi à continuer, est-ce que c'est aussi une motivation, ça... du tout tu te dis : « j'ai un objectif à atteindre, donc du coup, je me donne les moyens pour y arriver et du coup, je continue, mon bac pro » ? Est-ce aussi une... un critère du fait que tu continues ou... ?

Antoine : Oui, oui ! Bah... Pff... Oui, oui, si ! Donc euh... avec le temps euh... voilà euh... Donc voilà, y a eu le confinement et tout ça, mais oui, oui, avec le temps, parce que voilà, l'année prochaine, ça va être la terminale et donc euh... bah heureusement que j'ai encore l'été, mais donc ça passe très vite et donc il fallait euh... après mon [UESS?] que y a eu aussi ! Et donc voilà, qu'on a fait un bilan euh, sur moi et donc euh... donc c'est là aussi, que j'ai eu des retours par monsieur [Froger?] donc un professeur que voilà, que je connais très bien, et que j'ai vu que voilà, il euh... qui, qui [connaît bien sûr?] quand même mon profil et que voilà, professionnellement, il a, il a toujours [là/l'œil?] pour moi, il a toujours été intéressant euh, pour moi, de prendre toujours de mes nouvelles quand ça va pas et tout ça et comme ça se passe et tout ça ! Donc euh, voilà et euh... et donc euh, euh bah voilà, j'ai, comme j'ai des projets, donc j'ai essayé de mettre à droite à gauche et... et là, au jour d'aujourd'hui, bah pour projeter euh... donc je vais continuer mon bac pro, qui était pas forcément le cas dans... dans l'optique que j'étais avant le confinement, si il serait pas passé. Mais avec ce confinement, euh, donc j'ai essayé de prendre du recul et avec ça il y a beaucoup de choses qui ont changé et donc euh... au jour d'aujourd'hui, par rapport à la suite, bah des projets, donc il y a, il y a certains projets qui peut se mettre en stand-by, que je suis obligé d'attendre pour les faire, et voilà, par la suite. Donc euh... donc euh, ça modifie un peu les choses, mais j'ai trouvé d'autres choses que voilà, qui changent forcément mon parcours professionnel, mais que d'autant que... voilà, c'est devenu des nouveaux objectifs et que je suis prêt à les affronter et euh... voilà et les réussir. Donc, voilà.

Psy : Dernière question, après, je te laisse tranquille. [rires] Est-ce que globalement, tu aimes venir au lycée, tu prends plaisir à venir au lycée ou est-ce que c'est une contrainte ou alors est-ce que tu viens parce que c'est obligatoire, faut venir pour avoir les diplômes pour ensuite obtenir ton... par la suite de tes études ? Euh... qu'est-ce que tu penses du lycée ?

Antoine : Euh...

Psy : Le lycée, c'est pas simple.

Antoine : Euh, ouais ! Alors euh... ouais, ce qui touche au lycée, alors euh... par exemple, si je parle euh... donc euh, dans le parcours, si je, si je me repère bien dans le parcours, par exemple à [Pouilly], là, au lycée de [Pouilly] euh... donc en CAP, euh... bah... non, ça me faisait très plaisir de venir, parce que voilà, c'était euh... une nouvelle routine et euh... que j'ai découvert plein de choses et que non, en fait, en fait avec la classe qu'on a eu et que j'ai rencontré des bonnes personnes, certaines bonnes personnes, et... des très bons profs qui étaient, qui étaient là, qui a trouvé une promo d'une qualité qu'ils avaient pas eu ça auparavant, qui attendaient ça aussi et, ça faisait très longtemps qu'ils attendaient ça et qui nous félicitaient et qui il y avait une très bonne ambiance et tout ça et que on y a passé des très bons... des très bons moments et donc c'est devenu des souvenirs mémorables !

Psy : Et donc, l'ambiance entre élèves et l'ambiance avec les profs, les deux ?

Antoine : Ouais ! Aussi, ouais ! Donc voilà ! Et qui est... qui est très bien passé, donc que... donc que voilà, ça aussi motive... c'était motivant, de venir, et euh... voilà, et... Et sinon, après euh... voilà, au niveau du bac pro, bah, pff, c'est, pff, là c'est plus un autre, c'est plus une autre dimension, donc que le bac pro, quand tu rentres en bac pro, c'est... ouais, c'est plus une autre alchimie, c'est différent, c'est pas pff... Si je prends du recul et si je fais une comparaison par rapport à... au CAP, c'est très différent. Là, je pense qu'au jour d'aujourd'hui, je pense que voilà, je pense que, je pense que j'ai [on ressent moins/au fond de moi?], j'ai... j'ai beaucoup moins de motivation, ce que je vois en moi euh... parce que voilà, avec euh... avec les difficultés, et du bac pro aussi, et donc euh... et qui est, avec les résultats aussi que j'ai et qui est pas tout le temps, voilà, même si il y a eu des choses très positifs et tout ça, je veux dire, mais y a, mais voilà, y a... euh, je trouve que par rapport à mon goût, à moi et à mes... voilà, ça c'est aussi avec ma difficulté et que voilà, j'ai pas toujours eu, obtenu, obtenu ce que je veux et puis voilà, ce que, ce que j'ai obtenu, ce que je veux, c'est en fonction du temps, voilà. Et donc euh, et donc voilà ! Avec le bac pro, c'est très compliqué parce que le rythme, il est très soutenu, et donc euh, voilà, faut toujours euh... faut toujours, on revient pas sur les choses que voilà, qu'on est en situation d'échec tout ça, donc euh... faut toujours passer à l'étape suivante, donc à la suite, donc euh... y a ça aussi et puis après voilà, aussi avec l'ambiance de classe, donc euh... qu'a changé aussi, donc euh, mentalement. Donc après, je suis pas le seul aussi, mais euh...

Psy : Tu te sens pas très bien.

Antoine : Bah, pff, euh... Ouais euh... Pas plus que ça, genre voilà, c'est, après voilà, on m'avait prévenu aussi hein ! La mentalité est très différente, et donc euh... qui est pas forcément, qui est pas forcément ma mentalité à moi ou la mentalité qui je trouve appréciant, donc voilà ! Mais forcément, ils sont jeunes et sinon, moi je les en voudrais pas et qui... voilà, y sont comme ça et puis voilà, c'est avec le temps aussi, on y est tous passé par là, je pense et... donc voilà, c'est des jeunes, manque de maturité qui fait que... c'est un peu déstabilisant. Mais après, voilà, j'ai su faire avec, j'ai voilà, autour du lycée euh... Pas dans cette classe, j'ai toujours eu mes meilleurs potes et, et les potes que je voulais et... j'ai toujours eu... Donc euh, voilà euh...

Psy : Très bien ! Qu'est-ce que... Dernière chose, après je te promets, je te laisse tranquille ! [rires] Hum... T'es content d'aller en terminale bac pro, là ? Alors, t'es, t'es... Non. T'es pas trop comment on va dire... [rires] Qu'est-ce que tu ressens, par rapport à la terminale, est-ce que t'as... est-ce que tu flippes un peu à l'idée que ça va être compliqué, tu sais, mais la première c'était compliqué et puis finalement, t'as réussi, tu t'en es sorti, ou est-ce que au contraire t'es super content d'affronter cette nouvelle classe ? Dans quel état d'esprit euh... es-tu, là, aujourd'hui, maintenant ? Sachant que tu vas avoir du temps...

Antoine : Ouais, ouais, ouais !

Psy : Après les vacances...

Antoine : Il y a tout ça et un peu...

Psy : Pour la terminale. Et le bac.

Antoine : Alors. Concrètement, euh... je pense que ça va être euh... concrètement, honnêtement, franchement, si je... les choses très sérieuses euh... Je pense que l'année

prochaine, ça va être une... ça va être aussi une nouvelle année et je pense que ça va être une nouvelle optique pour moi, je pense. Parce que... euh, voilà, j'ai tous mes meilleurs potes, je pense que dans ce lycée-là, qui est, qui vont plus être là, que voilà, ils ont, ils ont déjà fait leur parcours et que maintenant, je pense qu'ils vont travailler ailleurs, ils vont faire leurs études autre part. Donc ça, je pense que ça va être un... un poids lourd aussi pour moi, et euh... donc euh, euh... la terminale... Je pense que l'autre optique euh... je vais voir, euh... mais je pense que là, ça va être purement professionnel et c'est euh... voilà, j'ai, là je pense que j'ai qu'une envie, c'est... et j'espère vraiment d'avoir mon bac, parce que grâce aux avantages du confinement, c'est pour ça aussi que voilà, je suis, que je donne aussi cette orientation, d'avoir mon bac et donc euh... je pense que j'ai une possibilité de l'avoir, parce que voilà, avec tous les [CCF?] que en première on n'a pas et donc euh... et donc euh... voilà et au... c'était le plus gros taf et il reste des [CCF?] en terminale, mais moins, donc voilà, j'aurai plus d'occasion avec mon AVS de travailler, mais je pense que voilà... au niveau du social, au niveau du lycée quotidiennement, je serai, pff, ça va être très compliqué. Très très compliqué. Euh... pff... voilà, je euh... je sais pas comment ça va être, mais je pense que je vais ouais, je vais euh... m'orienter au niveau du travail. Donc voilà. Jusqu'à temps, jusqu'au bac pro qui finit, donc voilà. Puisque euh... j'espère que voilà. Je vais aussi avoir cette crainte-là aussi et cette pression-là, mais voilà, je pense qu'avec le travail et avec les suites qui va venir et je pense qu'en fonction des résultats, forcément, qui vont, qui vont évacuer tout ça et pour l'instant euh... je suis toujours dans, voilà dans... dans les très bonnes, dans les très bons résultats, dans les très bonnes appréciations, que, que au jour d'avant, là, que voilà, que j'ai reçu des nouvelles, que, que bah je suis toujours dans... d'avoir la... la totalité de mon bac, donc voilà et maintenant, bah il reste plus que l'année prochaine et on va voir en fonction des [CCF] qui restent. Et voilà. Qui va être aussi très stressant, je pense, qui va être aussi un parcours euh... vu que voilà, à faire et à avec un affrontement, mais mon AVS et mon soutien psychologique que j'aurai et voilà, et que je vais tout donner, tout ça et j'espère moi-même que...

Psy : T'as envie de relever le défi !

Antoine : Oui, voilà ! J'ai vraiment envie de relever le défi parce que voilà, j'ai... il y a... j'ai, voilà, j'ai, y a des, y a des mmm... voilà, y a des potes que voilà, qui partent bien plus tôt. Bah après, c'est leur choix, c'est leur choix parce que c'est leur ambition, c'est en fonction des métiers aussi qu'ils veulent, que ils ont pas forcément besoin d'avoir leur bac, mais moi, je trouve que voilà, au jour d'aujourd'hui, qu'on va rentrer dans le monde professionnel, bah oui, forcément, le niveau d'études, ça compte, donc euh... beaucoup ! Voilà, même si y a pas aussi que les, les, les euh... que les diplômes, mais y a aussi les appréciations, et puis, le CV aussi, extra-scolairement aussi, si je m'engage, mais bon, aussi, c'est principalement, je pense [inaudible], ils voyent beaucoup aussi le niveau d'études. Donc euh... voilà, j'ai, j'espère que mon bac, je vais l'avoir, et franchement, je serai heureux, parce que euh... d'avoir un bac ! Parce que un bac, c'est un gros niveau, donc euh, je pense que ça va m'ouvrir pas mal de portes, professionnellement. Et peut-être des métiers que euh... voilà, que... que par la suite que... que je vais découvrir ou je sais pas, mais qui va peut-être pouvoir me plaire ! Et que j'aurai euh... que bah, sur le jour-J, si je me lance dans ça, ben, [inaudible] que quand je vais l'avoir, et ben, je dirai : « merci, merci tout le lycée et... »

Psy : Et à toi !

Antoine : [rires] Et à moi aussi, ouais ! Au travail, mais surtout aussi... Je vais dire, je vais, je dirai avant tout, avant tout, je vais dire moi, mais je pense que je penserai au... avant moi, je pense pédagogiquement tous les professeurs euh... qui a été là pour moi, euh... parce que voilà

euh... que en fonction du travail, que, qui, qui est pas toujours facile et euh... aussi mon AVS que je dirai : « merci beaucoup », voilà, du fond du cœur, parce que pff, sans lui, je sais pas comment, comment j'aurais réussi tout le travail nécessaire que j'aurais accompli. Donc, voilà !

Psy : Donc, vous faites une belle équipe !

Antoine : Ouais ! Bah ouais, ouais, je vois, depuis deux/trois ans, ça se voit beaucoup, ouais ! C'est, professionnellement, c'est vraiment [inaudible], c'est au, c'est au, c'est, je suis heureux et puis ouais, non, non, franchement, on s'entend très très, on s'entend très bien et puis, puis, il y a toujours des moments un peu détente, du coup on rigole et heureusement qu'il y a toujours ça, parce que sinon...

Psy : C'est important, ça !

Antoine : Ouais.

Psy : Est-ce que t'avais, toi, quelque chose à rajouter, sur le lycée ? Ou rien de particulier ? On a fait le tour, je... C'est OK pour toi ?

Antoine : Euh... Ouais, ouais... Non. Pas spécialement, non.

[Coupure de l'enregistrement : 49 minutes et 5 secondes]

Annexe 15 : Entretien de Clara

C (C = Doctorante) : C'est pour faire suite à mon projet qui consiste à étudier la qualité de vie et le bien-être des élèves à l'école et en fait c'est échange va me permettre d'obtenir un peu plus de détails par rapport à ton rapport avec l'école. Ce que j'aimerais voir [...] Pas besoin, enfin sauf si tu en ressens le besoin, mais d'aller dans les détails personnels.

E : Euh je m'appelle Clara Roussière, j'ai 16 ans et je suis en Première G.

C : D'accord. D'accord. Tu es interne ?

E : Oui.

C : Euh...

