

## LA SEMAINE DU

**B O N H E U R**

**À L'ÉCOLE**

21-25 MARS 2022



Livret préparé par  
**Pascale Haag et Sarah Nabeth**  
avec les contributions de Celia Cami, Clémence Gayet,  
Sabrina Hamouri, Mika Jeanmichel et Laure Reynaud

## PRÉFACE

Agir pour le bien-être à l'école est essentiel aujourd'hui et la portée de ces actions dépasse le simple fait de se sentir bien à l'école. En effet, les recherches montrent que le bien-être permet une plus grande disponibilité mentale, qui favorise un plus grand engagement dans le travail et les apprentissages. De plus, cette disponibilité mentale permet aussi une meilleure qualité d'attention portée aux autres, augmentant les capacités d'écoute et d'empathie, ce qui favorise les comportements altruistes et solidaires. Cela favorise également la mobilisation de compétences d'auto-régulation des émotions et des comportements, ce qui contribue aussi au développement d'un climat scolaire apaisé. Le travail sur l'amélioration du bien-être à l'école permet ainsi de répondre à l'un des besoins psychologiques fondamentaux : le sentiment de confiance et de lien social.

Après deux années de pandémie et dans une période d'instabilité sur le plan international, accorder une place plus importante à la question du bien-être à l'école est l'occasion de renforcer le développement des compétences psychosociales nécessaires à la construction d'une société solidaire, où la démocratie et le pouvoir d'agir des individus sont respectés. Ainsi le travail sur l'amélioration du bien-être et des compétences psychosociales est en cohérence avec les valeurs de la démocratie et représente une manière utile d'augmenter l'égalité des chances à l'école, ainsi que l'inclusion scolaire.

Les compétences psychosociales ont été définies par l'Organisation Mondiale de la Santé comme des compétences permettant de faire face aux situations du quotidien de manière adaptative et constructive, en respectant et en collaborant avec les autres. Ces compétences peuvent être d'ordre cognitif, comme la capacité à faire des choix éclairés ou à résoudre des problèmes, d'ordre émotionnel, comme la capacité à réguler le stress et les émotions, et d'ordre social, comme la capacité d'empathie et de coopération. Les enquêtes menées au cours de cette période ont mis en évidence que la population des enfants et des adolescents a été particulièrement touchée par la crise sanitaire et les mesures qui l'ont accompagnée. L'Organisation Mondiale de la Santé préconise un renforcement des compétences psychosociales des élèves pour prévenir les problématiques de stress, d'anxiété, de dépression et d'addictions. Elle encourage également fortement le soutien à la parentalité pour prévenir les risques d'épuisement parental et les conséquences que cela peut engendrer sur le développement de l'enfant.

Cette initiative de la semaine du bonheur à l'école représente ainsi une ouverture à l'ensemble de la communauté éducative pour promouvoir la santé mentale de tous et contribuer par-là au développement d'une école et d'une société plus orienter vers le « prendre soin » des autres et de l'environnement.

*Rebecca Shankland*  
*Professeure de psychologie du développement*  
*Responsable de l'Observatoire du Bien-être à l'Ecole*  
*Laboratoire DIPHE (Développement Individu, Processus, Handicap, Education)*  
*Université Lumière Lyon 2*

## SOMMAIRE

### 04 Introduction

- 04 Pourquoi une semaine de bonheur à l'école ?
- 04 C'est quoi le bonheur à l'école ?
- 06 Le bonheur à l'école pour favoriser les pratiques démocratiques ?
- 07 En pratique

### 08 Lundi 21 mars - Les « forces » ou ressources personnelles

- 08 Qu'est-ce que les « forces » ou « ressource personnelles » ?
- 09 Pourquoi c'est important à l'école ?
- 09 Activités proposées

### 12 Mardi 22 mars - La présence attentive

- 12 Qu'est-ce que la présence attentive ?
- 12 Pourquoi c'est important à l'école ?
- 14 Activités proposées

### 17 Mercredi 23 mars - La gratitude

- 17 Qu'est-ce que la gratitude ?
- 17 Pourquoi c'est important à l'école ?
- 18 Activités proposées

### 19 Jeudi 24 mars - L'altruisme

- 19 Qu'est-ce que l'altruisme ?
- 19 Pourquoi c'est important à l'école ?
- 20 Activités proposées

### 22 Vendredi 25 mars - L'état d'esprit de développement (*growth mindset*)

- 22 Qu'est-ce que le growth mindset ?
- 23 Pourquoi c'est important à l'école ?
- 24 Activités proposées

### 26 Pour aller plus loin

## INTRODUCTION

### Pourquoi une semaine du bonheur à l'école ?

Depuis 2020, le [laboratoire BONHEURS](#) de Cergy université a lancé la semaine du bonheur à l'école : une semaine de liberté, de respiration et d'initiatives pour permettre à tous les acteurs de l'école d'inventer collectivement l'école de leurs rêves. Elle se tient du 21 au 25 mars 2022.

Ce moment constitue une occasion de fédérer les énergies autour d'un temps donné et de projets et de dispositifs concrets sur des thèmes aussi divers que le bonheur d'apprendre et d'enseigner ou les différentes composantes du bien-être à l'école – cognitif, social, physique, relationnel – et les moyens de les favoriser.

Elle peut être un moment d'ouverture, d'expérimentation de manières différentes d'apprendre et de vivre ensemble à l'école. Cette semaine thématique permet aussi de partager les pratiques qui favorisent le bonheur d'apprendre et d'enseigner, en s'inspirant mutuellement et en s'enrichissant de la diversité des idées et des approches, en intégrant toutes les parties prenantes de l'écosystème éducatif, à commencer par les parents !

Cette année, deux associations – le [Lab School Network](#) et [ScholaVie](#) – s'associent avec le laboratoire BONHEURS pour proposer des activités concrètes et favoriser les échanges entre toutes les personnes qui souhaitent participer à cette aventure. [L'Observatoire du bien-être à l'école](#) soutient également cette initiative en contribuant à sa diffusion.

### C'est quoi le bonheur à l'école ?

Diverses expressions sont employées pour désigner le bonheur, bien souvent de manière interchangeable, que ce soit dans le langage courant ou par les chercheurs : « bien-être », « qualité de vie », « satisfaction scolaire », « fonctionnement optimal » (Fenouillet et al., 2017 ; Florin et Guimard, 2017). Quel que soit le nom qu'on lui donne, une expérience positive de l'école affecte l'estime de soi, la perception de soi et les comportements des élèves et a des conséquences sur leur santé et leur satisfaction de vie, y compris futures (Currie et al., 2012).

Plus largement, de nombreuses études indiquent que, lorsque les écoles accordent une place importante au bien-être, les résultats scolaires des élèves sont améliorés ; à plus long terme, la réussite scolaire est également associée à la réussite dans les études et à une vie professionnelle satisfaisante (Layard et Hagell, 2015). Selon les chercheurs, différentes dimensions sont associées au bonheur ou au bien-être à l'école, d'une part, des facteurs individuels, d'autre part, des facteurs environnementaux et, parmi les premiers, le développement

émotionnel est le meilleur prédicteur de la satisfaction de vie une fois adulte (World Happiness Report, 2015). C'est dire toute l'importance de la prise en compte des émotions, du bien-être et du développement social et émotionnel de l'enfant à l'école !

En 2014, l'UNESCO a lancé un projet intitulé *Happy Schools* dans le but de promouvoir le bonheur à l'école, en favorisant le bien-être des apprenants et en prenant en compte leur développement global. Un rapport fondé sur une enquête, une étude documentaire et des entretiens avec des parties prenantes au niveau de l'école a été publié en 2016<sup>1</sup>. Il propose un cadre pour favoriser le bonheur dans les établissements scolaires qui comprend 22 critères répartis en trois catégories : les personnes, les processus et les lieux. Ces critères peuvent constituer des leviers d'action adaptés à différents contextes, c'est pourquoi nous les présentons ici<sup>2</sup>.

Personnes	Processus	Lieux
Amitiés et relations au sein de la communauté scolaire	Charge de travail raisonnable et équitable	Environnement d'apprentissage chaleureux et convivial
Attitudes et attributs positifs des enseignants	Travail d'équipe et esprit de collaboration	Environnement sécurisé et exempt d'intimidation
Respect de la diversité et des différences	Approches d'enseignement et d'apprentissage amusants et engageants	Espace d'apprentissage et de jeux ouverts et verts
Valeurs et pratiques positives et collaboratives	Créativité et engagement dans l'apprentissage	Vision scolaire et leadership
Conditions de travail et bien-être des enseignants	Sentiment de réussite et d'accomplissement	Discipline positive
Aptitudes et compétences des enseignants	Activités extrascolaires et événements scolaires	Bonne santé, hygiène et nutrition
	Apprentissage en équipe entre élèves et enseignants	Gestion démocratique de l'école
	Contenu d'apprentissage utile, pertinent et engageant	
	Bien-être mental et gestion du stress	

<sup>1</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140>

<sup>2</sup> D'autres cadres théoriques existent également. Pour un aperçu, voir Haag et Martin, 2021.