E : Puis à Varenne, puis à Saint Georges [...] et après pour le brevet j'étais à Genne, collège Paul Eluard.

C : D'accord et là tu étais demi-pensionnaire ? [...] Quels sont les avantages et inconvénients en fait d'être interne ?

E : Euh, bah de pouvoir travailler sans quitter le lycée et avec le temps de route bah c'est plus compliqué de se mettre dans le travail et tout. Euh les inconvénients c'est que je vois pas mes parents la semaine, mais après bah

[...]

C : Combien, t'as ...

E : Deux heures

C : Deux heures par soir ?

E : Ouais.

C : Est-ce que tu trouve ça dur, est-ce que t'as toujours [...]

E : Je les utilise tout le temps sauf le jeudi soir ou j'util- ou j'essaie de bosser une heure et demie. [...] Devoir que les autres jours et de faire une petite pause, ça fait du bien.

[...]

E : Chargé parce qu'on commence le lundi à 10h40 et on fini le vendredi à 14h50

[...]

C : Fixe ou

E : Oui fixe

C : Et à quel moment tu les (inaudible) ?

E : Le jeudi après-midi de 15h40 à 17h30. Et après ça dépend des semaines parce que par exemple en semaine là

[...]

E : Et deux heures.

C : D'accord, ok.

[...]

C : SI t'avais des, des contraintes à [...]. Oui le lycée en particulier, des choses que tu trouves ex- [...]

E : Les profs veulent euh veulent absolument qu'on bosse leur matière le soir, alors qu'on n'a pas forcément le temps de, de relire tous les cours et tout. Sinon c'est tout.

C : D'accord.

[...]

C : [...] Données c'est correcte ou c'est- ?

E : C'est correcte !

C : D'accord, les devoirs données sont assez assez bien repartis dans la semaine ?

E : Ouais.

C : D'accord. Est-ce que [...]

E : Euh qu'on ait deux sorties par semaine le soir, après euh bah c'est bien qu'on ait une pause de 19h00 à 20h30.

C : D'accord.

E : On souffle et après on [...]

C : Toi t'as 17 ans, c'est ca ?

E : Non, 16.

C : Quand ca ?

E : A la fin de l'année au mois d'octobre.

C : D'accord. Donc euh [...] obligatoire jusqu'à 16 ans, donc t'aurais pu, quand tu les avais eu, t'aurais pu arrêter.

E. Ouais.

[...]

E : (inaudible) et je veux absolument continuer mes études pour avoir un métier plus tard.

C : D'accord.

[...]

E : Oui, je pense je peux en avoir les moyens, après faut juste que [...]

C : Pour toi le parcours idéal, pour en arriver à ce métier-là ?

E : Bah... Par exemple faire une classe préparatoire pour ensuite être dirigée vers une école vétérinaire. Sinon faire des, un DUT, euh [...] Moins de chance d'entrer dans l'école ou faire des BTS.

E : Regarde ca s'est éteint.

C : Ca a repris ?

E : En fait tous les cinq secondes ca s'arrête.

C : Ah.

[...]

C : C'est bizarre. Bon bah je suis désolée,-

E : [Rire]

C : On va devoir- Ca sert à rien

[...]

E : Ah c'est repartie.

C : C'est repartie là?

E: Oui.

C: Ah écoute on continue on verra bien. Je sais même plus ou on était. Je suis désolée, on était ou, tu sais ?

E : Euh

C. AH bah on parlait de ton orientation. Donc le cursus, donc toi t'as- Donc tu préférerais, 'fin, l'idée ca serait de passer un DUT ?

E : Ouais, un DUT parce que c'est plus facile, mais après l'inconvénient c'est que je serai pas forcément prise dans une école vétérinaire. Après, je peux toujours aller en Espagne ou en Belgique-

C : D'accord.

E : SI je suis pas pris.

C : Pourquoi tu penses que tu serai pas prise ?

E : Bah déjà les- ils prennent plus de personnes qui sont en classe préparatoire que ceux qui sont en DUT. Mais après, je sais qu'il n'y a pas que les notes qui comptent pour être prise dans une école. Il y a aussi les appréciations et puis il y a la lettre de motivation, voilà...

C : D'accord. Qu'est-ce que- Du coup à propos un peu de tes résultats-là, est-ce que t'es satisfaite des résultats que t'as obtenu cette année ? Est-ce que tu trouves que les notes que tu obtiens sont à la hauteur de ton travail ou qu'est-ce que tu penses de ca ?

E : Mes notes me conviennent pas du tout. Euh après pour quand- Ca marche là ?

C : Oui, oui.

E : Après bah je bosse et j'arrive pas à obtenir les notes que je veux, même si je fais tout pour obtenir ce que je veux, j'y arrive pas, donc voilà. Après je sais qu'il faut pas du tout baisser les bras et que le travail il va forcément payer un moment.

C : Est-ce que c'est spécifique à cette année qu'il y a bah, 'fin, c'est... T'es en première générale donc les exigences sont assez élevées

E : Hmm.

C : Ou est-ce que c'est depuis longtemps que ca dure, fin est-ce qu'au collège déjà c'était comme ca que t'avais l'impression de travailler beaucoup puis les notes qui n'étaient pas à la hauteur des efforts fournis ?

E : Ah non c'étais bah dès que je suis arrivée en première G c'était ca.

C : D'accord.

E : Bah ca allait en seconde. Je savais qu'au début qu'il y avait une marche mais du coup bah je continue à bosser et puis, là je continue à bosser mais la marche est encore haute entre la seconde et la première.

C : Est-ce que du coup t'es déçue et tu baisses un peu les bras ou tu, t'arrives à trouver des solutions pour-

E : Bah je suis déçue et je sais qu'il faut pas que je baisse les bras parce que ca peut devenir encore plus compliqué, du coup bah je continue.

C : Et ou est-ce que tu trouves ces ressources parce que quand t'as, quand t'es plus trop motivée, que t'as pas trop le moral ou que t'es déçue, c'est pas évident de se remettre à travailler, comment tu fais ?

E : Bah après j'ai mes parents qui me disent de continuer de bosser et tout et puis j'ai envie de devenir vétérinaire donc je me dit qu'il faut pas que je lâche et que je continue.

C : D'accord, donc tes parents ils sont un soutien pour toi ?

E : Hmm.

C : Ca c'est bien. Tu discutes souvent avec, 'fin pas la semaine du coup, 'fin peut-être par téléphone mais le week-end vous échangez beaucoup par rapport à ça, ou-

E : Ouais.

C : Ouais. Et t'as des frères et sœurs ?

E : Oui.

C : Plus âgés, plus jeunes ?

E : Plus jeunes.

C : D'accord.

E : C'est pas...

C : Ouais, ils peuvent pas trop t'aider.

E : Oui, c'est ca.

C : Au niveau de, de la classe, euh est-ce qu'il y a une ambiance plutôt compétition, c'est-à-dire est-ce que vous, vous, vous cherchez à être le meilleur les uns les autres ? Fin, vous, fin vous- Ou au contraire vous vous aidez ?

E : C'est pas du tout un esprit de compétition, tout le monde s'aide et vraiment on veut tous passer en terminale tous ensemble.

C : D'accord, donc c'est plutôt une bonne ambiance ?

E : Ouais, bonne ambiance et très agréable.

C : D'accord et t'as des- Il y a des élèves dans la classe avec qui t'es amie en dehors du lycée avec qui, auxquels tu peux te confier, avec qui tu peux

E : Oui

C : Ouais, d'accord. Et qu'est-ce que tu penses de l'attitude des professeurs envers les élèves ? Est-ce que tu trouves ils sont plutôt malveillant en demandant pas mal de travail, en poussant à bout un peu les élèves ou au contraire- Après ca dépend sûrement-

E : Non.

C : Des matières.

E : Oui ça dépend des matières. Après ils sont là pour nous, ils cherchent pas à nous pousser à bout. Ils veulent qu'on y arrive et ils sont là s'il le faut.

C : D'accord. Ils vous encouragent un peu ?

E : Ouais.

C : Et tu disais que globalement les, les devoirs étaient assez bien repartis dans la semaine, que c'était, ils font attention par rapport à ça ?

E : Oui.

C : D'accord, euh.... Aimes-tu globalement venir au lycée ?

E : Oui.

C : Et si oui, pourquoi ? Quelles sont les choses positives que t'y trouves ?

E : Bah déjà j'ai mes amies donc déjà c'est un point positif et puis après je, je veux devenir vétérinaire donc euh je me dis qu'il faut absolument travailler et que pour les cours de (inaudible) et que c'est intéressant, que ça nous enrichit au niveau de la culture générale ou même du travail.

C : D'accord. Le soir tu, donc le soir vous avez deux heures et demie d'études ?

E : Hmm.

C : Est-ce que le week-end tu travailles aussi énormément, ou en moyenne à peu près combien de temps ?

E : Je dois travailler peut-être quatre heures dans le week-end, peut-être un peu plus quand on a plus de travail mais

C : D'accord. Est-ce que du coup à certains moments de l'année ou tout le temps, tu ressens une fatigue ?

E : Non. Bah juste le week-end ou je me lève plus tard que d'habitude mais après c'est tout.

C : D'accord t'as jamais été dans un épuisement (...)

E : Non.

C : (...) ou mental ou physique ?

E : Non.

C : D'accord. Et au niveau du stress, est-ce que t'as été stressée de temps en temps cette année ?

E : Oui, bah les semaines d'examens.

C : D'accord.

E : Et quand les profs nous mettent plusieurs DS dans la semaine, parce que de base on n'a que deux heures, mais euh, c'est une seule matière. Quand on se retrouve avec une heure en scientifiques et deux heures en physique par exemple, c'est, il y'a un peu de stress.

C : D'accord et comment tu, comment ça se, 'fin, comment ça se répercute, 'fin qu'est-ce que tu ressens ? Fin je sais pas trop comment m'exprimer. Quels sont les signes qui montrent que t'es stressée ? 'Fin qu'est-ce que tu fais quand t'es stressée, comment t'es ?

E : Euh, j'ai une boule au ventre.

C : Juste avant le devoir, quelques jour avant, le jour même, 'fin comment-

E : Quelques jours avant ou même le matin quand je me réveille avant le DS.

C : Et comment tu gères ce stress ?

E : Je fais autre chose, je pense à autre chose.

C : D'accord.

E : Puis les cours, quand on travaille en cours, bah j'y pense pas. C'est que quand on arrive dans le DS je me mets à stresser de plus en plus, mais après sur la table, ça va.

C : D'accord. T'as jamais peur- Est-ce que ça, ça s'est produit quelques fois que tu perds tes moyens au point de soit voir flou, soit –

E : Non.

C : Soit pleurer, soit... Non t'as toujours su gérer ?

E : Hmm.

C : D'accord. Est-ce que t'as appris des techniques pour gérer le stress ou pas ?

E : Pas du tout.

C : D'accord.

E : Bah à part le coloriage, ou des..

C : Ouais mais il n'y aura pas de (inaudible)

E : Oui c'est compliqué, oui.

C. D'accord, ok. Et est-ce que euh t'as été absente souvent ou parfois cette année-là ?

E. Bah, juste quelques cours, bah à cause bah de (inaudible) venus du coup mais c'est-

C. Bah oui, d'accord. Et tu vas assez régulièrement ou de temps en temps à l'infirmierie ?

E : Non.

C : Jamais. D'accord. Euh bah je pense qu'on a fait globalement le tours des choses. Si on mettait , ouais juste une chose, si on mettait dans une balance donc euh les, les , les exigences de l'école, donc les contrôles qui amènent parfois du stress comme tu dis, le devoirs à faire le soir, les euh, les professeurs qui sont parfois exigeants et à l'inverse dans la balance bah la bonne ambiance qu'il y a dans la classe, euhm, euh le fait d'être bien à l'internat

E. Hmm.

C : Ca se passe bien d'ailleurs, l'internat ?

E : Oui.

C : Il y a pas de...

E : Non.

C. Fin bref, tu vois un peu

E : Hmm.

C : Si on met dans la balance les exigences qu'il y a dans l'école et les ressources, ca pèse en ce moment, comment tu vis les choses ? Est-ce que tu penses que ca penche plus vers les exigences ou vers les ressources ? Il y'a plus de choses « sympas » à l'école ou pas trop ?

E : Moi je dirai c'est à peu près égal. Parfois, bah ca dépends des jours mais c'est à peu près égal et puis l'ambiance de la classe bah tout ce qui va avec, ca remonte un peu aussi.

C : D'accord. Dernière question, après je te laisse tranquille, je promets. Est-ce que la situation actuelle de bah de, du virus euh te stresse un petit peu, pas du tout, euh comment tu vis les choses ? : Oui ça c'est ça te (...)

E : Oui.

C : (...) t'embête un peu ? Et par rapport aux épreuves du bac de cette année ou l'année prochaine, t'es, t'es, t'es sereine ou ça, ça te questionne ou ca te stresse ou c'est comment ?

E : Bah ce qui me stresse un peu c'est l'oral de Français. Après l'écrit, comme on a l'habitude de faire des écrits en Français, bah ça passe, mais c'est surtout l'oral.

C : Ca marche, est-ce que t'as des choses à ajouter sur euh par rapport à ça, la notion de qualité de vie à l'école, bien-être..

E : Non, c'est bon.

C : Ok, bah je te remercie !

E : De rien

Annexe 16 : Entretien d'Olympe

Psy : Alors, c'est parti ! Euh... donc, hum... je vais te demander de te présenter, pour démarrer.

Olympe : Euh... Je m'appelle Olympe, j'ai seize ans, j'habite à Angers, j'ai grandi à Angers, euh, j'ai un frère et une sœur.

Psy : Qui sont plus âgés que toi ?

Olympe : Qui sont plus âgés que moi.

Psy : Tous les deux ?

Olympe : Oui.

Psy : Ils ont quel âge ?

Olympe : Ma sœur a trente-trois ans et mon frère a trente ans.

Psy : Ils travaillent tous les deux ?

Olympe : Oui. Mon frère habite en Australie, il travaille en Australie.

Psy : Super.

Olympe : Il est ingénieur en aéronautique [prononcé aréonautique] et euh... à côté, il a une plantation de cannabis pour euh, le médical, le para-médical.

Psy : Hum, hum !

Olympe : Et ma sœur est prof d'histoire-géo et de français à Bobigny, à Paris.

Psy : D'accord. Tu as eu l'occasion de les voir un petit peu ?

Olympe : Oui.

Psy : T'y vas... combien de fois par an, enfin en Australie, j'imagine [rires], c'est compliqué, mais... voir ta sœur, par exemple ou elle vient peut-être aussi à Angers, te voir ?

Olympe : Oui, je la vois euh, à peu près tous les trois mois. Puis euh, mon frère, tous les deux ans.

Psy : D'accord. Tu as des bonnes relations avec eux ?

Olympe : Oui, très bonnes.

Psy : D'accord. Et aux... avec tes parents aussi, il y a une bonne entente ?

Olympe : Ça va dépendre des fois, mais généralement, oui.

Psy : D'accord. Est-ce que au niveau scolaire, si tu as besoin d'un coup de main, tes parents peuvent t'aider ? Ou, pas plus... fin... ou tu préfères te débrouiller ?

Olympe : Je préfère me débrouiller seule, mais je sais qu'ils sont là pour moi si j'ai besoin d'aide.

Psy : D'accord. OK. Euh... Alors en fait, cet échange va permettre d'obtenir un peu plus de détails sur ta relation à l'école, d'accord ? Comment... comment tu vis l'école, euh... les points positifs, les points négatifs. Ce que j'aimerais voir avec toi, vu qu'on [inaudible] un peu plus, je pense, si on peut... Ce que j'aimerais voir avec toi, c'est comment ta vie, ton expérience personnelle, ton histoire peuvent expliquer un peu ce qui se passe à l'école pour toi ? Ouais, d'accord ? Alors sans entrer dans les choses intimes qui... ou très personnelles qui ne me regardent pas, d'accord, tu... J'aimerais que tu m'expliques comment ça se passe pour toi à l'école et comment tu vis ce moment. Alors ça peut être, on peut partir un petit peu de l'école primaire si tu veux, mais on va surtout parler de cette année, du début de l'année en tout cas parce qu'avec le confinement, ça a un peu changé la donne, et puis euh, et puis voilà. D'accord ? Donc est-ce que tu pars... est-ce que tu peux commencer déjà un petit peu sur l'école primaire, où t'étais à l'école et qu'est-ce que tu pensais de cette école-là, puis après on va aller vite sur le collège et après on va plutôt enchaîner sur les années, la début, enfin, le début de l'année de seconde.

Olympe : J'étais à l'école primaire de Bel-Air à Trélazé et euh, on disait tout le temps que j'étais très timide, que je parlais pas.

Psy : D'accord.

Olympe : Et c...

Psy : D'accord. Après, le collège ?

Olympe : Euh, le collège, j'étais à la Madeleine à Angers.

Psy : D'accord.

Olympe : Et pareil, on me disait souvent que je parlais pas assez, que je souriais pas, que j'étais très timide et euh...

Psy : Et ça, ça t'as... pas fait plaisir. Ça t'embête, ça.

Olympe : Bah, j'essaie de faire des efforts, mais c'est compliqué.

Psy : Oui. Mais tu sais que t'es pas la seule !

Olympe : Oui.

Psy : Y a plein d'élèves qui sont comme toi. OK. Et par contre au..., d'après ce que tu m'avais dit, bah, mercredi, tu... au collège, par contre, t'avais de bonnes amies.

Olympe : Oui.

Psy : Y avait une bonne ambiance en dehors des cours.

Olympe : Oui, on s'entendait très bien.

Psy : D'accord. Est-ce que t'as des choses un peu à dire, là-dessus enfin sur... On passe au lycée ?

Olympe : Oui.

Psy : Ouais ! Alors, au lycée. Bah, euh... est-ce que tu peux expliquer un petit peu, comment... comment tu vis euh... ces premiers... Comment t'as vécu cette première année, l'année de seconde ?

Olympe : Euh... Je l'ai assez mal vécue, hein.

Psy : Est-ce que déjà, t'avais envie de venir au lycée ici, ou pas ?

Olympe : Non.

Psy : Du tout. Est-ce que je peux savoir, sauf si tu veux pas, mais pour quelle raison t'es arrivée dans ce lycée-là et pas dans un que t'avais choisi d'aller ?

Olympe : Hum... Parce qu'on s'est prises très très tard pour les inscriptions.

Psy : D'accord.

Olympe : Et aucun autre lycée euh... pouvait accepter une personne.

Psy : D'accord. OK. Donc t'es venue ici un peu à reculons.

Olympe : Oui.

Psy : Même complètement.

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Est-ce que t'as quand même trouvé, euh... Donc ça va être évidemment pas facile pour toi, est-ce que t'as quand même trouvé des aspects positifs à venir ici ? Est-ce que bah déjà, t'as rencontré des amis, avec lesquels tu t'es bien entendue, est-ce que t'as trouvé que t'avais du soutien des enseignants, ils étaient là pour t'aider quand ça allait pas, est-ce que... Est-ce que tu peux me donner des choses positives, que t'as vécues ici ?

Olympe : Euh... Bah, j'ai rencontré des, des amis, qui sont, qui sont sympas et tout...

Psy : Ouais !

Olympe : Et j'ai trouvé qu'il y a des matières, qui étaient intéressantes.

Psy : D'accord.

Olympe : Donc comparé à d'autres lycées, où y a pas.

[5 minutes]

Psy : Quelles sont les matières que tu as aimées ?

Olympe : Euh, agronomie, sciences techniques et... c'est tout.

Psy : D'accord. Est-ce que tu penses que dans ces matières-là, te... tu réussissais ? T'avais des bons résultats ?

Olympe : J'avais pas de bons résultats, mais euh... je trouvais ça intéressant.

Psy : D'accord. Donc, tu, tu avais plaisir à aller dans ces matières.

Olympe : Oui.

Psy : Tu t'es fait des copains dans la classe ou pas forcément dans la classe ? Aussi dans d'autres euh... dans d'autres classes du lycée.

Olympe : Non, beaucoup d'autres classes du lycée.

Psy : D'accord. Est-ce que le fait de ne pas être interne, comme la plupart des élèves ici sont internes, donc ils se voient tout le temps, tout le temps, même le soir quand toi, tu n'es plus là, puisque tu es euh... demi-pensionnaire, non, externe, oui ?

Olympe : Demi-pensionnaire.

Psy : Demi-pensionnaire. Est-ce que du coup, hum... ça t'a gênée ou... dans les relations aux autres ou... pas plus que ça, pas forcément.

Olympe : Bah, je me sens un peu exclue dans la classe. Bah, parce que, on vit pas les mêmes choses, ben... Étant pas à l'internat, je peux pas savoir ce qui se passe...

Psy : Même avec les réseaux sociaux, même si vous échangez par exemple, on a le droit tout le temps à la tablette et au téléphone, eux à l'internat, mais du coup y avait pas, peut-être, ouais. T'as trouvé que c'était compliqué du coup, de s'intégrer.

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Et ça, tu l'as mal vécu, cette année.

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Donc là, l'année prochaine, tu m'as... on m'a dit que tu quittais l'établissement. Donc du coup, tu dois être contente !

Olympe : Oui !

Psy : D'aller dans un endroit que t'as choisi ! Là, c'est bon, l'inscription est faite ? C'est sûr ?

Olympe : Oui, oui sûr ! [rires]

Psy : Impeccable ! Et du coup tu... tu seras aussi demi-pensionnaire ?

Olympe : Oui.

Psy : Ouais. Et... bah, j'espère que tu retrouveras... enfin tu les verras sur la cour, peut-être tu seras en classe avec tes amies, ce sera bien !

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Euh... Qu'est-ce que, est-ce que tu peux me dire qu'est-ce que ça t'apporte de venir à l'école. D'une manière générale, pas forcément à Pouilly. Pourquoi tu penses que c'est bien de venir à l'école ?

Olympe : Bah, pour euh... hum... réussir à ses examens.

Psy : Hum !

Olympe : Pour, afin de trouver un métier et gagner de l'argent et pouvoir vivre et...

Psy : D'accord. Si tu pouvais ne pas venir à l'école, tu ferais ? Parce... si t'étais pas obligée, si c'était pas obligatoire en France, le fait de venir à l'école ?

Olympe : Non, je ne pense pas. Je viendrais quand même.

Psy : D'accord. OK. Est-ce que t'as eu plusieurs fois envie euh... de tout arrêter cette année-là. De te dire : « bon, c'est bon, j'arrête l'école et je me, je fais une pause, je viens plus » ?

Olympe : Euh, non, je vais quand même venir, parce que je veux pas rester sur un échec. Du coup, pour moi, ne plus venir, c'était un échec et je voulais quand même continuer à...

Psy : D'accord. Donc l'échec, ça aurait été que tu n'arrives pas à passer en classe de première ?

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Et là, tu passes sans problèmes là !

Olympe : Oui.

Psy : T'es contente ?

Olympe : Oui.

Psy : Tu veux boire quelque chose ?

Olympe : Non, ça va.

Psy : Non ? Ça va ? Si tu veux que j'arrête euh... Tu me dis !

Olympe : D'accord.

[8 minutes]

Psy : [raclement de gorge] Euh... Est-ce que tu peux, selon toi, me donner des exemples euh... pour, dans lesquels tu trouves que l'école d'une manière générale ou le lycée ici particulièrement est un lieu exigeant ? En fait, euh... c'est un peu un lieu où il y a des contraintes ? On est d'accord, on ne peut pas tout faire à l'école. Est-ce que tu peux me donner des exemples.

[silence]

Psy : En quoi l'école... Bah en fait, là, on voit le côté noir de l'école, si tu veux... En quoi c'est euh... pénible, c'est dur, c'est contraignant ?

[silence]

Olympe : Faut travailler, beaucoup. Et euh...

Psy : Combien d'heures ? Donc vous avez des journées chargées !

Olympe : Oui.

Psy : Combien d'heures à peu près tu travailles le soir, en rentrant chez toi ? En moyenne. J'imagine que des soirs, tu travailles moins que d'autres.

Olympe : Aux alentours de deux heures.

Psy : Tous les soirs ?

Olympe : Pas tous les soirs, mais je...

Psy : Ouais.

Olympe : Mais environ deux heures.

Psy : Et le week-end, tu travailles beaucoup ?

Olympe : Non, à peu près la même quantité.

[silence]

Psy : Euh... Et est-ce que t'es, t'es... satisfaite des résultats que tu as obtenu cette année ?

Olympe : Ben...

Psy : Est-ce que tu trouves qu'ils sont à la hauteur du travail que t'as fourni ? T'as fourni une certaine quantité d'efforts, est-ce que tu trouves que les résultats sont à la hauteur, ou est-ce que

t'es déçue, tu pensais que... avec tous les efforts que t'as faits, t'aurais eu de meilleurs résultats ?

Olympe : Je suis un peu déçue, mais euh... j'ai rien fait pour améliorer, donc...

Psy : T'es sûre que c'est ça, les... [rires] les appréciations qu'on voit dans ton bulletin ? Parce que là, c'est très très négatif, ce que tu me dis ! Mais moi, je trouve que les appréciations, elles sont plutôt positives ! T'es pas d'accord ?

Olympe : Hum...

Psy : Non ? Tu ne te souviens pas des appréciations que tu as sur ton bulletin ? Tu te rappelles plus ?

Olympe : Non.

Psy : Moi, je pense que t'es une élève qui est plutôt sérieuse, qui fournit des efforts et qui... qui s'accroche quoi ! T'es pas quelqu'un qui laisse tomber !

Olympe : Non.

Psy : Non ! T'en es consciente, un peu ? Pas trop ?

Olympe : Non.

Psy : D'accord. Euh... est-ce que tu te fais plaisir ? Donc euh, euh... à venir au lycée ?

Olympe : Non.

Psy : Du tout.

Olympe : Non.

Psy : Qu'est-ce qui te déplaît ?

[silence]

Psy : Donc, le fait de travailler, ça tu m'as dis.

Olympe : C'est surtout le stress de venir ici, qui me...

Psy : D'accord. Est-ce que tu peux en dire un peu plus ? Sur ce stress ? S'il te plaît.

[silence]

Psy : Comme tu m'as dit tout à l'heure, enfin, hier... je sais plus quand... mercredi.

Olympe : Ben, les nuits, je dors pas, je suis... paniquée en arrivant ici, euh... je fais des crises d'angoisse, euh... j'arrive plus à respirer, [silence] je pleure [silence] et... ça va même jusqu'à vomir.

Psy : D'accord. Chaque... chaque soir ?

Olympe : Chaque soir.

Psy : Donc euh... En début d'année, donc ça c'est produit ça ? En tout début d'année, en septembre, là ?

Olympe : Oui.

Psy : Est-ce qu'il y a une période où ça c'est calmé un petit peu ou ça a toujours été la même... ça a toujours été pareil ?

Olympe : Ça a toujours été pareil.

Psy : D'accord. Est-ce que, tu connais une raison, enfin, est-ce que tu sais expliquer pourquoi... pourquoi tu te mets autant la... autant de pression ? Est-ce que c'est... la peur de l'échec comme tu m'as dit tout à l'heure, est-ce que c'est la peur d'avoir euh... des notes qui te conviennent pas, pas forcément des mauvaises notes parce que une mauvaise note pour certains se sera 10, pour d'autres, ce sera 15, ce sera une mauvaise note, pour un autre, ce sera 7, ça dépend de où tu mets la barre... Pour toi, c'est quoi une mauvaise note, d'ailleurs ? [raclement de gorge]

Olympe : En dessous de 13. Non, au dessus de 13, je me dis que c'est bien.