## Le bonheur à l'école pour favoriser les pratiques démocratiques ?

Le Lab School Network et l'École des hautes études en sciences sociales sont impliquées dans un projet européen Erasmus+ [LabSchoolsEurope – Participatory research for democratic education](#). Nous avons choisi de nous intéresser, dans le cadre de la semaine du bonheur à l'école, à quelques pratiques qui permettent d'accompagner le développement des enfants pour les aider à devenir des citoyens responsables, éclairés, autonomes, solidaires et... heureux !

Bien entendu, un objectif aussi ambitieux s'inscrit nécessairement dans un temps long, mais la semaine du bonheur à l'école peut permettre d'effectuer un pas supplémentaire dans cette direction. Un nombre croissant de recherches montre en effet que, dans un environnement scolaire qui s'attache à promouvoir, à l'échelle de tout l'établissement et à travers un enseignement explicite, les attitudes et comportements qui sous-tendent la justice sociale et la citoyenneté démocratique, la conscience sociale des élèves, le respect des droits d'autrui, l'engagement, et même les résultats, scolaires progressent au fil du temps (Howe et Kovell, 2020).

L'école, l'espace de la classe et celui de l'école constituent des sociétés en miniature au sein desquelles les enfants découvrent et se familiarisent avec les institutions démocratiques, et où ils développent les compétences sociales, civiques et émotionnelles indispensables pour vivre ensemble : coopérer, s'écouter, débattre, résoudre des conflits, accueillir chacun et chacune dans le respect des différences et des croyances. Depuis le début des années 2000, les liens entre ces compétences sociales, civiques et émotionnelles et le bonheur ou le bien-être à l'école ont fait l'objet de nombreux travaux. Les effets d'interventions destinées à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles dans des écoles du monde entier ont été mesurés et les évaluations indiquent que les élèves qui bénéficient de telles interventions présentent des niveaux de bien-être plus élevés que ceux qui n'en ont pas bénéficié et que le comportement social aussi bien que les résultats scolaires en sont améliorés (Mahoney, Durlak et Weissberg, 2018 ; Oberle & Schonert-Reichl, 2017).

Le Lab School Network et ScholaVie proposent une « semaine des petits bonheurs à l'école » avec des propositions de rituels courts ou d'activités faciles à intégrer au quotidien dans la classe. Chaque activité est liée à un thème dont les liens avec le bonheur et le bien-être sont scientifiquement validés, des thèmes qui permettent aussi d'évoquer certaines valeurs-clés d'une société démocratique.

1. **Lundi – les « forces » ou ressources personnelles (*character strengths*)**
2. **Mardi – la présence attentive**
3. **Mercredi – la gratitude**
4. **Jedi – l'altruisme**
5. **Vendredi – l'état d'esprit de développement (*growth mindset*)**

## En pratique

La semaine du bonheur à l'école s'adresse à toutes les écoles, en France ou à l'étranger ! Il n'y a pas de programme, ni de recette ! Seulement une invitation à participer et à contribuer selon vos envies et selon ce qui est possible dans votre établissement ! Le laboratoire BONHEURS a identifié cinq axes à partir desquelles toutes sortes d'initiatives peuvent se déployer :

- Mettre en place des débats philosophiques en classe sur le bonheur
- Pratiquer des activités de relaxation ou de méditation (yoga, sophrologie, micro siestes etc.)
- Repenser l'aménagement architectural des espaces communs
- Penser une éthique relationnelle autour de la confiance en soi, la bienveillance, les relations entre les enseignants et les parents, entre adultes et élèves, etc.
- Instituer « le bonheur d'apprendre et le bien-être dans la classe » avec de nouveaux rituels pour favoriser l'attention et la motivation, repenser l'intégration des arts et la place du jeu dans les apprentissages

Les activités proposées s'inscrivent dans ces cinq axes, mais il existe de nombreuses autres possibilités ! Vous avez également été invité-e à répondre à un bref questionnaire en ligne<sup>3</sup>. L'objectif est d'une part de connaître les participants pour que la proposition réponde au mieux à vos besoins, d'autre part de poser les jalons pour constituer à l'avenir une communauté de pratique et poursuivre ensemble, au-delà de cette semaine, les échanges et la réflexion sur le bonheur à l'école et sur les transformations du système éducatif qui permettent de l'améliorer.

Pour toute question ou suggestion, merci de contacter [info@labschool.fr](mailto:info@labschool.fr).

---

<sup>3</sup> <https://educ.sphinxonline.net/v4/s/6vlqni>

## LUNDI 21 MARS

### LES « FORCES » OU RESSOURCES PERSONNELLES (*character strengths*)

#### Qu'est-ce que les « forces » ou « ressource personnelles » ?

Certains courants de recherche en psychologie s'intéressent au « fonctionnement optimal » des individus, des groupes et de la société. Les facteurs qui déterminent la santé physique et mentale, ainsi que la réussite scolaire des élèves – et plus tard, la réussite dans la vie – font ainsi l'objet de nombreuses études scientifiques. Plutôt que de s'intéresser aux déficiences ou aux faiblesses, cette approche est centrée sur les forces et les ressources qui permettent de faire face à l'adversité et de surmonter les obstacles.

Au début des années 2000, une équipe de 55 chercheurs de différentes disciplines des sciences humaines et sociales dirigée par Christopher Peterson et Martin Seligman s'est attachée à recenser et à établir une classification de l'ensemble des traits positifs et des forces des êtres humains telles qu'ils apparaissent dans la littérature, la philosophie et les religions du monde entier au cours des 2 500 dernières années. Ce travail considérable n'a pas la prétention d'être exhaustif et, comme tout effort conceptuel, il est discutable, mais il permet de disposer d'un point de départ et d'un « langage commun » pour réfléchir à ces capacités fondamentales chez les êtres humains.

Ces dernières sont nommées en anglais *character strengths* (littéralement « forces de caractère ») et sont définies comme les « mécanismes psychologiques qui définissent les vertus » (Peterson et Seligman, 2004). Elles constituent des différences individuelles omniprésentes, positivement valorisées et qui contribuent à un développement optimal tout au long de la vie. Il s'agit d'un mode de fonctionnement naturel qui procure énergie et vitalité. Ces forces – qu'on peut aussi nommer « ressources personnelles » – sont présentes dans toutes les cultures et chaque individu en possède dès l'enfance. Au terme de l'étude, les chercheurs ont établi une classification de 24 « forces de caractère » organisées en six grandes catégories qu'ils nomment « vertus » (Peterson et Seligman, 2004 ; voir le tableau ci-dessous)<sup>4</sup>.

Sagesse et connaissance	Courage	Humanité	Justice	Tempérance	Transcendance
<ul style="list-style-type: none"><li>– Créativité</li><li>– Curiosité</li><li>– Jugement</li><li>– Amour de l'apprentissage</li><li>– Perspective</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Bravoure</li><li>– Persévérance</li><li>– Honnêteté</li><li>– Enthousiasme</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Amour</li><li>– Gentillesse</li><li>– Intelligence</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Travail en équipe</li><li>– Équité</li><li>– Leadership</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Pardon</li><li>– Humilité</li><li>– Prudence</li><li>– Autorégulation</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Reconnaissance de la beauté et de l'excellence</li><li>– Gratitude</li><li>– Espoir</li><li>– Humour</li><li>– Spiritualité</li></ul>

<sup>4</sup> Pour en savoir plus : <https://www.viacharacter.org/character-strengths-and-virtues>

S'appuyer sur la notion de « forces de caractère » permet de promouvoir le développement des qualités de l'enfant, sa confiance en soi, son estime de soi et, plus globalement, favorise son bien-être. (Peterson, 2006). Selon les individus, certaines de ces forces sont plus développées que d'autres : c'est ce qu'on nomme la « signature personnelle ». En s'intéressant aux points forts de chacun, les individus s'arment de leurs talents afin d'être plus performants, épanouis et heureux. Ces forces contribuent à un développement sain tout au long de la vie et constituent être un outil efficace au service du fonctionnement optimal de chacun (Weissberg et Greenberg, 1997).

### Pourquoi c'est important à l'école ?

Des recherches ont établi que les forces de caractère sont déjà présentes chez les jeunes enfants (Park et Peterson, 2006) et qu'il existe des liens solides entre ces dernières et le bien-être de l'enfant, dans différentes cultures (Ruch et al., 2014).

Certaines des forces comme la gentillesse, l'intelligence sociale, la maîtrise de soi protègent contre les effets négatifs du stress (Park, 2009). Plus globalement, favoriser les aspects positifs d'une personnalité permet d'aller à l'encontre de notre biais de négativité – qui consiste à repérer davantage les aspects négatifs et les dysfonctionnements que ce qui est positif –, et ainsi de cultiver les émotions positives (Lottman et al., 2017).

Par ailleurs, les auteurs mettent en évidence un lien entre l'utilisation des forces de caractère et la réussite scolaire, ainsi que les expériences d'apprentissages positives (Wagner et Ruch, 2015). Le fait de mettre l'accent sur les points forts de l'enfant ne revient pas à ignorer les points à améliorer, mais étant donnée l'importance des expériences d'apprentissage positives à la fois pour le bien-être (Stiglbauer et al., 2013) et pour les résultats scolaires (Engeser et Rheinberg, 2008), connaître ses forces de caractères constitue un outil puissant pour favoriser le fonctionnement global de l'élève et son bien-être. En outre, les forces de caractère aident les jeunes à s'épanouir et permettent le déploiement d'autres qualités positives telles que la tolérance, la gentillesse et l'altruisme (Park, 2004), formant alors un cercle vertueux autour du bien-être. Aider chaque élève à découvrir les siennes pour les cultiver tout au long de la vie constitue un objectif important pour l'école.