Psy : D'accord.

Olympe : En dessous, je me dis que j'aurais peut-être mieux... plus travailler. Mais c'est en dessous de 10, [inaudible], une assez mauvaise note.

Psy : D'accord. Et quand tu... tu réussis pas, c'est... à qui t'attribue la faute ? A toi, à ton travail ou au fait que le contrôle, il était dur ou au prof que le prof, il a mal noté ? En général, c'est la faute de qui ?

Olympe : De moi. Je me reproche de ne pas avoir assez travaillé.

Psy : D'accord. OK. Hum... Donc on était parties sur le stress, on va revenir dessus, est-ce que... tu sais un peu comment l'expliquer ? Oui, donc on était en train de dire... est-ce que c'est parce que t'as peur d'avoir des mauvaises notes, est-ce que c'est parce que t'as peur de pas passer dans la classe supérieure, est-ce que c'est parce que t'aime pas du tout l'ambiance, tu te sens pas bien... pas bien intégrée, ça peut être plein de raisons, hein ! Est-ce que tu peux donner, toi, tes explications ? Si ça peut être pas très... la réalité, je sais pas.

[silence]

Psy : Est-ce que t'arrives à expliquer pourquoi, toi, tu te sens... si malade avant de venir ici ?

[silence]

Psy : Tu sais pas ?

Olympe : Non. Je saurais pas l'expliquer.

Psy : D'accord. Alors hum... Est-ce qu'il s'est passé quelque chose au lycée, là ? Ou est-ce que c'était pareil au collège ?

Olympe : Non, il s'est rien passé.

Psy : Au collège, c'était pareil, t'étais aussi angoissée ?

Olympe : Non.

Psy : Non, pas du tout ?

Olympe : Non. Quand je vais au collège, j'étais ben... Contente d'y aller, je...

Psy : Parce que t'avais choisi, c'était un établissement que tu aimais ?

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. OK. Est-ce que tu me... t'as trouvé des solutions, enfin, est-ce que vous avez cherché, est-ce que vous avez trouvé des solutions pour... pour pallier à ces angoisses-là... Parce que du coup... si tu vomis, t'as mal au ventre etc et tu dors mal, c'est compliqué après ! Est-ce que t'as... est-ce que tu... t'as trouvé des choses pour solutionner ce stress ?

Olympe : L'homéopathie.

Psy : D'accord. Est-ce que tu penses que ça a aidé un tout petit peu, déjà ?

Olympe : Un petit peu.

Psy : OK. Euh... je sais que t'es une grande danseuse [rires], tu l'as montré ! Et puis, on en a parlé un petit peu ! Est-ce que tu peux d'ailleurs m'expliquer depuis quand tu fais de la danse et puis euh... un peu ton parcours... les supers compétitions que t'as faites, les histoires du Bolchoï et tout ça, tu peux me réexpliquer tout ça ?

Olympe : Euh... Je fais de la danse depuis mes trois ans. Donc j'ai commencé par faire de la danse classique, avec du modern jazz et du contemporain. Euh... ça va faire treize ans que je fais du contemporain et du modern jazz. Je continue le classique, mais j'ai arrêté en compétition. Et sinon, je fais euh... comment dire, je travaille beaucoup sur l'improvisation et...

Psy : Donc là, c'est dans ton coin toute seule, c'est pas dans ton... lié à ton... je sais pas comment, je sais pas si on dit un club de danse, je sais pas comment on dit, mais... [inaudible] Comment on dit ?

Olympe : Euh... Un club... oui, une école.

Psy : Une école, oui, excuse-moi !

Olympe : Non, l'improvisation, ça s'apprend.

Psy : Ah oui !

Olympe : Mais je suis plus à l'aise, genre, j'ai plus être à l'aise dans un [inaudible], genre... dans une compétition, je vais plus être à l'aise dans l'improvisation que sur une chorégraphie...

Psy : Imposée.

Olympe : Imposée.

Psy : D'accord ! OK ! Donc ça fait... t'as commencé à trois ans, donc... Tu viens d'avoir seize ans ?

Olympe : Oui.

[16 minutes]

Psy : C'était quand ?

Olympe : Le sept avril.

Psy : Bon anniversaire en retard ! [rires] Très en retard !

Olympe : Merci !

Psy : Du coup, t'as fêté, on était pendant le confinement, là. Plein confinement, là. Ouais, ben c'était pas très drôle, hein ! [rires] T'as pu le fêter un peu avec tes copines ?

Olympe : Oui.

Psy : Bon, c'est bien ! [rires] OK ! Euh... donc du coup, ça fait presque treize ans que tu fais de la danse, donc ça fait quand même un paquet d'années. Et euh... oui, donc t'as fait aussi des grands... des grands... des grands spectacles. Est-ce que tu peux en dire un peu plus ?

Olympe : Euh, j'ai fait plusieurs compétitions, je suis allée plusieurs fois au championnat de France, aux Europe et euh... j'ai six fois au championnat du monde. J'ai fait deux ans en apprentissage en temps que petit rat de l'Opéra de Paris et c'est vraiment un milieu où je me sens bien. Alors avant de monter sur scène, je suis pas stressée, je suis dans mon milieu, je suis vraiment bien.

Psy : D'accord. Et pourtant, comme on a souvent parlé... Et pourtant, t'as un public euh... énorme, t'as des gens qui vont te regarder, qui vont quand même... Alors les spectateurs, ils jugent, mais à la limite, qui applaudissent... bah, c'est sympa d'être applaudi, évidemment, mais si ils applaudissent pas, tu seras pas vexée ? Mais quand t'as un jury, enfin... y a quand même une pression ! Et t'es pas stressée du tout devant un jury ? Un petit peu ou...

Olympe : Bah, un petit peu, j'ai peur de la note qu'ils vont m'attribuer, les commentaires qu'ils vont me dire, mais hum... les spectateurs, ils vont pas forcément applaudir, à certaines compétitions, les spectateurs n'ont pas le droit d'applaudir...

Psy : Ah, OK ! Pourquoi ?

Olympe : Pour pas influencer la note du jury.

Psy : D'accord. Bah, tu vois, je savais pas. D'accord. Et dans... un jury, il est composé de combien de personnes, à peu près ?

Olympe : Euh... De quatre personnes.

Psy : A chaque fois ?

Olympe : Oui.

Psy : Et chacune évalue des choses différentes ou ils évaluent tous la même chose ?

Olympe : Euh... Ils évaluent chacun des choses différentes.

Psy : Alors, c'est quoi, les critères ?

Olympe : Euh... la technicité, euh... la souplesse, les sauts, enfin pour voir si on saute haut, si on fait du bruit ou pas...

Psy : Ah oui !

Olympe : Et euh... c'est tout !

Psy : D'accord, ouais. D'accord. Et hum... les tenues sont imposées ?

Olympe : Euh... on a des critères, mais c'est pas imposé.

Psy : D'accord.

Olympe : En classique, c'est pas imposé, on a juste des critères, par exemple, un tutu doit être plat, enfin, avec un tutu plateau, d'une certaine longueur, y en a qui doivent être juste en jupe, puis y en a qui doivent être juste en justaucorps...

Psy : Hum, hum !

Olympe : Ou il y a des épreuves où on doit être juste en tenue noire, mais en contemporain, c'est plus... et modern jazz, c'est plus libre.

Psy : Ouais. D'accord. Toi, tu préfères quoi actuellement ? Alors peut-être que ça a évolué, au départ tu préférerais le...

Olympe : Le classique.

Psy : Maintenant du fait du classique ?

Olympe : Non, avant je voulais vraiment être danseuse classique, maintenant, c'est plus contemporain.

Psy : Oui. Tu sais pourquoi tu hum... tu sais pourquoi ton... mince, ton choix a évolué ou pas forcément, c'est [inaudible] tu grandis et du coup, voilà ! Peut-être aussi parce que ça te correspond mieux, à ta personne ?

Olympe : Euh, au classique, on fait souvent les mêmes choses, c'est assez répétitif, on n'a pas assez de liberté, alors qu'avec le contemporain, on a beaucoup plus de liberté, on peut faire plus des choses plus intéressantes, on change souvent.

Psy : D'accord. Donc, hum, pour revenir un peu sur le stress. Donc ton stress, tu... t'en as un petit peu de stress, comme tu l'as dit, par rapport à la note de danse.

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Et comment tu gères ce stress à la danse ? Est-ce que tu sais comment tu fais ?

Olympe : Euh...

Psy : Est-ce que c'est le fait... enfin, je te laisse dire, je vais pas t'influencer !

Olympe : Je vais beaucoup faire respirer, doucement et...

Psy : C'est-à-dire ?

Olympe : Je vais prendre mon inspiration, respirer longtemps...

Psy : Ouais ! Et ça, ça marche ?

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Est-ce que tu penses que si t'utilisais cette technique, donc c'est une technique qui existe pour de vrai, hein ! Pour gérer euh... le stress, euh... et c'est un outil que je voulais d'ailleurs te... dont je voulais te parler en fait, ça s'appelle... En fait, il y a une application sur euh... les smartphones, qui s'appelle respirelax, enfin, il y en a d'autres, mais il y a celle-là et en fait, c'est une bulle qui est dans un tube et la bulle, elle monte et elle descend en fonction du rythme que tu veux avoir pour ta respiration. Donc la bulle, quand la bulle monte, il faut que tu inspires, par le nez [inaudible] et quand la bulle descend, tu expires. Tu cales ta respiration sur cette bulle, en fait. Et en fait, ça a une influence sur euh... le, le rythme cardiaque, sur le cerveau etc et ça permet de... justement, réduire le stress. Est-ce que t'as déjà essayé de faire cette technique que tu connais euh... hum... bah, le soir, juste avant... d'aller en classe ? Enfin, la veille d'aller retourner au lycée ?

Olympe : Oui.

Psy : Et ça n'a pas marché ?

Olympe : Ben...

Psy : Ouais. Et est-ce que... euh, donc euh, parce que en fait, la durée est quand même... le laps de temps est grand, peut-être aussi, mais est-ce que si tu faisais ça juste avant d'arriver... Parce qu'après, le matin, la nuit. Pardon, j'ai du mal à m'exprimer. Donc la nuit, voilà, t'es, t'es

stressée, t'es pas bien, tu dors pas, voilà. Le matin, du coup, j'imagine que ça doit être... j'imagine qu'à un moment donné, t'arrives quand même à t'endormir...

Olympe : Oui.

Psy : Des fois, t'arrives à faire des nuits blanches ?

Olympe : Je fais souvent des nuits blanches.

Psy : Tu dors pas du tout, du tout, du tout ?

Olympe : Très peu. Un... Dans une semaine, je vais faire une ou deux nuits blanches et sinon, je sais pas, entre une et deux heures.

Psy : D'accord. Hum... Donc du coup, le matin euh... ça doit être compliqué pour toi pour... se lever et puis après suivre en cours, parce que tu dois être énormément fatiguée.

Olympe : Oui.

Psy : Est-ce que de faire ce travail de respiration juste avant... parce que dans... juste avant d'arriver au lycée, ça, tu penses que ça pourrait t'aider ou... pas plus que ça ?

Olympe : Ben, je l'ai déjà fait ! Mais... ça me... je... ça me calme, mais je commence à paniquer très vite.

Psy : Hum. D'accord. OK. Et euh... euh... oui, pendant tout le temps de la voiture, ça doit être aussi compliqué.

Olympe : Oui.

Psy : Pour arriver là, parce que t'as une demi-heure de route.

Olympe : Oui. Je tremble, je pleure...

Psy : Oui. Et en essayant de penser... alors euh... c'est compliqué ? Parce que si on... si tu savais, au... t'es sûre qu'au fond de toi, tu sais pas du tout pourquoi ?

Olympe : Non.

Psy : Non ? Parce que si on savait... si tu savais pourquoi t'es angoissée comme ça, on pourrait trouver des solutions. Là, y en a des solutions, il faut que t'essaies, il faut que t'essaies de te focaliser sur des choses positives. Euh... enfin, t'es quand même... t'as quand même réussi ton année, d'accord ? Donc t'as fait des efforts qui ont... peut-être pas payé autant que t'aurais voulu toi, mais au final, bah au... au final, t'as eu, t'as des bons résultats et tu passes en première. Donc ça, c'est une belle, une belle... un bel exploit, si on peut dire comme ça !

Olympe : Hum, hum !

Psy : Donc voilà, euh... euh... oui effectivement, t'es une élève qui est calme, qui parle pas trop, mais euh... que t'es super efficace dans tout ce que tu fais ! Par exemple, tu nous as montré quand tu fais... quand t'as fait la... le cross, là ? T'es arrivée la première ou la deuxième ?

Olympe : Euh... deuxième.

Psy : Deuxième ? Bah la petite Olympe qui est peut-être très discrète, en attendant, quand elle court, elle envoie quoi ! T'as vu ? Ça, c'est super ! Quand t'es... quand on a fait hum... on a fait quoi en EPS, on a fait musc... on a fait boxe.

Olympe : Boxe euh...

Psy : Badminton...

Olympe : Badminton.

Psy : Course, bah, course, on a fait de la course ! Euh...

Olympe : Lancer de disque.

Psy : Ouais ! Euh... bah, t'étais peut-être aussi très discrète, très réservée, mais... d'ailleurs, t'es pas la seule de la classe ! Et euh... bah, tu... t'es efficace dans ce que tu fais, donc euh... en quoi c'est gênant d'être timide ou...

Olympe : Parce que j'ai peur du regard de l'autre.

Psy : Ouais. Tu te sens jugée tout le temps ?

Olympe : Hum, hum.

Psy : Par les camarades, tout le monde, tout le monde ?

Olympe : Tout le monde.

Psy : Et est-ce que toi, tu t'aimes bien ?

Olympe : Non.

Psy : Ouais. T'imagines, le gâchis ? [rires] Bah, t'es une belle personne ! Enfin, tu... c'est super, ce que tu fais ! Y a plein de positif dans toi ! [silence] Tu sais qui rêverait d'aller aux championnats de monde ? Regarde, moi, j'ai été une sportive, j'ai été sportive de haut niveau et je suis jamais allée aux championnats du monde. Quand tu m'as dit ça, la première fois, j'ai dit, oh !!! Waouh, la chance ! J'étais en admiration ! Enfin... C'est super ! Il faut que tu sois fière, hein ! Hum ? [rires] C'est facile à dire. [rires] Bon. Est-ce que t'as eu euh... je regarde un peu par rapport aux questions que je voulais savoir un peu... Ça va, sinon ?

Olympe : Oui, ça va.

Psy : Ouais ? Je suis désolée, mais moi, je pensais que t'allais manger avant ! [rires] Ça va aller ?

Olympe : Oui, ça va.

Psy : Hum... [silence] Je sais plus si je t'ai posé la question, mais est-ce que tu trouves que à l'école, d'une manière générale, y a quand même des bons côtés. Donc on a parlé des côtés négatifs de l'école, est-ce qu'il y a quand même des choses qui sont quand même appréciables euh... à l'école en général. Pas forcément à Pouilly.

Olympe : Bah, oui, parce qu'on... on voit des gens, on s'amuse, on passe du temps, des bons moments ensemble et euh... il y a des matières qui sont intéressantes...

Psy : Hum, hum. [silence] Vous n'avez pas du tout fait de sortie scolaire, cette année, des voyages ?

Olympe : Non, pas de voyages.

Psy : Tu trouves ça dommage ?

Olympe : Oui.

Psy : T'aurait aimé ?

Olympe : Oui.

[silence]

Psy : Quand tu es dans, dans... quand tu montes sur la scène, je reviens à la danse, là. Parce que, ça fait partie de toi ! Et d'ailleurs, on n'a pas parlé de l'équitation, on en parlera après. Quand t'es sur la scène, t'es... t'es dans ta bulle.

Olympe : Oui.

Psy : Et j'imagine que... hum... t'aimes ce que tu fais ! D'accord et comme tu... enfin, comme tu l'as montré, je l'ai vu, alors euh... [rires], je peux juger, un minimum ! Euh, enfin, tu... tu, tu te donnes à fond ! Enfin, t'es... t'es... tu donnes tout ce que t'as ! Tu vas chercher au fond de tes tripes ! Enfin, tu... enfin, tu... tu fais pas les choses à moitié quand t'es sur la scène !

Olympe : Non.

Psy : Hum ! Et, et j'imagine que, que... si tu fais ça, euh... bah, t'es fière de toi ! Comment tu te sens, toi, quand t'es sur scène ?

Olympe : Je me sens...

Psy : Qu'est-ce que tu vis ? [inaudible]

Olympe : Je me sens à l'aise. Je me sens bien. Y a pas forcément de stress.

[silence]

Psy : Hum... Quand tu, quand tu... es sur scène, t'as envie de montrer, bah, qui tu es, en fait !

Olympe : Oui, en danse, de... qu'est-ce que je peux faire, de quoi je suis capable.

Psy : Ouais ! Donc ça veut dire qu'il y a un minimum, enfin, ça veut dire que... dans ta tête, t'es peut-être un petit... un petit démon qui te dis « Olympe, c'est pas bien, ce que tu fais, nia, nia, nia ». C'est ce que t'as dit tout à l'heure !

Olympe : Oui.

Psy : T'as dit que tu t'aimais pas trop tout à l'heure, mais t'as aussi une petite euh... un petit... je ne sais pas comment on peut dire, une petite fée qui dit « bah, Olympe, t'es quand même capable de faire ça, ça, ça, ça, ça », on est d'accord ?

Olympe : Oui.

Psy : Alors, il faut que cette petite fée, elle prenne le dessus sur l'autre mauvaise personne. Parce que quand t'es sur scène, donc tu dis, t'es bien, t'as pas de stress, tu donnes tout ce que t'as, enfin, tu en as... tu te libères et puis ce que tu fais... c'est magique ! [rires] Enfin, moi, j'ai beaucoup aimé ! Hum... et d'ailleurs, ça donne envie de danser ! On t'as déjà dit, non, quand on te regardais, que ça donne envie de danser ? Donc évidemment, on ne fera pas aussi bien ! [rires] Largement pas ! Mais à moi, ça m'a donnée envie, hein ! [rires] Et euh... mais j'aurais des cours à prendre ! Et euh... j'imagine que quand tu fais ça, t'aimes ce que tu fais ? Et t'aimes qui tu es, aussi ? Tu vois ce que je veux dire ? Enfin, je vois pas comment m'exprimer...

Olympe : Oui. Euh... Bah, généralement, on me demande à chaque, enfin... quand je vais monter sur scène et tout, j'ai toujours demandé à ce qu'on me filme, pour voir ce que je peux faire après. Et je suis toujours contente de moi, jusqu'à ce que je vois la vidéo. Parce que je vais toujours trouver des petits détails, qui sont, pas assez... bien. Qui vont faire, en fait, que je vais trouver ma performance nulle.

Psy : D'accord. A chaque fois ?

Olympe : A chaque fois.

Psy : Tout le temps, tout le temps. Même après euh... Donc t'es allée aux championnats du monde, tu m'as dit, six fois, sept fois ?

Olympe : Euh... cinq fois.

Psy : C'est quand même bien ! [rires] C'est excellent ! Euh... enfin, j'imagine que si t'avais pas le niveau, peut-être que... c'est bien d'être exigeante envers toi, c'est très bien, parce que c'est comme ça qu'on évolue, mais à un moment donné, il faut... stop ! [rires] Tu peux pas être euh... enfin, t'es pas une machine ! D'accord ? T'es un être humain, donc c'est normal qu'il y ait des choses, puis ça fait partie de... ça fait partie de toi ! Et hum... et donc, quand tu te regardes après, t'arrives à te corriger ? Ou pas forcément, il y a des choses que tu peux pas corriger ?

Olympe : Euh... généralement, je corrige. Je vais passer plusieurs heures à répéter, jusqu'à ce que je trouve ça parfait.

[30 minutes et 30 secondes]

Psy : D'accord. Et à un moment donné, t'arrives à trouver.

Olympe : Oui.

Psy : T'arrives à trouver... la perfection.

Olympe : Euh... Quelque chose qui me plaît.

Psy : OK. Là, t'es contente.

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. OK. Et est-ce que t'es, t'es aussi, hum... exigeante comme ça, quand t'es ici, au lycée ? Enfin, tu... tes résultats scolaires. Dis-moi. Vers... oui, par exemple.

Olympe : Ça... ça va dépendre des matières. Mais, oui.

Psy : Donc, tu te mets, toi, une sorte de pression.

Olympe : Oui.

Psy : T'aimerais bien atteindre euh... hum... une certaine note dans une certaine matière ?

Olympe : Oui.

Psy : Par exemple, en... je dis n'importe quoi... dis-moi une matière dans laquelle tu trouves que tu es pas satisfaite, toi.

Olympe : En maths.

Psy : D'accord.

Olympe : Je voudrais que... les huit de moyenne.

Psy : Là, t'es à combien ?

Olympe : Je suis à cinq.

Psy : D'accord. Et tu voudrais huit.

Olympe : Oui.

Psy : OK. Et qu'est-ce que t'en as parlé au professeur ?

Olympe : Hum, hum.

Psy : Il en dit quoi, lui ?

Olympe : Il m'a dit que je suis capable, de le faire. Mais, en devoir, je panique énormément. Je saigne du nez, ça me déconcentre, je perds du temps.

[silence]

Psy : D'accord. Dans tous les devoirs, toutes les matières, t'es angoissée ?

Olympe : Oui.

Psy : Et à chaque fois tu saignes du nez comme ça ? Chaque fois tu es pas bien ? Ou il y a des matières où ça va, t'arrives à aborder le devoir...

Olympe : Il y a des matières comme l'anglais ou l'histoire-géo où... je suis bien.

Psy : D'accord. Et... comment tu gères ce stress, juste avant un devoir, juste...

Olympe : J'arrive pas à le gérer.

Psy : D'accord. Donc quand il t'arrive euh... t'es pas bien et tu saignes du nez, tu fais quoi ? Tu vas à l'infirmerie ? Tu vas te reposer ? Tu fais pas le devoir ou tant pis, tu prends sur toi et puis, bah, tu perds un peu de temps, mais après t'essayes de faire ?

Olympe : Bah, je le fais. J'ai toujours un paquet de mouchoirs avec moi.

Psy : Est-ce que tu notes ça sur ta copie, j'ai dû m'arrêter. Est-ce que tes professeurs sont au courant ? Parce que les professeurs, ils sont pas là, quand vous faites vos devoirs ?

Olympe : Non.

Psy : D'accord. Et ça, les professeurs, ils le savent, là ? Que tu... Par exemple, ton professeur principal, il sait que tu, t'as énormément stressé dans pratiquement tous tes devoirs et donc du coup, t'as perdu du temps et t'as pas pu...

Olympe : Oui, il le sait.

Psy : Ouais, d'accord. T'en as parlé déjà avec lui.

Olympe : Oui.

Psy : OK. Parce que du coup... c'est vrai que... là du coup, t'as été pénalisée à chaque fois. Par... Les professeur ne sachant pas que t'avais perdu du temps, ils t'ont notée comme si t'avais tout fait.

Olympe : Oui.

Psy : OK. Et euh... est-ce que t'as, t'as déjà essayé cet exercice de... de respiration, là ? Avant un devoir ? Comme tu disais que tu faisais parfois à la danse ?

Olympe : Oui. Mais euh... je re... je re stresse très vite.

Psy : D'accord. C'est surtout le... le fait de pas réussir le devoir, d'avoir une mauvaise note, qui te, qui t'angoisse ?

Olympe : Oui.

Psy : Hum hum. Et si jamais t'as une mauvaise note, est-ce qu'on va te couper la tête ?

Olympe : Non [rires]

Psy : J'ai fait de l'humour, mais... Est-ce que tu penses que... l'année prochaine, quand tu seras dans un autre contexte, dans un établissement dans lequel tu auras choisi d'aller, donc ce sera un... un contexte quand même plus positif, pour toi, je pense, enfin j'espère !

Olympe : Oui.

Psy : Où t'auras tes amis.

Olympe : Oui.

Psy : Est-ce que tu penses que, que... y aura ce stress aussi, pour les devoirs et les notes, ou pas forcément ? Ou c'est vraiment lié à... ici ? Parce que t'es pas bien ici ?

Olympe : Bah, j'ai... j'ai toujours stressée pour les notes, pour les devoirs, mais là, c'est la première fois où je stresse autant.

Psy : D'accord. Est-ce que tu trouves que... la motivation, le soutien, qu'a... que normalement les profs... [inaudible] que d'une manière générale les professeurs essaient de donner, ici... tu t'es pas sentie... pardon, tu t'es pas sentie soutenue ? Ou t'aurais aimé plus de soutien de la part euh... de tes... des grandes personnes, je parle, des adultes, des CPE, des surveillants, des professeurs ? Est-ce que t'as, t'as trouvé que le soutien il était pas...

Olympe : Je trouvais qu'on n'avait pas vraiment de soutien. On nous mettait plus la pression que euh... plus de stress que de... soutien.

Psy : D'accord. Oui. D'une manière générale au lycée, là ?

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Est-ce que euh... tu t'es souvent absentée, du coup euh... à cause de ce stress, cette année ? T'as souvent... est-ce que t'es souvent... Est-ce que parfois, ou souvent, tu n'as pas pu venir au lycée parce que t'étais tellement stressée que c'était impossible ? Est-ce que c'est arrivé ?

Olympe : Non. Je suis toujours venue.

Psy : D'accord. Parce que t'étais... poussée, mais à juste titre euh... par ta famille ou parce que toi, tu t'es dit : « tant pis, j'y vais quand même » ? Ou les deux ?

Olympe : Un peu les deux.

Psy : Oui. D'accord. Donc t'imagines... quand même... tes parents, ils font ça pour ton bien, évidemment.

Olympe : Oui.

Psy : C'est sûr que suivre les cours, c'est important. Après euh... après, c'est... il faut aussi prendre soin de soi, c'est important. Mais toi, t'as fait aussi un super effort, t'as pris sur toi, pour venir ici, c'est... c'est très courageux de ta part ! Ça aussi, c'est quelque chose de positif qu'il faut que tu gardes en tête et qu'il faut que la petite fée qui donne le côté positif, elle... elle baisse la... elle rabaisse la petite mauvaise personne qui dans ta tête te dit que tu es pas une belle personne. Tu comprends ce que je veux dire ?

Olympe : Oui.

Psy : Donc euh... que t'es eu... enfin, voilà, t'es pas bien, t'as pas bien dormi de la nuit, t'étais même malade et que tu aies pris le courage et que tu t'es dit : « bah, tant pis, je viens quand même en cours », bah, c'est... c'est vraiment une... bravo, quoi ! C'est bien ! C'est courageux. Est-ce que... dans le même ordre d'esprit, t'es allée souvent pour aussi euh... à cause de stress, à l'infirmerie cette année ?

Olympe : Non. Jamais. Jamais allée à l'infirmerie.

Psy : Jamais. C'est pour [inaudible] [rires].

Olympe : Mais je suis jamais allée.

Psy : D'accord. Donc à... quand tu te sentais mal, enfin à plusieurs... à chaque fois que tu t'es sentie mal, pardon, tu...

Olympe : Je prenais sur moi.

Psy : D'accord. Est-ce que t'arrives à parler de ce... cette angoisse, ce stress, cette pression que tu ressens, à tes copines du lycée ou de la classe ? Ou tes copains !

Olympe : Non.

Psy : Tu gardes tout pour toi.

Olympe : Oui.