### Activités proposées

#### 1. L'arbre ou la guirlande des forces

Objectif : comprendre la notion de forces ou « ressources personnelles » et identifier les siennes

Pré-requis : aucun

Durée : entre 30 et 60 minutes

Organisation : en grand groupe ou en petits groupes

Matériel :

- Un tableau et des feutres pour établir une liste des ressources personnelles avec les élèves
- Des feuilles (de préférence, de couleur)
- Des ciseaux
- Des crayons et des feutres de couleur
- Du scotch ou de la patafix

Déroulement :

La première partie de l'activité prend la forme d'un dialogue introduit par l'enseignant·e pour expliquer aux élèves la notion de forces ou ressources personnelles – par exemple, en partant des forces de leurs héros préférés. Une liste des forces est écrite au tableau, à laquelle les élèves pourront se référer.

Dans un deuxième temps, chaque élève choisit une feuille et y dessine le contour de sa main posée à plat sur la feuille, doigts écartés. Il écrit ensuite sur chacun des doigts de la feuille une force dans laquelle il se reconnaît (par exemple, l'humour, la persévérance, la curiosité, la gentillesse et la créativité), puis découpe la main.

À la fin, toutes les mains sont affichées sous forme d'un arbre, d'une guirlande ou tout autre affichage et les élèves peuvent expliquer aux autres quelles sont leurs principales forces.



## 2. Le cadeau des forces

Objectif : identifier, exprimer et célébrer les forces reconnues chez les autres

Pré-requis : le concept des forces personnelles est compris

Durée : entre 15 et 30 minutes

Organisation : en grand groupe ou en petits groupes

Matériel : une liste des forces personnelles projetée ou inventoriée en amont par les élèves.

Déroulement :

Chaque élève est invité à choisir au moins une force qu'il a envie d'offrir à chacun des membres du groupe, en mettant en lumière cette force et comment ce camarade l'a développée.

*Exemple : un élève pourrait choisir d'offrir la force de la gentillesse à un camarade et expliquer comment ce dernier s'est montré gentil avec lui ou avec quelqu'un d'autre récemment et comment cela a aidé.*

Les noms des forces peuvent ensuite être écrits sur des bouts de papier et glissés dans un gobelet portant le nom de l'élève, et qui représente son gobelet de ressources. Pour ne pas créer de frustration et démultiplier le plaisir, vous pouvez inviter les élèves à aller offrir des forces aux camarades qui n'étaient pas dans leur groupe, sans oublier l'enseignant et autres accompagnants.

Les gobelets peuvent rester sur une étagère ou sur le bureau le temps de la journée ou de la semaine et être complétés au gré des expériences et observations. A la fin de la période impartie, chacun repart avec son cadeau des forces.

Il est important de faire verbaliser autant que possible la force en question, de donner des exemples d'utilisation de cette force et d'encourager au maximum l'expression des ressentis et émotions vécus en offrant la force comme en la recevant, par des mots ou des gestes.

Chaque élève est ainsi reconnu par le prisme de ses forces qu'il reçoit comme des cadeaux et consolide la connaissance qu'il a de lui-même.

Ce travail sur les forces peut aussi être organisé sur le plan collectif : quelles sont les forces de notre classe, de notre établissement, de tel projet et de quelles forces va-t-on avoir besoin pour le mener à bien, comment développer telle force en classe, en équipe, etc. ?

On peut organiser au fur et à mesure un mur des forces, un arbre des forces avec le nom des forces dans le tronc et dans les feuilles sont écrits des exemples d'utilisation de ces forces, etc.

## MARDI 22 MARS

### LA PRÉSENCE ATTENTIVE

#### Qu'est-ce que la présence attentive ?

La présence attentive est un état dans lequel nous portons attention à l'expérience du moment présent (sensations physiques, cognitions, émotions), intentionnellement et sans porter de jugement de valeur (Kabat-Zinn, 2003). D'autres appellations telles que *mindfulness* ou sa traduction française « pleine conscience », sont également utilisées. Cependant, selon certains auteurs, le terme « présence attentive » saisit mieux l'essence du concept de *mindfulness*, qui représente avant tout une qualité de l'attention, plutôt qu'une qualité de la conscience (Berghmans, 2010). C'est pourquoi nous privilégions ici l'usage de ce terme.

La présence attentive suscite un engouement grandissant depuis les années 2000 et sa pratique permet, à travers des techniques d'interventions novatrices et efficaces, d'accroître la qualité de vie et la santé de manière significative. Appliquée au départ dans le milieu de la santé, elle s'étend à d'autres champs comme celui de l'éducation et s'avère bénéfique, aussi bien pour les enfants que les adultes (Bishop, 2022). Elle fait l'objet de nombreux travaux de recherche, ce qui fait d'elle aujourd'hui, une pratique scientifiquement validée (Grégoire et al., 2016).

#### Pourquoi c'est important à l'école ?

Tout comme les adultes, les enfants ont à surmonter des difficultés et des défis, à l'école, à la maison ou dans leurs relations sociales. Les notes, les attentes des parents et des professeurs, les conflits avec les camarades ou encore l'orientation scolaire peuvent constituer autant de facteurs de stress, plus ou moins importants selon les élèves.

L'évaluation d'interventions en milieu scolaire montre que la présence attentive peut constituer une ressource efficace pour permettre aux élèves de faire face au stress (van de Weijer-Bergsma, 2014 ; Zoogman et al, 2014). Cette pratique serait ainsi « pertinente en matière de prévention de différentes problématiques psychologiques chez les enfants et les adolescents, dont la dépression et l'anxiété » (Theurel, Gimbert, & Gentaz, 2018, p. 9). Les enfants peuvent mieux identifier et accueillir leurs émotions et ainsi, favoriser leur régulation. Elle favorise aussi une meilleure disponibilité intellectuelle, ce qui est utile, aussi bien lors des apprentissages en classe que lors d'un contrôle ou d'un examen. En ce sens, ces interventions encouragent le bien-être et l'engagement scolaire qui soutiennent la réussite académique (Felver et al., 2015).

De plus, la recherche montre que la pratique de la présence attentive a des effets bénéfiques sur les capacités cognitives de haut niveau telles que les fonctions exécutives (Flook et al., 2010). Ces dernières réfèrent à un ensemble de

processus responsables du contrôle cognitif, émotionnel et comportemental nécessaire aux réponses d'adaptation (Compas et al., 2009)<sup>5</sup>. Ainsi, des études ont démontré l'amélioration des capacités attentionnelles, de la régulation émotionnelle ou encore de la mémoire de travail, toutes représentantes des fonctions essentielles dans les apprentissages (Eustache et Guilery-Girard, 2016 ; Cosnefroy, 2011).

Travailler sur ces capacités peut se révéler particulièrement bénéfique dans les stades clés du développement, à l'enfance et l'adolescence. En effet, certains auteurs avancent que cette pratique bénéficierait davantage aux enfants qu'aux adultes en raison des importants changements développementaux et neurodéveloppementaux (Roeser & Zelazo, 2012) qui prennent place durant ces périodes, associées à une meilleure plasticité cérébrale (remodelage de la structure du cerveau).

À quel âge est-il possible de commencer à pratiquer la présence attentive ? Les enfants peuvent-ils accéder à ce type de séances ? Selon le psychiatre Christophe André, la méditation pour les enfants était jusqu'à une date récente un domaine quasiment inexploré, car la démarche semblait « trop difficile et trop "intellectuelle" pour un si jeune public » (Snel, 2013). La complexité d'une intervention n'est pas un gage d'efficacité : il est désormais établi que la présence attentive est un outil simple et efficace, notamment parce qu'elle prend appui sur les sensations corporelles, vecteurs naturels faciles d'accès pour les enfants. Mettre en place cette pratique dans le cadre scolaire ne présente pas de difficulté, mais nécessite que l'enseignant ou l'enseignante se sente à l'aise avec cette pratique pour pouvoir accompagner les élèves dans sa découverte.

D'ailleurs, la pratique de la présence attentive peut se révéler bénéfique pour les enseignants eux-mêmes : les dispositifs mis en place pour les élèves ont aussi un impact positif sur la santé mentale des enseignants, qui sont également soumis à de nombreux facteurs de stress (Weiss et al., 2020). En outre, un enseignant qui se trouve dans un état émotionnel serein influence positivement le climat de classe, ainsi que la qualité des apprentissages (Lestage et al., 2019).

Ainsi, la pratique de présence attentive présente un intérêt incontestable dans le champ de l'éducation et permet d'améliorer globalement les compétences scolaires des élèves et leur bien-être (Flook et al., 2010), ainsi que celui des enseignant-e-s (Taylor et al., 2016).