Psy : Et parce que t'as peur... pourquoi tu n'en parles pas ?

[silence]

Olympe : Je sais pas, j'ai jamais... Ben, je suis pas une personne qui va m'ouvrir facilement, qui va parler de ses sentiments, qui va parler de comment elle se sent et tout.

Psy : D'accord.

Olympe : Du coup, pour moi, c'est compliqué d'exprimer mon mal-être.

Psy : D'accord. Est-ce que c'est aussi, t'as peut-être pas encore confiance, totalement... T'as besoin d'être euh... D'une manière générale, tu te dis jamais jamais, à personne, même avec qui t'es meilleure copine ?

Olympe : Jamais.

Psy : Jamais, jamais. Même avec au... avec les personnes avec qui tu vas... aller à la mer, là et puis à la montagne ? Jamais tu discutes avec elles, bah... de tes émotions ?

Olympe : De temps en temps, mais ça reste très rarement.

Psy : D'accord. Est-ce que c'est parce que t'as peur qu'on te juge ? Ou est-ce que c'est parce que c'est ta nature ?

Olympe : Non, non, c'est ma nature et euh... j'ai peur du jugement des autres.

Psy : D'accord. Est-ce que toi, par contre, t'aimes bien qu'on te... que quelqu'un se livre à toi ? Est-ce que t'as des copines qui elles, ont, au contraire, besoin, bah... d'évoquer ce qu'elles ressentent, à l'école ou ailleurs [inaudible].

Olympe : Euh... oui.

Psy : Ouais ? Tu leur apportes ton soutien, t'arrives à... pardon, t'arrives à les soutenir, les aider ?

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Donc toi, t'aimes bien aider, mais t'aimes pas te faire aider !

Olympe : Non.

Psy : D'accord. OK. Hum... [silence] Est-ce que euh... ce stress, il peut être lié, donc on a dit que c'était la... enfin, le fait que tu te sentes pas soutenue par les personnes ici, d'accord, que t'as un certain mal-être que tu peux pas déverser, tu peux pas te libérer... Est-ce que ça serait, est-ce que ça peut être dû, ou pas du tout, hein, à le, au fait de plaire aux autres ? Est-ce que t'as envie que... euh... le fait euh... d'avoir des bonnes notes, par exemple, et ben, ça fasse plaisir à tes parents, ça fasse plaisir à... aux professeurs... Est-ce que tu penses que ça... est-ce que tu dis comme ça, ou pas du tout ?

Olympe : Non.

Psy : Tu t'en fiches de ça ?

Olympe : Oui. Je cherche toujours à plaire aux autres.

Psy : D'accord. OK. Est-ce que quand tu as su, euh... que on était dans une période de confinement, est-ce que quand tu as su que les notes s'arrêtaient, euh... hum... t'étais autant stressée euh... pour revenir au lycée qu'avant ?

Olympe : J'étais moins stressée. J'étais plus rassurée du fait qu'il y ait plus vraiment de note.

Psy : D'accord. Pourtant, quand on s'est vues l'autre fois, tu m'as dit que t'avais encore un peu un... eu un peu d'angoisse à venir, à revenir au lycée, parce que fallait se remettre dans le contexte et tout ! Peut-être que c'est ça aussi qui t'a angoissée, mais c'est pas du tout le stress des notes... n'était pas là.

Olympe : Le stress des notes n'était pas là.

Psy : D'accord. C'était quoi alors ? Le stress, plus de revenir après le confinement, sachant que vous allez vivre une semaine, plutôt cool, parce que c'était pas trop des cours... C'était quoi qui te... qui t'embêtait, qui t'angoissait ?

[silence]

Olympe : Sais pas.

Psy : OK. Bon, c'est tout, hein ! Est-ce que toi, t'as des choses à dire euh... en lien comme ça avec le stress, l'école etc, dont on n'a pas parlé ?

Olympe : Non.

Psy : Hum... Juste une dernière question, puis après, ça sera bon. Est-ce que tu trouves que... il y a de la compétition entre vous euh... entre les élèves, entre vous, en classe ? Parce que vous êtes euh... moi je vous ai en EPS, c'est vrai que la plupart des élèves sont plutôt sportifs, c'est vrai, j'ai de la chance, on va dire, vous êtes plutôt sportifs, c'est cool ! [rires] Enfin, ou bien des personnes qui aiment bien faire de... du sport ! Euh... à chaque fois qu'on vous propose des jeux, enfin, alors peut-être pas toi, forcément, mais euh... d'une manière générale, la classe euh... est plutôt partante, tu vois quand on a fait la thèque, c'était tout de suite un peu la compétition contre l'autre classe, alors qu'on au [inaudible] pas forcément. Est-ce que tu trouves que globalement, cette année, dans ta classe, il y a eu de la compétition entre vous, en termes de résultats scolaires. Est-ce que vous parlez tout le temps... tu vois ce que je veux dire ?

Olympe : Hum ! Oui, bah, oui, je trouvais qu'il y en avait beaucoup.

Psy : D'accord. Est-ce que ça, tu... t'as du mal à le vivre, est-ce que ça te gêne ?

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Parce que ça te mettait encore plus de pression ?

Olympe : Oui.

Psy : D'accord. Et est-ce que... à l'inverse, euh... si t'avais besoin d'aide, mais pas d'aide hum... pour parler de ton mal-être, mais d'aide concernant ton travail, parce que t'arrivais pas

à faire tel ou tel exercice, est-ce que tu pouvais quand même compter sur certains élèves de la classe ou pas du tout ?

Olympe : Sur certains, oui.

Psy : Ouais. D'accord. Est-ce que hum... tu serais capable de situer, euh... hum, comment dire, le fait euh... sur une échelle de un à dix, est-ce que t'es capable de situer, de te situer, de situer, toi, la euh... comment dire, comment t'as vécu cette année de seconde ici au lycée ? En prenant tout en considération, l'ambiance de classe, le fait que t'aies appris des choses, parce que y a des cours où tu m'as dit tu t'étais fait plaisir, parce que t'as appris des choses... Enfin, en prenant tout en compte, euh... comment tu situes euh... le fait, comment dire, comment j'ai dit ? Ton... comment t'as aimé ta, ton année de seconde, comment tu situes ton année de seconde, de un à dix. Un, c'est euh... j'ai détesté et dix, c'est j'ai adoré.

Olympe : Aux alentours de quatre.

Psy : D'accord. OK. Bah, je pense qu'on va s'arrêter là. Je te remercie beaucoup, déjà !

[coupure de l'enregistrement 44 minutes et 20 secondes]

Annexe 17 : Entretien de Joély

C (C = Doctorante) : Ah bah c'est parti !

[quelqu'un frappe à la porte]

C : Non, c'est pas parti. Alors on peut y aller, est-ce que tu peux- en fait euh merci d'avoir accepté d'échanger avec moi. L'objectif donc, c'est, ça fait partie de mon travail de recherche, puisque je travaille sur tout ce qui concerne le bien-être et la qualité de vie des élèves

E : Hmm.

C : Et en fait l'objectif de cet échange c'est de savoir un peu plus en détail ton rapport à l'école. Donc il y a différents élèves qui ont été, qui ont accepté cet échange et euh- et voilà. Ce que j'aimerais voir avec toi c'est comment dans ton expérience professionnelle, ta vie de tous les jours de lycéenne, comment ça se passe pour toi, comment tu vis les choses. Et puis, n'hésites pas s'il y a des choses qui t'embêtent, ou qui, dont tu veux pas parler, tu es complètement libre de dire ce que tu as envie. Ca va ?

E: Oui.

C : Je te laisse déjà te présenter, ton nom, ton prénom et ta classe.

E : D'accord. Bah, je suis Joély Pontuy et je suis en première générale

C : D'accord. Comment tu vis cette année scolaire 2020 ? Donc on est déjà au mois de février donc il y a déjà un petit moment de passé.

E : Hmm.

C : Globalement, est-ce que tu te sens à l'aise dans la classe, dans le lycée, à l'école en général ?

E : Oui euh dans la classe ça se passe bien, dans le lycée ça se passe très bien aussi, j'ai aucun souci. Mais c'est plus le rapport euh, fin, ... D'être seule face euh à mon parcours... Je sais pas comment... [Respiration]

C : D'accord. Euh, alors je vais t'aider. On va en discuter, alors déjà euh, donc t'as commencé l'école donc en primaire. T'étais où à l'école en primaire ?

E : J'étais – Je dis le nom de... ?

C : Oui, de l'école ou de la ville, peu importe.

E : A Saint Martin La place.

C : D'accord. Après au collège t'étais ?

E : A Longué.

C : D'accord et euh est-ce que tu as déjà redoublé ces années-là ?

E : Non, jamais.

C : D'accord, donc parcours sans faute, c'est bien, super ! Et après donc, là ça fait deux ans que t'es au lycée ?

E : Oui.

C : Euh, comment s'est passée l'année de seconde ?

E : L'année de seconde, au début c'était compliqué et après j'ai réussi à, à gérer. Ca a été. [voix brisée]

C : Tu veux arrêter ?

E : [sanglot] Non, non ça va.

C : Ok. Euhm, est-ce que euh- Alors, par où commencer. Euh, donc tu m'as dit dans la classe ça se passait bien. Est-ce que tu trouves, ou comment tu trouves l'ambiance de classe ? Est-ce que c'est plutôt une ambiance où vous êtes dans la compétition ? Vous cherchez à avoir les plus, meilleures notes les uns que les autres ? Vous vous mettez un peu la pression les uns avec les autres ?

E : Non.

C : Ou est-ce qu'au contraire il y a de l'entraide...

E : Oui.

C : ...et vous vous entendez bien ?

E : Bah il y a plus de l'entraide. Fin je trouve que on s'entraide vraiment et on s'encourage en fait, même si il y en a qu'ont des meilleures notes que d'autres, fin c'est normal.

C : Oui.

E : Mais oui, il y a beaucoup d'entraide, il y a pas de concurrence. Fin, je le vois pas en tout cas.

C : D'accord, tu le ressens pas ?

E : Non.

C : Et est-ce que tu trouves- donc ca c'est l'ambiance entre, entre vous camarades de classe, donc c'est très bien que ca se passe comme ça ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu trouves que le rapport enseignants-élèves est différent ? Les profs vous mettent la pression, vous mettent des contraintes, sont très exigeants avec vous ? Comment tu trouves le-

E : Bah je pense pas que ce soit eux qui sont exigeants. C'est plus, fin c'est le programme, on doit le suivre et faire ce qu'on nous demande quoi. Mais non, on nous aide, quand on a des soucis, tout ça...

C : D'accord. Comment tu- qu'est-ce que tu penses de tes résultats scolaires, toi ? Donc il me semble que t'es en tête de classe ?

E : Oui.

C : Donc est-ce que t'es satisfaite ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu trouves que le travail que tu fournis est à la hauteur de tes résultats ? Est-ce que tu trouves que - Enfin ce que tu fournis devrait donner largement de meilleurs résultats ou comment tu vois les choses ?

E : Euh, je pense que déjà je suis satisfaite de mes résultats, ils sont assez bons donc ca me convient mais je sais pas si ca vaut ce que je donne parce que je donne vraiment beaucoup. [Sanglots]

C : D'accord, donc par exemple ca veut dire quoi « beaucoup » ? Combien, par exemple, en moyenne tu travailles le week-end, combien de temps ?

E : Le week-end ça peut aller- alors ça dépend des DS, des devoirs, ca peut aller de deux heures à sept, huit heures des fois.

C : D'accord. Pour toi c'est quoi une mauvaise note ? Combien à, sur 20 ?

E : En dessous de 12, je dirais. [sanglots]

C : D'accord, qu'est-ce que tu ressens quand t'as une note inférieure à 12 ? Ou à 10, du coup ?

E : Bah..

C : En colère, t'es déçue ? T'es..-

E : Je suis déçue et en colère mais contre moi. [Sanglots]

C : D'accord. Et comment tu, comment tu fais pour euh- Quand tu reçois ta note, du coup tu laisses tomber, tu dis « Bon bah voilà, tant pis j'ai fait une erreur c'est un échec. » ? Ou est-ce que tu cherches à trouver des solutions pour comprendre pourquoi t'as fait des erreurs ? Et puis après t'essaies pas de le refaire à un autre devoir ?

E : J'essaie plus de trouver la solution. [Renifle] Et après, bah je compte, fin pour le prochain je travaille plus et puis bah je sais pas, j'essaie de positiver, quand même.

C : Toute seule ? Est-ce que tu as des personnes qui...

E : Non. Oui y a toujours quelqu'un qui est là.

C : D'accord, des ami(e) s, des copains de classe ?

E : Ouais, mes parents, toujours.

C : D'accord. Très bien. Alors justement, par rapport à tes parents euh, ca se passe bien chez toi ?

E : Très bien oui.

C : D'accord, t'as des frères et sœurs ?

E : J'ai un grand frère, oui.

C : D'accord. Il fait quoi dans la vie ton grand frère ?

E : Il est [Renifle] euh technicien en... en agronomie.

C : D'accord. Il a quel âge lui ?

E : Il a 25 ans.

C : D'accord, vous vous entendez bien ?

E : Oui, très bien.

C : Il habite chez toi ?

E : Non, il habite plus chez moi mais-

C : D'accord.

E : Mais je le vois souvent.

C : D'accord, donc t'es toute seule à la, enfin quand tu rentres le week-end parce que t'es interne sinon ?

E : Oui.

C : Quand tu rentres à la maison t'as tes parents et euhm vous échangez un peu sur tes résultats, sur...

E : Oui.

C : Si jamais tu manques de confiance ou t'as besoin de soutien, ils sont là ?

E : Ils sont toujours là, oui.

C : D'accord. Ok. Euh, tu as quel âge toi ?

E : Je vais avoir 17 ans, là bientôt.

C : D'accord donc tu sais que l'école bah il est obligatoire que jusqu'à 16 ans donc si t'aurais voulu arrêter pour X raison, t'aurais pu le faire.

E : Oui.

C : Qu'est-ce qu'il fait que tu continues à venir à l'école ?

E : Bah, déjà parce que j'aimerais être diplômée pour avoir un métier plus tard. Et, fin... C'est, ça prouve une réussite d'avoir des diplômes. [Petit sanglot] Donc euh, bah pour réussir dans la vie quoi. [Renifle]

C : D'accord est-ce que tu sais, t'as des idées de ton avenir, ce que tu veux faire comme métier qu'est-ce qui te ferai plaisir ? Par quoi t'es motivée ?

E : Pour l'instant je sais pas trop ce que je veux faire. Je fais des stages, je découvre un peu tout ce que je peux découvrir.

C : D'accord, génial !

E : Ouais.

C : Et tu les prends sur tes vacances et tes week-ends ?

E : Ouais, c'est ça.

C : T'en as fait dans quoi des stages ?

E : Je suis allée chez un photographe, je fais dans une usine semencière, et là je vais faire en laboratoire microbiologique.

C : D'accord pendant les vacances de février là ?

E : Avril.

C : D'accord, super ! C'est assez facile de trouver ?

E : Les laboratoires c'est plus compliqué en ce moment avec le COVID.

C : Oui...

E : Donc... Mais ça va .

C : D'accord.

E : [Baisse la voix] J'ai trouvé.

C : Donc t'es, t'es... J'imagine que tu, fin c'est toi qui es à l'origine de ces demandes de stage, c'est pas tes parents...

E : Oui, ah non pas du tout.

C : ... et qui font les lettres à ta place ? Donc ça veut dire t'es, t'es motivée, c'est bien ...

E : Oui, très.

C : C'est courageux de ta part de, de se lancer. Est-ce que t'as une idée du domaine dans lequel tu aimerais travailler ou tu sais pas du tout et tes stages te permettent justement de

E : C'est quand même le domaine de la biologie, tout ça.

C : D'accord.

E : Mais c'est vaste donc c'est dur de trouver.

C : Oui. D'accord. T'envisages plutôt des études longues ?

E : Oui.

C : Donc après le bac... Donc aller jusqu'au bac déjà.

E : Oui, faire le

C : T'es bien partie pour, et après, après faire quoi ?

E : Déjà aller jusqu'au master et après à voir si je veux faire plus ou pas.

C : D'accord, dans une grande école ou à la fac ou par quoi, par quel, par où tu veux passer ?

E : Peut-être pas la fac, non je pense pas la fac, mais ouais plus une université un...

C : D'accord.

E : Je sais pas.

C : Vous creusez un peu ça au lycée ici, vous avez des, des moments d'orientation ?

E : Oui de temps en temps.

C : Ca t'aide ?

E : Oui, oui c'est déjà bien.

C : D'accord. Et ça te fait pas peur les longues études ?

E : Un petit peu, mais je me dis que c'est normal. `Fin, je suis pas la première à y passer donc.

C : Ouais.

E : Ca va.

C : D'accord. Euh...qu'est-ce que je voulais dire maintenant ? Euh... Donc à l'école il y a forcément une partie un peu exigeante et une partie un peu plus sympa, il y a aussi des choses bien.

E : Oui.

C : Est-ce que tu pourrais me citer des exemples pour lesquels tu trouves que l'école est un lieu avec des contraintes et un lieu avec des exigences, exigeant ? Donc c'est un lieu où c'est, enfin ça peut être parfois pénible de venir...

E : Euh...Je sais pas trop.

C : Je te donne un exemple, j'imagine que dans la semaine vous avez une charge de travail énorme ?

E : Oui voilà, c'est ça.

C : Vous avez beaucoup, beaucoup de cours dans la journée ? Est-ce que tu sais par exemple combien d'heures de cours vous avez par semaine ?

E : Par semaine...

C : Tu as calculé un petit peu ?

E : Je sais par jour, c'est huit heures.

C : Chaque jour ?

E : Oui.

C : Donc huit fois cinq une quarantaine d'heures ?

E : Ouais, un peu moins, c'est 35 heures.

C : Oui, voilà, donc gros gros emploi du temps.

E : Oui, c'est surtout ça.

C : Est-ce que vous avez beaucoup de travail à faire le soir, par exemple ? En études, vous avez deux heures obligatoires déjà ?

E : Deux heures obligatoires, mais il y a des heures qu'on peut, où on peut sortir, on n'est pas obligé de les faire. Je crois c'est trois heures dans la semaine.

C : Est-ce que toi tu sors un peu, tu fais...

E : Jamais !

C : D'accord.

E : J'ai pas, je suis organisée, je sais m'organiser mais j'ai toujours peur de faire pas assez.

C : D'accord, donc tu penses si tu travailles énormément, tu vas y arriver et tu penses que si jamais dans la semaine enfin si tu t'octroies un petit peu de temps libre, on va dire, et bah ça, tu réussiras pas ? C'est ça ?

E : Oui, c'est ça.

C : Est-ce que ça a toujours été comme ça ou est-ce que c'est spécifique au lycée ?

E : Non, toujours.

C : D'accord. Donc pour toi, bah l'école c'est, c'est un lieu dur quoi.

E : Oui [sanglots]

C : D'accord. Tu veux boire quelque chose ? Tu veux un verre d'eau ?

E : [En pleurs] Non, non ça va aller.

C : Tu veux que j'arrête ?

E : [En pleurs] Non.

C : Ok. Euh... Est-ce que tu... Donc tes deux heures, tes deux heures obligatoires d'études là, tu bosses tout le temps à fond ?

E : Tout le temps oui.

C : D'accord. T'arrives à te concentrer ? Parce que vous êtes par chambre, vous êtes comment ?

E : Moi je suis toute seule, je suis en chambre toute seule.

C : Donc t'es tranquille.

E : Oui, ça va, j'ai aucune contrainte.

C : D'accord. Est-ce qu'au niveau de la répartition des devoirs, donc vous avez un planning, une plage de devoirs prévus dans la semaine ?

E : Oui.

C : Tout le monde en a à ce moment-là ?

E : Deux heures par semaine oui.

C : Est-ce qu'en plus il y en a d'autres qui se rajoutent de temps en temps ?

E : Oui, bah là depuis la rentrée, oui beaucoup.

C : D'accord. Donc en moyenne vous avez combien d'heures de devoirs par semaine ?

E : Bah ça fait, je dirais...

C : Au minimum deux et après ça peut aller jusqu'à ?

E : Quatre ou cinq.

C : D'accord. Donc tout ça, ça demande de, de l'énergie de l'attention, de la concentration...

E : Oui c'est ça.

C : Est-ce que ça, ça te pèse ?

E : Oui, beaucoup.

C : Est-ce qu'il y a des moments dans l'année, si on prend par exemple cette année scolaire là, depuis septembre, est-ce qu'il y a des moments où t'étais super, super fatiguée ?

E : Oui, très. Surtout avant les vacances de Noël. [Sanglot]

C : D'accord.

E : Et là, bah je sens que ça commence à.. [sanglots]

C : Est-ce que tu sais s'il y a des solutions pour réduire cette fatigue ou pas ?

E : Non je pense pas. [sanglots]

C : D'accord. Et tu dors bien à l'internat ?

E : Oui, je dors bien, oui. Mais peut-être pas assez par rapport à...

C : D'accord, au niveau qualité ça va ? Mais pas la quantité ?

E : Qualité ça va. Non bah après je dors bien, je sais pas si je dors bien, [voix en sanglots] parce qu'en fait euhm comment dire ? Je réfléchis beaucoup [en pleurs] et ça s'arrête jamais. [voix étouffée]

C : D'accord. Tu penses à, tu penses à, tu- C'est le stress ?

E : Oui. Trop de stress. Et je rêve des devoirs, des professeurs

C : Ah tu fais des cauchemars en fait ?

E : [en sanglots] Oui.

C : Quelqu'un le sait ? Quelqu'un est au courant de ça ?

E : Oui, oui, oui je

C : Tes parents ?

E : [en sanglots] J'ai des docteurs et tout ça, mais ça fait rien. [voix étouffée de sanglots] Pardon.

C : Attends, tu veux un verre d'eau ? Je vais te chercher un verre d'eau ?

E : Non, ça va aller.

C : Tu veux que je m'en aille ?

E : Non, non... Ca va.

C : Depuis combien de temps, t'en as parlé ? T'as un suivi ou pas du tout et c'est de temps en temps quand t'as l'occasion d'aller chez le médecin que t'en parles ?

E : [en pleurs] Ah non, non, non j'ai, ça a vraiment repris à la rentrée, après Noël là. Et donc bah, j'étais chez le docteur, j'ai beaucoup de traitements, pour le sommeil, le stress mais

C : C'est de l'homéopathie ou c'est vraiment des produits forts ?

E : Oui, c'est surtout de l'homéopathie.

C : D'accord.

E : [En sanglots] Et après bah, j'ai d'autres traitements mais si ça vient de ça, c'est des maux de tête.

C : D'accord.

E : Souvent. Les migraines.

C : D'accord, donc dans la semaine ça peut

E : Oui. Dès le matin parfois, dès le réveil.

C : A quoi, à quoi tu crois c'est lié ? Le stress là ?

E : Oui.

C : S'il y avait, si les journées étaient moins chargées, si tu pouvais, si t'étais pas interne par exemple, si tu pouvais rentrer dormir chez toi, tu penses que ce stress serait réduit ou qu'est-ce qui ferait que...

E : Ouais, je pense.

C : ...Ou pas du tout ? Qu'est-ce qui t'aiderait à, à réduire en fait cette quantité de stress que t'as ?

E. Je pense pas qu'il y ait vraiment de remède. C'est surtout à moi de gérer, mais si je rentre chez moi, peut-être le fait de voir mes parents, ça serait peut-être mieux.

C : D'accord, parce que ça, t'auras un soutien. Même, j'imagine que vous vous téléphonez mais c'est pas pareil

E : Oui.

C : T'as des bons, des bonnes, enfin l'internat c'est que des filles évidemment, mais t'as des bonnes copines à l'internat ?

E : Oui, j'ai pas de soucis, tout va bien.

C : Mais ça, ça suffit pas ?

E : Non.

C : C'est pas pareil que d'avoir

E : Non.

C : D'accord, j'imagine que t'as pas trop confiance en toi ?

E : [En pleurs] Non.

C : D'accord. Tu sais qu'il existe des petits exercices qui permettent d'augmenter la confiance en soi ? Tu connais, tu sais ?

E : [En pleurs] Non, pas du tout.

C : Bah, à l'occasion si tu veux, je te montrerai. Déjà, faut connaître, parce que souvent on appuie sur ses faiblesses, et on dit souvent « Je sais pas faire ça, je sais pas faire ça, je sais pas faire ça » Mais tu sais faire pleins de choses.

E : Oui.

C : Et les choses qu'on sait faire on laisse de côté alors que des fois c'est là-dessus qu'il faudrait ren- faudrait s'appuyer. Et je suis sûre qu'il y a pleins, t'as pleins de qualités, comme tout le monde. Toutes nos qualités et nos défauts, mais sur les qualités faut que tu t'appuies. Du coup ça te permettrait de reprendre confiance en toi.

E : Ouais.

C : Est-ce que ça t'es arrivé de, d'être complètement stressée, angoissée face à un contrôle ? Par exemple t'as une plage de devoir-

E : Oui.

C : C'est quel jour vous ?

E : Jeudi.

C : Matin ?

E : Non, après-midi.

C : Et bah, est-ce que ça t'es déjà arrivé que juste avant le contrôle tu perds complètement tes moyens et tu, soit t'as tout oublié, soit tu te mets à pleurer, soit t'as mal à la tête, enfin bref, x choses ?

E : Non en général ça va, parce que j'arrive à- Bah en fait je fais tout pour pas que ça arrive.

C : D'accord, comment tu fais, c'est quoi ?

E : Bah du coup je révise beaucoup, je m'entraîne beaucoup, jusqu'à ce que je sois sûre de moi.

C : D'accord.

E : En général ça marche.

C : Ça marche, ok. Est-ce que tu trouves qu'à part les, bah les, les enseignants, mais pour toi c'est pas les enseignants qui sont à l'origine de ce programme...

E : Oui.

C : ...donc tu ne leur en veux pas en fait à eux...

E : Non, non.

C : Est-ce que tu trouves qu'au lycée vous avez beaucoup d'exigences par exemple ? Vous avez pas le droit de faire ceci, pas le droit de faire cela, alors que toi, t'aimerais bien faire des choses par exemple ?

E : Bah, non je trouve pas.

C : Est-ce que c'est trop strict ici ?

E : Non, non ça va. C'est, après j'aime pas ne pas suivre les règles, donc ça me dérange pas. Les règles qu'on me fixe me dérangent pas.

C : D'accord. Est-ce que tu trouves que les cours sont un peu trop, de manière générale les cours proposés par vos enseignants sont trop directifs ? C'est que le monologue, le prof il parle et vous vous écrivez, ou voilà ? Ou est-ce que parfois, fin, non, la plupart des cours il y a des échanges ? Fin, comment tu trouves...

E : Non, je trouve ça va, il y a quand même du dialogue, c'est pas... Fin je trouve que c'est bien, moi ça me convient.

C : Est-ce que t'es allée, depuis le début de l'année t'as été souvent absente ?

E : Non, jamais.

C : D'accord, ça veut dire que même si t'es stressée, - T'es stressée le dimanche soir par exemple avant de venir

E : Oui, beaucoup.