Néanmoins cette approche suscite aussi des réticences, généralement liées à une méconnaissance et à des préjugés qui peuvent aller jusqu'à la considérer comme une pratique sectaire. Si certains aspects de la présence attentive trouvent en effet leur origine dans la tradition bouddhique, une confusion est entretenue par ses détracteurs entre la méditation religieuse et laïque. Cette confusion a notamment fait l'objet d'une attaque de la *Ligue des droits de l'homme* (LDH) en 2021 et de certaines associations en 2022, à propos de la

---

<sup>5</sup> Elles permettent aux individus de s'adapter aux situations nouvelles et de générer des solutions aux problèmes (Barkley, 2001). Elles incluent la planification, la résolution de problèmes, la prise de décision, la flexibilité cognitive, la conceptualisation, l'attention, etc. (Chan et al., 2008).

pratique de la pleine conscience à l'école. Elle est assimilée à une « lobotomisation douce susceptible d'induire un conditionnement avec perte d'esprit critique ». Ces allégations ne reflètent en rien ni l'état des savoirs scientifiques, ni les pratiques sur le terrain. Des réponses appuyées sur la recherche ont été apportées par des scientifiques reconnus, par exemple, dans une Tribune publiée dans le journal *Le Monde* le 1<sup>er</sup> février 2022 et signée par plus de 150 scientifiques<sup>6</sup>. De plus, certaines recherches démontrent qu'en jouant sur le contrôle inhibiteur<sup>7</sup>, la présence attentive peut améliorer la pensée critique, ce qui réfute la principale objection à l'égard de cette pratique. (Noone et al., 2016)

Assurément, les activités de présence attentive proposées dans le secteur de l'éducation sont dépourvues de toute connotation religieuse, se fondent sur des connaissances scientifiques et répondent aux exigences de laïcité du cadre scolaire. Il s'agit d'une pratique psychocorporelle qui a pour finalité de favoriser le bien-être général à l'école et d'améliorer les compétences cognitives et émotionnelles des élèves. C'est en ce sens qu'elle est proposée ici.

## Activités proposées

### 1. Activité du spaghetti

Objectif : Ressentir ses émotions et sensations. Apprendre à se détendre.

Durée : entre 5 et 15 minutes.

Organisation : En groupe ou seul.

Matériel : Une affiche à lire vous-même.

Si cette option ne vous convient pas, vous pouvez utiliser un média comme une application mobile ou un audio ( Ressources proposées plus bas).

Déroulement :

Premièrement, l'enseignant-e peut expliquer les bénéfices attendus et l'intérêt de cette pratique : détente, concentration, calme, diminution du stress.

Les consignes de l'affiche peuvent être lues doucement, dans un endroit calme et propice à la détente (par exemple avec des tapis au sol et des lumières tamisées). On invite les enfants à fermer ou non les yeux, selon ce qui est le plus agréable pour eux, et à se laisser guider par la voix.

---

<sup>6</sup> « La méditation de pleine conscience est très loin des images ésotériques et des odeurs d'encens » [https://www.researchgate.net/publication/358266736\\_La\\_meditation\\_de\\_pleine\\_conscience\\_est\\_très\\_loin\\_des\\_images\\_esoteriques\\_et\\_des\\_odeurs\\_d'encens](https://www.researchgate.net/publication/358266736_La_meditation_de_pleine_conscience_est_très_loin_des_images_esoteriques_et_des_odeurs_d'encens)

<sup>7</sup> Le contrôle inhibiteur est la capacité de supprimer une réponse dominante en faveur d'une autre réponse plus pertinente ou en faveur d'aucune réponse (Sanne et al., 2013). Il est impliqué dans le contrôle de l'attention, des comportements, des pensées et des émotions, tout en supprimant les distracteurs internes ou externes, pour faire ce qui est le plus approprié ou nécessaire (Diamond, 2013).

apprendreapprendre.fr

## L'exercice du spaghetti



Imagine que tu te sens dur.e comme un spaghetti, tendu.e dans ton corps. Tes muscles sont contractés, tes mâchoires sont serrées. Tu es prêt.e à te casser,

Maintenant, imagine que tu te sens mou/molle comme un spaghetti cuit, détendu.e. Tu sens de la chaleur à l'intérieur de toi, il y a comme une boule moelleuse, chaude, confortable à l'intérieur de ton ventre qui irradie de chaleur tout ton corps.

Ton visage est chaud et mou, tes bras sont chauds et mous, ta poitrine est chaude et molle, ton ventre est chaud et mou, tes jambes sont chaudes et molles. Tu te sens bien.

Une fois l'activité achevée, un temps peut être pris pour échanger sur leurs impressions et ressentis. Il est possible de leur demander dans quelles circonstances ils pourraient faire cet exercice par eux-mêmes (par exemple, lorsqu'il y a un conflit avec un copain, quand ils appréhendent une difficulté). L'affiche peut être accrochée dans un endroit visible pour que les enfants puissent avoir recours à cet exercice en autonomie quand ils en ont besoin. L'exercice peut être répété régulièrement afin d'en tirer tous les bénéfices et leur permettre de mieux se familiariser avec leurs sensations corporelles.

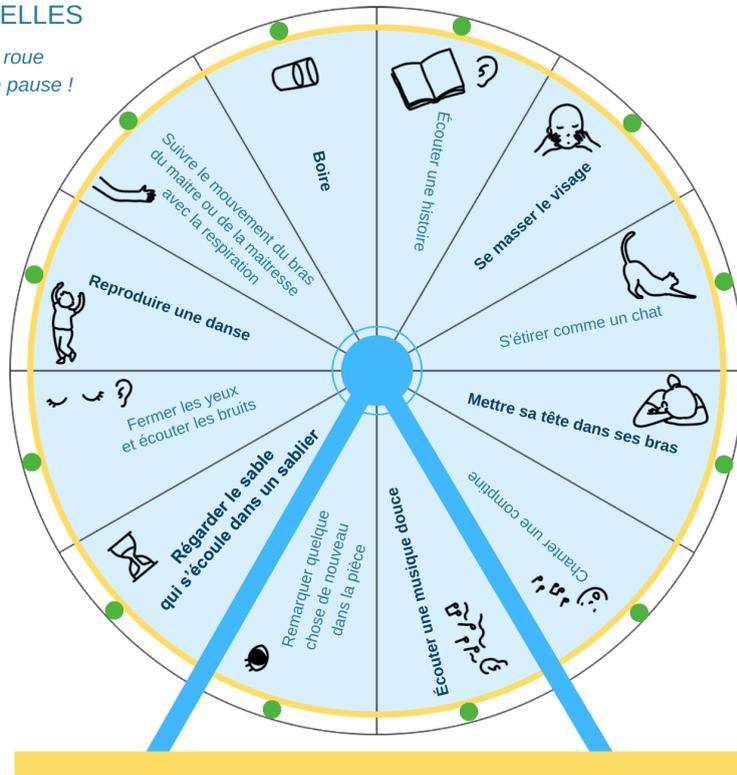
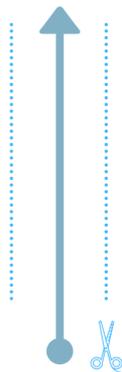
Néanmoins, rien n'est obligatoire et les élèves qui ne veulent pas participer peuvent simplement observer, sans déranger les autres, car certains enfants ont d'abord besoin de se familiariser avec ces pratiques.

## 2. La roue des pauses attentionnelles (ScholaVie)

Cf. exemple de pauses et consignes sur l'outil directement

### LA ROUE DES PAUSES ATTENTIONNELLES

Tourner la roue  
pour faire une pause !



Illustrations de Nina Bahsoun  
Outil issu de l'ouvrage « Rituels pour  
développer les CSE » - Éditions Retz (2021)

**SCHOLAVIE**  
Outil proposé par ScholaVie ©  
Tous droits réservés  
Éd. 2021

scholavie.fr

## MERCREDI 23 MARS

### LA GRATITUDE

#### Qu'est-ce que la gratitude ?

La gratitude est à la fois le « lien de reconnaissance envers quelqu'un dont on est l'obligé à l'occasion d'un bienfait reçu ou d'un service rendu » et le « sentiment de reconnaissance et d'affection envers quelqu'un<sup>8</sup> ». Rebecca Shankland rappelle que la gratitude est une émotion qui émerge spontanément lorsque nous recevons une attention. Exprimer sa gratitude est une façon d'offrir quelque chose en retour : de la reconnaissance (Shankland, 2016). Mais la gratitude va plus loin que la simple réciprocité du geste : elle procure une émotion agréable, dont les bénéfices ont été montrés à de multiples reprises par des chercheurs (Emmons et McCullough, 2003).

Des recherches montrent qu'elle constitue l'un des principaux déterminants du bonheur global des individus (Froh et Bono, 2008) et qu'elle les aide à éprouver davantage d'émotions positives, de bonheur et d'espoir dans leur vie en général (Watkins et al., 2003). Des bienfaits sur le bien-être psychologique – émotions positives, vigilance, diminution de dépression et d'anxiété – et sur le bien-être social – générosité, pardon, meilleures relations interpersonnelles – sont ainsi observés (Emmons et McCullough, 2003).