- C : Ok, comment ça se traduit ? Tous, tous les dimanches ?
- E : Oui, oui, oui. Bah, déjà, la journée, bah j'essaie de rester sereine, de me relaxer, tout ça, donc ça va. Mais le soir c'est un peu dur.
- C : Même si t'as pas de contrôle le lendemain ? Par exemple, aujourd'hui t'avais contrôle ?
- E : Non.
- C : Aujourd'hui c'est pas une journée « cool » pour toi ?
- E : Si ça va.
- C : Vous avez eu quoi ce matin ?
- E : On a eu, bah on n'a pas eu maths, normalement on a maths, mais on n'a pas eu maths.
- C : Ouais.
- E : Et puis c'est tout.
- C : Et après...
- E : On a sport et après on a deux cours d'options d'économie.
- C : D'accord, c'est durs ces cours-là ?
- E : Non, non ça va, c'est une option donc c'est assez cool mais c'est [sanglots] en fait je pense que ce qui me stresse c'est d'être lundi [En pleurs] et de savoir que, que je pars pour la semaine. La semaine, ouais.
- C : D'accord. Ouais. En fait c'est d'être loin de chez toi aussi.
- E : [En pleurs] Tout à fait.
- C : Il y a l'aspect exigence du lycée avec les contrôles etcetera, les journées chargées et aussi l'aspect que tu vois pas ta famille.
- E : Oui. Oui c'est ça.
- C : D'accord. Quand t'étais au collège t'étais demi-pensionnaire ?
- E : Oui.
- C : Donc tu rentrais tous les soirs ?
- E : Ouais.
- C : T'étais moins stressée, beaucoup moins stressée ?
- E : Moins stressée et puis aussi j'avais du travail mais pas beaucoup et j'avais beaucoup sans rien donner. Fin, j'avais beaucoup de facilités, donc
- C : D'accord.
- E : Donc ça change aussi, c'est pas pareil.
- C : Et là tu sens que tu as moins de facilités, faut que tu travailles à fond ?
- E : Oui.
- C : D'accord donc ça, ça t'angoisse ?
- E : Oui
- C : D'accord. Est-ce qu'il y a des choses quand même qui te satisfont au lycée, est-ce qu'il y a des choses qui te plaisent. Qu'est-ce qui te plaît au lycée en fait ?
- E : Bah, ici je trouve bah qu'on peut, pas en ce moment, mais on peut quand même faire des activités. Il y a toujours des activités au foyer ou du sport dehors et tout ça. Donc ça, je trouve ça bien. Après les profs je sais qu'ici ils sont très à l'écoute aussi.
- C : Tu trouves qu'ils-
- E : [En pleurs] Enfin je sens...
- C : ... sont bienveillants ?
- E : Oui.
- C : S'il y a besoin ils sont là ?
- E : Oui on peut toujours s'adresser à quelqu'un, donc ça c'est, je trouve..
- C : D'accord.
- E : Je trouve que c'est bien et ensuite bah, je trouve que vu qu'on est des petits effectifs dans les classes aussi, c'est bien. On peut beaucoup s'entraider... Donc...

C : D'accord, du coup si on faisait le bilan, si on avait une balance, tout ce qui est contraintes, exigences de l'école et tout ce qui est ressources, tout ce qui, tout ce qui est choses bien, pour toi, la balance elle pèse plus vers le côté négatif ou côté positif ?

E : Le côté négatif. Ouais...

C : D'accord. Est-ce que tu, t'as une idée, des idées qui permettraient de faire, de donner un équilibre à cette balance ?

E : Je pense pas.

C : Qu'est-ce qu'il ferait que ce serait mieux ? Parce qu'en fait donc t'as dit qu'il y avait une bonne ambiance de classe, que les profs ils sont plutôt à l'écoute, ils sont bienveillants-

E : Oui.

C : Que normalement t'en as, en temps normal il y a des activités donc on essaie de prendre soin de vous en fait

E : Oui c'est ça.

C : Qu'est-ce qui fait du coup que c'est plutôt

E : Bah c'est plus

C : C'est l'aspect-

E : Oui je pense, je suis la seule à penser ça, fin la seule peut-être pas mais c'est vraiment moi qui, qui trouve ça pas très bien, en fait. C'est pas que c'est pas bien mais moi ça me demande vraiment euh des gros efforts de venir, de travailler, je le fais mais sans être

C : D'accord.

E : Fin des fois, j'ai pas envie

C : Oui, d'accord, je comprends. Est-ce que tu, est-ce que t'es allée souvent, depuis septembre par exemple, ou toute l'année dernière, à l'infirmerie ?

E : Non, très rarement.

C : Donc quand t'as tes maux de tête là, dont tu parlais toute à l'heure, tu fais comment ?

E : Oui.

C : T'as des cachets toi, que tu prends à côté ?

E : Oui.

C : Tu te débrouilles ?

E : Je me débrouille aussi, et sinon, bon bah j'attends la journée qui passe et...

C : D'accord donc tu prends sur toi ?

E : Oui c'est ça.

C : Je pense c'est courageux de ta part mais si des fois il y avait besoin il faut pas hésiter d'aller soit te reposer, soit faire un break, tu sais, c'est important, tu serai peut-être beaucoup plus efficace après.

E : Ouais, peut-être oui.

C : Bon je pense on a fait à peu près le tour. Est-ce que la situation actuelle de, de, du COVID, te stresse, d'autant encore plus par exemple par rapport au début de l'année dernière où c'était normal ? Est-ce que ça joue sur ton stress ou pas du tout ?

E : Pas du tout, pas du tout, ouais.

C : D'accord. Ça t'inquiète pas ?

E : Non, non, non.

C : Je pense on a fait le tour, est-ce que toi t'avais envie de parler de quelque chose ?

E : Non, pas spécialement. Je pense que j'ai tout dit.

C : Si tu pouvais venir là par exemple au lycée que la moitié de la semaine, tu le ferais ?

E : Oui.

C : Et si t'avais la possibilité de faire les cours à distance, tu le ferais ? T'as aimé en fait, les, comment

E : Oui.

C : Justement, tiens, bonne question, [Rire] quand t'étais, quand on était en confinement et que t'avais les cours à distance,

E : Oui.

C : T'étais aussi stressée, ou beaucoup moins ?

E : Non, beaucoup moins, peut-être parce que bah déjà on n'avait pas de devoirs.

C : Oui.

E : Ou très peu et je pouvais m'organiser, je, j'avais mes parents pas loin et donc je me sentais plutôt bien. J'ai plutôt bien vécu cette situation.

C : Ça marche. Ok, je pense on a fait le tour. Est-ce que, dernière question peut-être : Est-ce que le bac, ça t'intrigue ou pas ?

E : Oui, très. Je pense c'est ça aussi qui me met la pression parce que c'est sur contrôle continu. Le grand oral, je sais pas si on nous fait peur ou si c'est vraiment dur, mais-

C : On vous en parle beaucoup et on vous met beaucoup de pression, tu penses, toi, par rapport à ça ?

E : Bah, je me mets surtout la pression toute seule parce que

C : Ouais, t'as pas besoin de

E. En fait, je suis peut-être plus consciente de ce qui va arriver que d'autres se disent « C'est dans longtemps, on a le temps. » Alors qu'en fait bah...

C : Oui, pour toi c'est tout de suite

E : Oui, moi je vois que le temps passe vite et que ça va arriver vite et

C : D'accord, des mauvais result- enfin, selon toi des mauvais resultats donc 12 ou en-dessous

E : Oui.

C : Alors que 12 en première c'est excellent, mais bon chacun se met la barre, peut-être toi la barre tu la mets un peu haute-

E : Oui.

C : Mais ça c'est autre chose.

E : Oui.

C : Peut-être que...zut je ne sais plus ce que j'ai voulu dire... Est-ce que t'en, t'en as souvent des résultats comme ça, en dessous de 12 ?

E : Non, pas trop mais en fait dès que, dès que j'en ai plusieurs, ou un même, bah je panique, ça me fait paniquer.

C : D'accord, donc c'est, qu'est-ce que tu ressens ? Quels sont les sensations que t'as ?

E : [En pleurs] Bah j'ai peur, je me sens, fin je me sens bête et je suis on va dire énervée contre moi, en fait.

C : D'accord, parce que tu te dis « J'ai pas assez travaillé ? »

E : Oui.

C : D'accord, ça marche. Et est-ce que tu as déjà posé. Donc tu m'as dit que t'as déjà vu des médecins généralistes, ce n'étaient pas des médecins, des psychologues ? T'en as jamais vu ?

E : Non.

C : T'as jamais eu envie de, d'en discuter avec – Parce que tu sais souvent, fin j'imagine que tu, oui tu, t'es intelligente mais un psychologue n'est pas fait, enfin parfois certains ont l'image qu'un psychologue est fait pour les fous.

E : Oui.

C : Mais pas du tout.

E : Non.

C : Peut-être qu'une personne- Il y en a au lycée, je crois, une psychologue scolaire, ou même infirmière, je pense elle pourrait t'aider par rapport à ça, de faire prendre confiance en soi.

E : Oui, c'est ça.

C : ...Pouvoir t'aider.

E : Ouais.

C : Après faut avoir l'envie, et ça prend du temps etc.

E : Oui.

C : Est-ce que tu connais, juste une dernière chose, ça fait trois fois que je dis c'est une dernière chose [rire] mais je te laisse tranquille après, c'est promis. Est-ce que tu connais un exercice de respiration qui permet de gérer un peu, le stress ?

E : Oui.

C : Oui ? Tu fais ça ?

E : Oui.

C : Ça s'appelle comment, celui que tu connais ?

E : Je connais pas le nom, mais, non je connais pas mais

C : Tu, tu fais en fait tu respirez doucement et ça passe ?

E : Je mets mes bras comme ça, je m'allonge et je respire comme ça, de grandes inspirations.

C : Le soir en internat ou chez toi.

E : Oui.

C : Parce qu'en fait une application sur le téléphone, faudra que, faudra que je, que je te montre, qui s'appelle « respirerelax » En fait c'est une bulle qui se balade à la verticale dans un, fin à l'horizontale, dans un tube.

E : Oui.

C : Et la bulle suit des mouvements et tu dois respirer en fonctions des mouvements de la bulle.

E : D'accord.

C : Pour caler ta respiration.

E : Oui c'est ça.

C : Et donc ça joue sur le cerveau et ça permet de nous réduire un peu le stress. C'est des exercices bêtes mais fin qui marchent, c'est très bien-

E : Ouais, ça marche

C : Voilà, et bah merci, Joély.

E : Et bah de rien.

C : On va s'arrêter là.

La qualité de vie des élèves, un équilibre entre exigences et ressources

ÉCOLE DOCTORALE SLT
UNIVERSITÉ DE LORRAINE – SITE DE METZ
THÈSE
en vue de l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE
Mention **PSYCHOLOGIE**

Le projet COBÉ
Une démarche pour identifier, analyser et développer les déterminants de la qualité de vie et du bien-être en environnement scolaire

Présentée par : Marie OGER
Sous la direction du Professeur Charles MARTIN-KRUMM
Sous la co-direction du Professeur Cyril TARQUINIO

RESUME

Pourquoi les adultes seraient-ils les seuls à être victimes de burnout dans le contexte de leur travail ? Dans le milieu scolaire, pourquoi seuls les enseignants seraient-ils à risque de vivre des moments d'épuisement ? Quelle qualité de vie l'école offre-t-elle aux élèves ? Comment la perçoivent-ils ? Après avoir réalisé une revue de littérature sur le burnout scolaire notre question de recherche a évolué vers les problématiques de bien-être et de qualité de vie des jeunes au sein de l'école. Le projet nommé COBÉ permet de comprendre et de proposer des pistes pour générer le bien-être des élèves. Il est composé de trois phases. La première, a abouti à la validation d'une échelle de mesure du burnout scolaire et à la réalisation d'études longitudinales, visant à mesurer l'évolution du niveau d'épuisement chez les élèves au cours d'une année scolaire. La seconde a eu pour enjeu d'analyser la façon dont les jeunes à l'école perçoivent leur environnement de travail en termes de niveaux d'exigences et de ressources et de voir l'impact de cette perception sur leur épuisement puis en retour sur diverses variables (cognitives, comportementales, psychologiques). Une analyse en profils latents a permis la mise en évidence de trois profils déterminés sur la base de la perception par les élèves des exigences et des ressources en environnement scolaire. La dernière phase a permis une analyse plus fine de cette perception au moyen d'entretiens. Les résultats révèlent que l'école présente certes des contraintes mais elle propose aussi tout un lot de ressources. De cet équilibre « exigences-ressources » perçues dépend la qualité de vie de l'élève. Aussi sans réduire les exigences, il s'agira pour l'école et l'élève de renforcer leurs ressources. Le projet COBE devrait par la suite poursuivre son chemin vers des études interventionnelles et expérimentales afin de proposer et tester des outils destinés à renforcer le bien-être et la qualité de vie des élèves.

Mots clés : burnout, élèves, processus, exigences, ressources, qualité de vie, profils latents

ABSTRACT

Why should only adults experience burnout in the context of their work? In the school environment, why should only teachers be at risk of burnout? What quality of life does school offer students? How do they perceive it? After a literature review on school burnout, our research question evolved towards the issues of well-being and quality of life of young people within the school. The project named COBÉ allows us to understand and propose ways to generate well-being in students. It consists of three phases. The first phase led to the validation of a scale for measuring school burnout and to longitudinal studies aimed at measuring the evolution of the level of burnout among students over the course of a school year. The second phase aimed to analyse how young people at school perceive their work environment in terms of levels of demands and resources and to see the impact of this perception on their burnout and in turn on various variables (cognitive, behavioural, psychological). A latent profile analysis allowed the identification of three profiles determined on the basis of the students' perception of the demands and resources in the school environment. The last phase allowed for a more detailed analysis of this perception by means of interviews. The results reveal that school certainly presents constraints but also offers a whole range of resources. The quality of life of the pupil depends on this perceived "demands-resources" balance. So without reducing the demands, the school and the pupil will have to strengthen their resources. The COBE project should then continue its path towards interventional and experimental studies in order to propose and test tools aimed at strengthening the well-being and quality of life of pupils.

Keywords: burnout, students, process, demands, resources, quality of life, latent profiles