#### Pourquoi c'est important à l'école ?

Certains chercheurs ont étudié l'expérience de la gratitude dans des domaines de vie spécifiques tel que l'école. Selon plusieurs études, elle serait propice au développement du bien-être psychologique des élèves (Wood et al., 2010) et favoriserait l'optimisme, les émotions positives, la satisfaction de la vie, la vitalité ainsi que l'ajustement psychologique (Froh et al., 2008, Wood et al., 2010, Emmons et McCullough, 2003). Bien plus qu'une simple émotion, la gratitude représente un état d'esprit général envers la vie. Elle va à l'encontre de l'adaptation hédonique, qui représente la tendance observée des humains à revenir rapidement à un niveau de bonheur relativement stable en dépit d'événements positifs ou négatifs majeurs ou de changements importants dans leur vie. (Rosenbloom, 2010). La gratitude permet de savourer l'instant présent et d'être reconnaissant de ce que l'on possède. De ce fait, la gratitude pourrait également contribuer à prévenir ou à limiter des symptômes liés à la dépression ou à l'anxiété (Disabato et al., 2017).

De plus, le sentiment de gratitude influence les relations interpersonnelles et joue un rôle dans la satisfaction des besoins relationnels à l'école (Doll et al.,

---

<sup>8</sup> <https://www.cnrtl.fr/portail/>

2014). En ce sens, les élèves qui présentent un niveau élevé de gratitude sont plus susceptibles que les autres d'apprécier leurs enseignants et leurs pairs, et de développer des relations sociales satisfaisantes (Wood et al., 2010). Par ailleurs, la reconnaissance exprimée par les élèves à l'égard des professeurs permet de contribuer au sentiment d'utilité sociale et au bien-être des enseignants. Au-delà du simple effet de contagion émotionnelle, la gratitude entraîne alors l'amélioration des relations sociales, auxquelles le bien-être est étroitement lié (Shankland, 2016). Cette dimension peut facilement être cultivée en milieu scolaire et permettre aux enfants de contrer le biais de négativité en orientant leur attention sur les événements positifs de leurs journées plutôt que les événements négatifs.

Enfin, la gratitude favorise les progrès scolaires et de meilleures performances académiques par le biais de la motivation à la réussite. En effet, il existe une relation entre la motivation et la gratitude (Bono et Froh, 2009), selon laquelle cette dernière favorise l'accomplissement des objectifs, et encourage ainsi les élèves vers une plus grande réussite scolaire, particulièrement chez les adolescents (Bono et al., 2017 ; Mofidi et al., 2014).

En conclusion, la gratitude révèle de multiples bénéfices individuels et collectifs, encourageant alors vivement les applications concrètes dans le champ de l'éducation.

## Activités proposées

### 1. Le mur de la gratitude

Objectif : Exprimer sa gratitude

Durée : entre 15 et 30 minutes

Organisation : En grand groupe ou en petits groupes

Matériel : un accès internet pour accéder au padlet sur lequel tous les acteurs éducatifs qui le souhaitent sont invités à partager leurs gratitude.

Si cette option n'est pas envisageable, vous pouvez concevoir et organiser un mur de gratitude dans le hall de votre établissement ou de votre classe.

Déroulement :

Le concept de la gratitude peut être introduit par une devinette, un pendu, un moment de gratitude (vous remerciez vos élèves pour...).

Vous invitez ceux qui le souhaitent à exprimer leur(s) gratitude(s) par une photo, un texte, un poème, une chanson, une phrase, un mot, un dessin, etc.

Vous les invitez ensuite à les partager sur le mur virtuel ou réel.

## JEUDI 24 MARS

### L'ALTRUISME

#### Qu'est-ce que l'altruisme ?

L'altruisme est un état motivationnel ayant pour objectif d'accroître le bien-être de quelqu'un d'autre (Batson et Shaw, 1991). Pour adopter un comportement altruiste, l'individu doit s'engager dans un mouvement dynamique de désintéret de soi. Il n'accorde pas la priorité à son propre plaisir ou à ses objectifs, mais oriente son attention et ses actions vers son environnement extérieur, avec l'intention d'aider ou de procurer un bénéfice à une ou plusieurs personnes. Être altruiste signifie d'être concerné par le destin de tous ceux qui nous entourent et vouloir agir pour leur bien (Ricard, 2013). La différence entre l'égoïsme et l'altruisme n'est pas la recherche de plaisir – cette dernière constituant la finalité de l'un et de l'autre –, mais la direction choisie pour déterminer le comportement qui procure le plaisir (Durkheim, 2012).

Voici quelques exemples d'actes altruistes : l'engagement de bénévoles au service d'une cause ou dans une association, une personne qui effectue spontanément un don du sang ou d'argent, ou encore un élève qui aide un camarade en difficulté à finir un exercice ou qui partage son goûter avec celui qui a oublié le sien (Rose, 2020).

La recherche sur l'altruisme a été au centre de nombreuses disciplines, de la philosophie à la psychologie. Cultiver ces capacités affectives et motivationnelles constitue une ressource efficace pour tendre vers une coopération mondiale et une société solidaire (Böckler et al., 2018), tout en favorisant le bien-être de chacun (Ricard, 2013).

#### Pourquoi c'est important à l'école ?

Différentes études indiquent que les actes identifiés comme altruistes influencent la santé mentale des individus – quel que soit leur âge –, et que les personnes les plus altruistes ont moins de risques que les autres d'être agressives à l'égard d'autrui et de présenter des symptômes dépressifs (Weinstein, 2021).

Des recherches mettent ainsi en lumière un lien entre le bien-être et l'altruisme qui se traduit par un cercle vertueux : une personne heureuse tend à adopter plus de comportements altruistes qu'une personne malheureuse ; or plus on se comporte de manière altruiste, plus on est heureux (Shankland, 2021).

La recherche montre également que les enfants qui se montrent aimables et attentifs vers autrui, disposent de meilleures relations sociales (Guo, 2018). De plus, l'encouragement au comportement prosocial peut également entraîner des effets bénéfiques sur le plan cognitif (Battistich et al., 1989). En effet, les

auteurs ont montré qu'un programme d'activités d'entraide et de coopération dans la classe pendant les années d'école primaire améliore les capacités de prise de décision sociale, tout en favorisant la considération des besoins d'autrui, par rapport à des enfants n'ayant pas suivi de programme. Enfin, les enfants qui se portent volontaires pour aider les pairs à faire leurs devoirs améliorent davantage leurs résultats scolaires (Werner Bierhoff, 2002).

L'école a une importance particulière dans le développement du comportement prosocial étant donné l'interdépendance des aptitudes sociales, émotionnelles, et académiques chez l'enfant (Jones & Bouffard, 2012). Ces apports scientifiques confirment le lien entre le sentiment de bonheur et les conduites prosociales, comme le soulignent Valois, Zullig et Huebner (2001), lors d'une étude réalisée chez une population jeune. Il semble donc important d'intégrer l'apprentissage à l'altruisme dans le quotidien scolaire des enfants. Une éducation éclairée, encourageant l'altruisme et l'entraide, permet aux enfants d'acquérir une vision holistique du monde qui les entoure. Ils pourront ainsi contribuer de manière constructive à la société dans laquelle ils évoluent, tout en cultivant leur bien-être.

### Activités proposées

#### 1. Les défis philanthropiques

Objectif : Développer l'altruisme

Durée : une dizaine de minutes

Organisation : En grand groupe ou en petits groupes

Matériel : des petits cartons et des stylos

Vous pouvez proposer aux élèves d'écrire des défis pour eux-mêmes ou à lancer à leurs camarades, parents, professeurs, etc.

Ensemble, nous pouvons inventer des défis pour cultiver notre souhait d'œuvrer pour le bien de ceux qui nous entourent, pour rendre service aux autres sans rien attendre en retour. Des défis à relever individuellement ou collectivement pendant une période donnée. Des défis à partager pour nous inspirer et semer autour de nous des graines de philanthropie.

Exemples :

- Je prépare une surprise pour mes amis ou ma famille
- Je ramasse les affaires qui traînent par terre
- J'aide un camarade en difficulté dans une matière que j'apprécie
- Je fais des courses pour un voisin âgé
- J'écris un poème à un enseignant

## **2. Le bienveilleur**

Objectif : Développer la gentillesse, la bienveillance, l'altruisme

Durée : une dizaine de minutes

Organisation : En grand groupe ou en petits groupes

Matériel : écrire le prénom de tous les élèves sur des petits bouts de papier en amont

Chaque participant reçoit en secret le nom d'une personne dont il va devenir son bienveilleur. Le temps d'une journée ou d'une semaine.

Pendant cette période, il est invité à se montrer prévenant avec elle, lui communiquer (discrètement) de l'attention, lui exprimer des encouragements, mettre en lumière les forces utilisées, le soutenir dans les difficultés, etc.

Chacun a son « bienveilleur ».

Rétroaction : à la fin de la période déterminée, les élèves échangent sur cette expérience. Chacun peut dire s'il a reconnu l'identité de son « bienveilleur » et ce qu'il a pensé de cette expérience.

## VENDREDI 25 MARS

### L'ÉTAT D'ESPRIT DE DÉVELOPPEMENT (*growth mindset*)

#### Qu'est-ce que le *growth mindset* ?

Le *growth mindset* – « état d'esprit de développement » en français –, est un concept développé par Carol Dweck, chercheur en psychologie, qui avance l'idée que « chacun peut devenir compétent dans n'importe quel domaine s'il travaille dur ». Le point de départ de ses recherches a été de comprendre comment les enfants font face aux défis qu'ils rencontrent. Elle commence par décrire ce qu'elle appelle « les qualités » qui orientent vers l'apprentissage, à savoir l'amour de l'apprentissage, la recherche de défis, la valorisation de l'effort et la persévérance face aux obstacles. Elle montre que les enfants tendent à adopter deux types d'attitude qu'elle nomme « l'état d'esprit fixe » (*fixed mindset*) et « l'état d'esprit de développement » (*growth mindset*).

Dans le premier cas, face à une difficulté, l'état d'esprit fixe se manifeste par une moindre persévérance, moins d'effort pour surmonter l'obstacle et une tendance à l'auto-dénigrement : les personnes qui font preuve d'un « état d'esprit fixe » remettent en cause leur intelligence et peuvent être sur la défensive lorsqu'ils ne réussissent pas du premier coup (Murphy et Dweck, 2010). Par contraste, les personnes qui adoptent un « état d'esprit de développement » considèrent l'effort, l'entraînement et la persévérance comme des éléments importants et perçoivent la difficulté ou l'adversité comme une occasion d'apprendre (Kwok et Fang, 2022). Lorsqu'ils font face à un défi, ils sont plus susceptibles de rester impliqués en essayant de nouvelles stratégies et en mobilisant toutes les ressources à leur disposition pour l'apprentissage (Dweck, 2010).

Dans son article *Even geniuses work hard* (« Même les génies travaillent dur »), Carol Dweck (2010) formule un certain nombre de recommandations pour créer un climat de développement en classe :

- Faire l'éloge du processus d'apprentissage plutôt que des capacités ou de l'intelligence des élèves ; féliciter pour les efforts, les stratégies utilisés, les choix ou la persévérance ; encourager les élèves qui recherchent les défis, résistent face aux difficultés et montrent une amélioration dans le temps
- Enseigner explicitement le concept de l'état d'esprit de développement aux élèves
- Transmettre l'amour de l'apprentissage, la joie de s'attaquer à des tâches d'apprentissage et la résilience face aux obstacles
- Illustrer ce concept en demandant aux élèves de partager les domaines dans lesquels ils ont réussi à progresser

- Demander aux élèves de choisir un domaine dans lequel ils souhaitent s'améliorer, puis établir des objectifs de croissance qui leur semblent atteignables ; par la suite, les élèves peuvent expliquer le processus d'apprentissage qui leur a permis de s'améliorer à leurs camarades
- Demander aux élèves d'écrire une lettre à un camarade en difficulté en lui expliquant l'état d'esprit de croissance et en lui donnant des conseils sur les stratégies d'amélioration à mettre en œuvre
- Ajouter l'expression « pas encore » ou « pour le moment » (*not yet*) à chaque fois qu'un élève dit qu'il n'arrive pas à réaliser une tâche ou qu'il n'est pas bon dans un domaine.
- Les enseignants peuvent aussi rappeler que leur rôle n'est pas de juger qui est intelligent et qui ne l'est pas, mais de collaborer avec les élèves dans le but de développer leur intelligence à tous.

### Pourquoi c'est important à l'école ?

Le développement et la croissance des élèves sont le cœur et l'objectif même de l'éducation. L'école a pour mission de développer les compétences qui améliorent notre vie et nous permettent de contribuer davantage à la société.

Comment motiver les enfants à apprendre ? De quelle manière les enseignants peuvent-ils évaluer le travail de leurs élèves et les encourager à faire des efforts ? Comment favoriser l'état d'esprit de développement dans chaque classe, chaque école et pour chaque élève ?

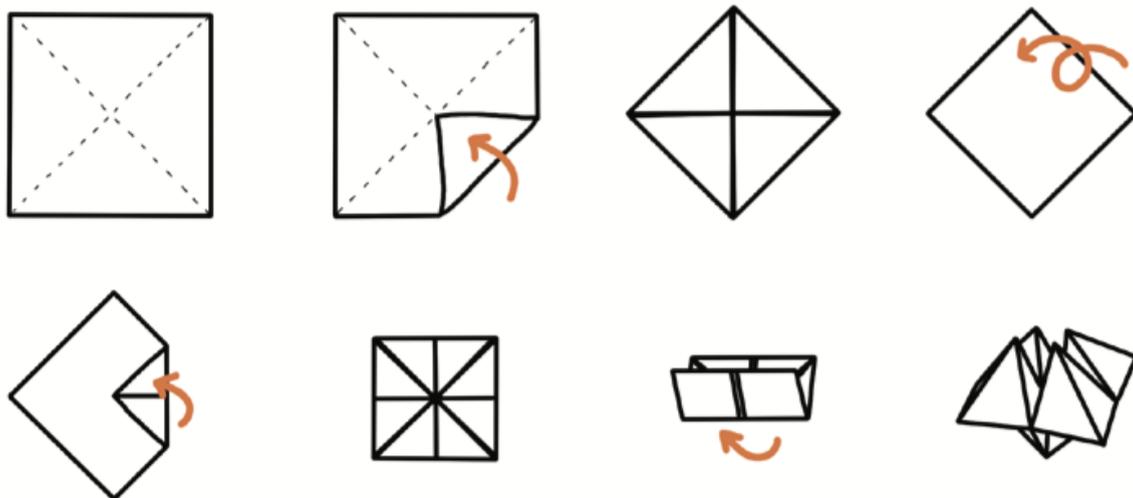
La théorie de l'état d'esprit de Dweck (2006) est un modèle déterminant dans le contexte de la performance et de la motivation scolaire. Carol Dweck et ses collaborateurs ont effectué un grand nombre de recherches destinées à comprendre comment l'état d'esprit influence l'intelligence et la motivation. Ces travaux ont montré que l'état d'esprit de développement est associé non seulement à une meilleure réussite scolaire (Dweck, 2010), mais aussi à des niveaux plus élevés de bien-être (Kwok et Fang, 2022).

Les élèves sont confrontés à des défis à mesure qu'ils progressent dans le cursus scolaire, le système éducatif doit donc les aider à y faire face. La réussite scolaire ne s'arrête pas aux capacités intellectuelles innées des enfants, elle dépend aussi des efforts. C'est le développement de l'état d'esprit de développement qui va permettre aux enfants d'atteindre leur plein potentiel en tant qu'élèves, mais aussi en tant que citoyens qui pourront mener une vie réussie et épanouie.

## Activités proposées

### 1. Les cocottes

Les cocottes de l'état d'esprit (version élémentaire, version secondaire) que vous retrouverez en téléchargement gratuit sur le site de ScholaVie en cliquant [ici](#).



### 2. Le pouvoir des mots

Il nous arrive de dire des phrases ou des mots qui figent les choses, nourrissent un état d'esprit fixe, un discours défaitiste voire pessimiste. Des phrases comme « Je suis nul », « Je n'y arriverai jamais », « C'est toujours la même histoire avec toi » laissent en effet peu d'espoir d'évolution et enferment. Il est utile d'en prendre conscience et de reformuler ce genre de propos pour nourrir, chez nous comme chez les autres, un état d'esprit de développement.

Vous pouvez inviter vos élèves à identifier et recenser ces phrases et ces mots qu'ils prononcent ou entendent pour ensuite s'amuser à les reformuler de manière à nourrir un état d'esprit de développement. Cela peut se faire individuellement ou collectivement, en grand ou en petits groupes.

En voici quelques exemples. A vous de jouer !

Discours défaitistes, qui nourrissent un état d'esprit fixe	Discours optimistes, teintés d'espoir, qui nourrissent un état d'esprit de développement
Je n'y arriverais jamais !	Je n'y arrive pas encore. Quel est le premier petit pas possible que je peux faire ? Qui peut m'aider ? Qui m'inspire ? Quels efforts puis-je faire ?
Je suis trop stressée et timide pour prendre la parole devant toute la classe.	Je pense que je devrais demander à mon professeur ou à mes camarades des conseils pour réduire mon trac avant mon exposé.

### 3. Un pas vers un état d'esprit de développement

Mettre en pratique l'état d'esprit de développement par un tour de table avec chaque question, discutant des efforts, stratégies, revers et apprentissages.

- *Qu'as-tu appris aujourd'hui?*
- *Quelle erreur as-tu faite ?*
- *Qui t'a appris quelque chose?*

## POUR ALLER PLUS LOIN

### LES « FORCES » OU RESSOURCES PERSONNELLES (*character strengths*)

Pour aller plus loin dans l'apprentissage des forces, d'autres jeux et outils sont proposés en téléchargement gratuit sur le site de ScholaVie (pour le 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés) en cliquant ici.

- Les jeux de cartes « Autour des forces » (version maternelle et version élémentaire-secondaire) qui recensent une dizaine d'activités autour des forces
- Le puzzle des forces
- Mon carnet des forces ou des super-pouvoirs

### LA PRÉSENCE ATTENTIVE

De nombreux autres exercices sont possibles, que ce soit à travers des exercices de respiration, de jeux ou de mises en situation.

- Enregistrement audio disponible gratuitement :  
*Association Méditation Enseignement A.M.E.* (2015, 11 novembre). [Vidéo].  
YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UCeGkt8PeoXGaLjGFkeZVYDw>

*La grenouille, méditation pour les enfants.* (2015, 27 juillet). [Vidéo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=WnxOoifQ398&t=149s>

Les giboulées printanières. [11-15 ans - 10 mn] :  
[https://rye-yoga.fr/les\\_giboul%C3%A9es](https://rye-yoga.fr/les_giboul%C3%A9es)

- Applications :  
*Mind.* (2016).  
*Petit Bambou.* (2015).

- Livres :  
Dorcy, A. (2022). *Calme et attentif comme une grenouille (Résumé et analyse du livre de Eline Snel) (Book Review) (French Edition).* 50Minutes.fr.

Greenland, K. S., & Bury, L. (2014). *Un cœur tranquille et sage (French Edition).* A. Les arènes.

Hanh, T., Ligneris, D. C., & Genot, B. (2021). *Les petits Cailloux du bonheur - La méditation au creux de la main.* Pocket jeunesse.

Devinat, G & Desrues, M. (2016). *1, 2, 3, Yoga (French Edition)*. TOURBILLON.  
Veronique, M., & Mucha, L. (2020). *Mon yoga quotidien 25 clés pour les 5-10 ans- Tome 1. Tome 2: Mon yoga quotidien, 25 clés pour les 11-15 ans. Esprit Yoga*

- D'autres jeux et outils sont proposés en téléchargement gratuit sur le site de ScholaVie (pour le 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés) [en cliquant ici](#).

Le chemin de l'attention

La cocotte de l'attention

Un abécédaire pour faire des pauses

Ainsi que des visuels en cliquant ici :

Outil de Re-connexion à soi

Outil Stop pour faire une pause

## LA GRATITUDE

Pour aller plus loin, vous pouvez organiser un mur de la gratitude dans le hall de votre établissement, une boîte de la gratitude dans la classe, des rituels de gratitude en fin de journée/semaine/période scolaire, tenir un journal de gratitude (individuel, collectif), écrire une lettre de gratitude, etc.

- Une conférence de Rebecca Shankland – Gratitude et lien social : <https://www.youtube.com/watch?v=zuTbFfne2BUett=47s>
- Une vidéo pour expliquer la notion de gratitude aux plus jeunes : <https://www.youtube.com/watch?v=BZRZBQJPr9E>
- Un carnet de gratitude : <https://apprendreaeduquer.fr/carnet-de-gratitude-enfants>
- Un article de blog : *Gratitude et lien social : comment cultiver des relations constructives à l'école et en famille ?* Lab School Paris. <https://www.labschool.fr/post/gratitude-et-lien-social-comment-cultiver-des-relations-constructives-%C3%A0-l-%C3%A9cole-et-en-famille>
- Deux pratiques pour les relations sociales des enfants :
  - De 3 à 6 ans: <https://rye-yoga.fr/exercices/une-pratique-amicale-pour-se-fairedes-copains-3-%C3%A0-6-ans>
  - De 6 à 11 ans : <https://rye-yoga.fr/exercices/Une-pratique-amicale-se-faire-des-copains>

## **L'ALTRUISME**

- Une conférence de Sylvain Connac, enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation.

<https://www.youtube.com/watch?v=Giim9M1Xaeo>

- Des vidéos pour expliquer la notion de l'altruisme aux plus jeunes :

<https://ecolepositive.fr/mini-videos-apprendre-a-vivre-ensemble-tolerance-partage-altruisme/>

- Un dessin animé pour réfléchir sur l'amitié, l'altruisme et la différence avec les enfants

[https://www.youtube.com/watch?v=c7vTP\\_Z3s6Y](https://www.youtube.com/watch?v=c7vTP_Z3s6Y)

## **L'ÉTAT D'ESPRIT DE DÉVELOPPEMENT** (*growth mindset*)

(En anglais, possibilité de mettre les sous-titres en français)

- Une courte conférence de Carol Dweck sur le growth mindset.  
<https://www.youtube.com/watch?v=hiiEeMN7vbQ>
- Des vidéos pour expliquer la notion de l'état d'esprit de développement aux enfants :  
<https://www.youtube.com/watch?v=M1CHPnZfFmU>  
<https://www.youtube.com/watch?v=rUJkbWNnNy4>  
<https://www.youtube.com/watch?v=JfdoJxPjp1k>

## POSTFACE

Après deux années de crise sanitaire, marquées par une recrudescence des conflits, des violences et des inégalités sociales, la société a pris conscience du rôle structurant et protecteur de l'École, comme lieu d'épanouissement personnel et collectif des enfants, et pas seulement comme espace d'étude, clos sur lui-même et coupé des mouvements du monde.

Organiser une semaine du bonheur à l'école prend dans ce contexte un sens tout particulier, et doit être vivement salué : cette semaine peut, en effet, servir de catalyseur à des initiatives, de plus en plus nombreuses mais parfois trop méconnues, visant à réconcilier la réussite scolaire avec le plaisir d'apprendre et d'être ensemble pour progresser, s'épanouir, trouver sa place parmi les autres et comme futur citoyen, éclairé et responsable dans une société démocratique. Ce projet, animé conjointement par des chercheurs et des « praticiens » de l'enseignement, rencontre en ce sens pleinement les démarches et les valeurs partagées par les médiateurs de l'éducation nationale, même si leurs objectifs ne sont pas identiques au départ.

Le médiateur est un tiers bienveillant et facilitateur qui aide deux personnes en conflit à renouer un dialogue serein pour trouver, ensemble, un terrain d'entente et une solution à leur différend. Dans la perspective d'une École du bonheur, cette démarche, qui s'appuie sur des valeurs de respect mutuel et d'équité, et sur des compétences d'écoute, d'attention, de collaboration et d'empathie, rejoint à n'en pas douter les grands axes qui sous-tendent les initiatives promues par la semaine du bonheur à l'école.

Conduire les enfants à prendre conscience de leurs forces et des ressources qu'ils possèdent en eux pour grandir, dépasser leurs peurs, gérer leurs émotions et trouver leur place parmi les autres ; développer leur capacité d'attention, de disponibilité à l'instant présent, pour se consacrer au plaisir d'apprendre en « pleine conscience » ; encourager les comportements altruistes, débouchant sur l'entraide, la reconnaissance de l'autre et la gratitude... c'est inscrire le parcours des enfants dans une dynamique positive de développement, favorable à leur équilibre, à leur bien-être et à leur bonheur.

Pour mettre en œuvre ce beau projet, il faut cesser d'opposer l'objectif de réussite scolaire à celui de bien-être à l'école et libérer les initiatives. Les médiateurs observent chaque jour le lien étroit qui existe entre la qualité des relations humaines et de l'environnement de travail, d'une part, et la performance scolaire, d'autre part. Ils savent que pour les élèves, comme pour les étudiants, la souffrance scolaire, le manque d'attention et de confiance des adultes, l'inconfort matériel et psychique, les conflits avec leurs pairs entraînent une perte d'estime de soi et un sentiment d'insécurité qui les paralysent et peuvent les empêcher de réussir dans leurs études et, plus tard, dans leur vie. C'est une réalité qu'il est urgent de mettre en lumière et qu'il faut prendre au sérieux si l'on veut améliorer les résultats du système scolaire, grâce à une approche plus globale et plus humaine des individus.

Tous les acteurs de la communauté éducative pourront tirer profit de la découverte et du partage des initiatives présentées dans le cadre de cette « semaine du bonheur à l'école », et au-delà, nous leur souhaitons de s'engager eux-mêmes dans l'invention et le développement de nouveaux projets réalisables à leur échelle.

*Catherine Becchetti-Bizot  
Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur*

## BIBLIOGRAPHIE

### INTRODUCTION

Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J., & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée: *Enfance*, N° 1(1), 81-103. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0081>

Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A., & Bacro, F. (2017). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements: Des représentations différenciées. *Recherches & éducations*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3642>

Haag, P., & Martin, M. (2021). Quels cadres théoriques pour penser le bien-être à l'école? L'exemple du projet pédagogique de la Lab School Paris. *Sciences & Bonheur*, 6, 163–182. <https://sciences-et-bonheur.org/2021/06/12/quels-cadres-theoriques-pour-pense-r-le-bien-etre-a-lecole-lexemple-du-projet-pedagogique-de-la-lab-school-paris-pascale-haag-et-marlene-martin/>

Hagell, A., & Layard, R. (2015). *healthy young minds: Transforming the mental health of children*. Report of the WISH Mental Health and Wellbeing in Children Forum.

Howe, R. B., & Covell, K. (2020). Human Rights Education: Education about Children's Rights. In J. Todres & S. M. King (Éds.), *The Oxford Handbook of Children's Rights Law* (p. 697-717). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190097608.013.34>

Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J., (2015). *World Happiness Report 2015*. <https://worldhappiness.report/ed/2015/>

Levin, K. A., Dallago, L., & Currie, C. (2012). The Association Between Adolescent Life Satisfaction, Family Structure, Family Affluence and Gender Differences in Parent-Child Communication. *Social Indicators Research*, 106(2), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9804-y>

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>

Meleisea, E., Unesco, & Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (2016). *Happy schools!: A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140>

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. In J. L. Matson (Éd.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (p. 175-197). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11)

### **LES « FORCES » OU RESSOURCES PERSONNELLES** (*character strengths*)

Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Park, N., & Peterson, C. (2006). Character Strengths and Happiness among Young Children: Content Analysis of Parental Descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323-341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 3. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. P. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*, 21(2), 214-217. <https://doi.org/10.1002/jts.20332>

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press.

Proctor, C. (Éd.). (2017). *Positive Psychology Interventions in Practice*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51787-2>

Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character Strengths in Children and Adolescents: Reliability and Initial Validity of the German Values in

Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57-64. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000169>

Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology*, 51(2), 231-242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.002>

Wagner, L., Holenstein, M., Wepf, H., & Ruch, W. (2020). Character Strengths Are Related to Students' Achievement, Flow Experiences, and Enjoyment in Teacher-Centered Learning, Individual, and Group Work Beyond Cognitive Ability. *Frontiers in Psychology*, 11, 1324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01324>

Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>

## **LA PRÉSENCE ATTENTIVE**

Barthel, W., & Markwardt, F. (1975). Aggregation of blood platelets by adrenaline and its uptake. *Biochemical Pharmacology*, 24(20), 1903-1904. [https://doi.org/10.1016/0006-2952\(75\)90415-3](https://doi.org/10.1016/0006-2952(75)90415-3)

Berghmans, C. (2010). *Stress au travail : Des nouveaux outils pour les ressources humaines*. Dunod.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

Compas, B. E. (2009). Coping, regulation, and development during childhood and adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2009(124), 87-99. <https://doi.org/10.1002/cd.245>

Cosnefroy, L., & Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.744>

Csillik, A., & Tafticht, N. (2012). Les effets de la mindfulness et des interventions psychologiques basées sur la pleine conscience. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 147-159. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.006>

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1),

135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Ehrhart, I. C., Parker, P. E., Weidner, W. J., Dabney, J. M., Scott, J. B., & Haddy, F. J. (1975). Coronary vascular and myocardial responses to carotid body stimulation in the dog. *The American Journal of Physiology*, 229(3), 754-760. <https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1975.229.3.754>

Eustache, F., & Guillery, B. (2016). *La Neuroéducation : la mémoire au coeur de l'apprentissage*. Odile Jacob.

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>

Goleman, D., & Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. Avery.

Haenen, S., Nyklíček, I., van Son, J., Pop, V., & Pouwer, F. (2016). Mindfulness facets as differential mediators of short and long-term effects of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in diabetes outpatients: Findings from the DiaMind randomized trial. *Journal of Psychosomatic Research*, 85, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2016.04.006>

Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C. D., Duncan, E., & Barsalou, L. W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: A fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *NeuroImage*, 59(1), 750-760. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.07.008>

Jennings, P. A., Favre, M., & Siegel, D. J. (2019). *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. les Arènes.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Lestage, P., & Bergugnat, L. (2019). Effets de la pratique de la pleine conscience sur la santé mentale des enseignants: Une étude pilote contrôlée non randomisée. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 29(3), 101-118.

<https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2019.02.001>

Lutz, A., Slagter, H. A., Rawlings, N. B., Francis, A. D., Greischar, L. L., & Davidson, R. J. (2009). Mental Training Enhances Attentional Stability: Neural and Behavioral Evidence. *Journal of Neuroscience*, 29(42), 13418-13427. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1614-09.2009>

Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does Mindfulness Enhance Critical Thinking? Evidence for the Mediating Effects of Executive Functioning in the Relationship between Mindfulness and Critical Thinking. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>

Pérez-Delouya, A. (2016a). Grégoire, S., Lachance, L., & Richer, L. (2016). La présence attentive, mindfulness. État des connaissances empiriques et pratiques. Presses de l'Université du Québec. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 305. <https://doi.org/10.7202/1040172ar>

Pérez-Delouya, A. (2016b). Grégoire, S., Lachance, L., & Richer, L. (2016). La présence attentive, mindfulness. État des connaissances empiriques et pratiques. Presses de l'Université du Québec. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 305. <https://doi.org/10.7202/1040172ar>

Pérez-Delouya, A. (2016c). Grégoire, S., Lachance, L., & Richer, L. (2016). La présence attentive, mindfulness. État des connaissances empiriques et pratiques. Presses de l'Université du Québec. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 305. <https://doi.org/10.7202/1040172ar>

Reynaud, L. (2021). *Rituels pour développer les compétences sociales et émotionnelles - Maternelle* (Teacher's éd.). RETZ.

Snel, E., Boutavant, M., van Rillaer, J., & Arenes, L. (2016). *Calme et attentif comme une grenouille - le premier livre de méditation pour les enfants de 5 à 10 ans + CD (psychologie) (French Edition)*. French and European Publications Inc.

Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Examining Ways That a Mindfulness-Based Intervention Reduces Stress in Public School Teachers: A Mixed-Methods Study. *Mindfulness*, 7(1), 115-129. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>

Theurel, A., Gimbert, F., & Gentaz, É. (2020). The effectiveness of a school-based mindfulness intervention (ADOMIND) on adolescents' depressive symptoms: A pilot study. *L'Année psychologique*, Vol. 120(3), 233-247. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.203.0233>

Tran, C. (2011). De la méditation bouddhiste à la thérapie cognitive fondée sur la pleine conscience. *PSN*, 9(1), 10-18. <https://doi.org/10.1007/s11836-010-0157-4>

Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., Boom, J., & Leseman, P. P. M. (2013). The structure of executive functions in children: A closer examination of inhibition, shifting, and updating: *Structure of executive functions*. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 70-87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02079.x>

Van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bögels, S. M. (2012). The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0171-9>

W. Roeser, R., & Zelazo, P. D. (2012). Contemplative Science, Education and Child Development: Introduction to the Special Section. *Child Development Perspectives*, 6(2), 143-145. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00242.x>

Wilson, A. C., & Bishop, D. V. M. (2022). A novel online assessment of pragmatic and core language skills: An attempt to tease apart language domains in children. *Journal of Child Language*, 49(1), 38-59. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000690> (S. d.).

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

## **LA GRATITUDE**

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>

Harris, D. (2009). Child Care Today – What We Know and What We Need to Know. *Nursing Standard*, 23(40), 31-31. <https://doi.org/10.7748/ns2009.06.23.40.31.b919>

Ma, M., Kibler, J. L., & Sly, K. (2013). Gratitude is associated with greater levels of protective factors and lower levels of risks in African American adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 983-991. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.012>

Macfarlane, J. (2020). Positive psychology: Gratitude and its role within mental health nursing. *British Journal of Mental Health Nursing*, 9(1), 19-30. <https://doi.org/10.12968/bjmh.2019.0040>

Rosenbloom, S. (2010, août 16). Consumers Find Ways to Spend Less and Find Happiness. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2010/08/08/business/08consume.html>

Shankland, R. (2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Odile Jacob.

Tian, L., Pi, L., Huebner, E. S., & Du, M. (2016). Gratitude and Adolescents' Subjective Well-Being in School: The Multiple Mediating Roles of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01409>

Vaish, A., & Savell, S. (2022). Young children value recipients who display gratitude. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0001308>

Wade, C. (2014). Resilient classrooms. Creating healthy environments for learning. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 444-445. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.943556>

## **L'ALTRUISME**

Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for Altruism: Toward a Pluralism of Prosocial Motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202_1)

Bierhoff, H. (2002). Just World, Social Responsibility, and Helping Behavior. In M. Ross & D. T. Miller (Éds.), *The Justice Motive in Everyday Life* (1<sup>re</sup> éd., p. 189-203). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499975.011>

Böckler, A., Tusche, A., Schmidt, P., & Singer, T. (2018). Distinct mental trainings differentially affect altruistically motivated, norm motivated, and self-reported prosocial behaviour. *Scientific Reports*, 8(1), 13560. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-31813-8>

Durkheim, É., Fauconnet, P., & Paugam, S. (2012). *L'éducation morale* (2e éd). PUF.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.002>

Guo, Q., Zhou, J., & Feng, L. (2018). Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance: A study of Chinese primary school children. *Learning and Individual Differences*, 65, 187-194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.010>

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools : From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme: La force de la bienveillance*. Nil Editions.

Shankland, R. (2012). Bien-être subjectif et comportements altruistes: Les individus heureux sont-ils plus généreux?: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 93(1), 77-88. <https://doi.org/10.3917/cips.093.0077>

Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2001). Relationship Between Life Satisfaction and Violent Behaviors among Adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25(4), 353-366. <https://doi.org/10.5993/AJHB.25.4.1>

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. <https://doi.org/10.1037/a0016984>

### **L'ÉTAT D'ESPRIT DE DÉVELOPPEMENT** (*growth mindset*)

Dweck, C. S., & Dayez, J. (2010). *Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite (French Edition)*. Mardaga.

Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational leadership*, 68(1), 16-20. <https://doi.org/info:doi/>

Dweck, C. S. (2017). *Mindset - Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*, London: Robinson.

Kwok, S. Y. C. L., & Fang, S. (2022). A longitudinal study of the impact of parental discipline on wellbeing among primary school students in China : The roles of school attachment and growth mindset. *Child Abuse & Neglect*, 124, 105435. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105435>

Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2010). A Culture of Genius : How an Organization's Lay Theory Shapes People's Cognition, Affect, and Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 283-296. <https://doi.org/10.1177/0146167209347380>

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset

improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369.  
<https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>