
Impact d'un dispositif inspiré d'un projet déjà existant « Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) » visant à développer les compétences socio-émotionnelles des enfants au début de leur scolarité obligatoire

Auteur : Vansweert, Muriel

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : bÿ Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13344>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



*Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et
Département des Sciences de l'Éducation*

« Impact d'un dispositif inspiré d'un projet déjà existant « Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) » visant à développer les compétences socio-émotionnelles des enfants au début de leur scolarité obligatoire »

Promotrice : A. Baye

Superviseur : D. Dachet

Lecteurs : J. Baron – V. Jamin

*Mémoire présenté par **Vanswevelt Muriel**
en vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation*

Année académique 2020 – 2021



*Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et
Département des Sciences de l'Éducation*

« Impact d'un dispositif inspiré d'un projet déjà existant « Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) » visant à développer les compétences socio-émotionnelles des enfants au début de leur scolarité obligatoire »

Promotrice : A. Baye

Superviseur : D. Dachet

Lecteurs : J. Baron – V. Jamin

*Mémoire présenté par **Vanswevelt Muriel**
en vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation*

Année académique 2020 – 2021

Remerciements

Je tiens à témoigner mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'élaboration de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent dans un premier temps à Madame Ariane Baye qui a accepté d'endosser le rôle de promotrice et qui a consacré du temps pour la relecture de mon travail.

Ensuite, je remercie Monsieur Dylan Dachet pour sa grande disponibilité, pour l'aide précieuse apportée lors du traitement statistique ainsi que pour ses nombreux conseils avisés.

J'aimerais également remercier Madame Virginie Jamin ainsi que Monsieur Jean Baron pour l'intérêt qu'ils ont accordé à mon travail et à sa lecture.

Merci aux enseignants, mes précieuses collègues, qui ont accepté de prendre de leur temps pour effectuer les pré-tests et post-tests dans leur classe. Merci à la directrice de l'établissement de m'avoir permis de réaliser ce projet dans l'école.

Je tiens à remercier chaleureusement les élèves qui ont participé à cette recherche avec beaucoup d'enthousiasme.

Enfin, toute ma gratitude va à tous mes amis proches ainsi qu'à ma famille pour leur soutien et leur patience tout au long du Master en Sciences de l'Éducation et particulièrement durant la réalisation de mon mémoire.

1	INTRODUCTION.....	4
2	REVUE DE LITTÉRATURE	6
2.1	Les compétences socio-émotionnelles.....	6
2.1.1	Compétences émotionnelles : évolution de la définition	6
2.1.2	Caractéristiques des compétences socio-émotionnelles.....	8
2.2	Les compétences socio-émotionnelles et l'environnement	9
2.3	Compétences socio émotionnelles à l'école	10
2.3.1	Historique	10
2.3.2	Expériences et enjeux.....	11
2.3.3	Compétences émotionnelles et réussite scolaire.....	12
2.3.4	Compétences socio-émotionnelles chez les jeunes enfants	14
2.4	Le dispositif « Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) »	15
2.4.1	Description du programme	15
2.4.2	CW-FIT : principes.....	16
2.4.3	CW-FIT : mise en place.....	20
2.4.4	CW-FIT : des données probantes.....	22
2.5	Enseignement efficace : les recherches.....	24
2.6	Enseignement explicite.....	25
2.6.1	Définition	25
2.6.2	Enseignement explicite : trois étapes clés	27
2.6.3	Enseignement explicite des comportements	29
2.6.4	Gestion de classe	30
3	LES QUESTIONS DE RECHERCHE ET LES HYPOTHÈSES	32
4	METHODOLOGIE	35
4.1	La population et l'échantillon	38
4.2	Outils de mesure : méthode mixte	38
4.2.1	Méthode quantitative : construction d'un questionnaire.....	39
4.2.2	Méthode qualitative : micro-entretien	43
4.3	Récolte des données.....	45
4.4	Méthodes d'analyses des données	46
4.4.1	Les données quantitatives	47
4.4.1.1	Fiabilité de l'instrument de mesure.....	47
4.4.1.2	Statistiques descriptives	48
4.4.1.3	Statistiques inférentielles	49
4.4.2	Les données qualitatives.....	49
5	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	52
5.1	Fiabilité de l'instrument de mesure.....	52

5.1.1	Première sous-dimension « Attitude de l'élève au démarrage de la tâche ».....	52
5.1.2	Deuxième sous-dimension « Attitude de l'élève tout au long de la tâche ».....	53
5.1.3	Troisième sous-dimension « Comportement de l'élève ».....	54
5.1.4	Quatrième sous-dimension « Comportements pro-sociaux ».....	54
5.1.5	Cinquième sous-dimension « Climat de classe »	55
5.1.6	Conclusion de la fiabilité de l'instrument de mesure	55
5.2	Analyse quantitative	56
5.2.1	Pré-test	56
5.2.1.1	Scores des deux groupes	56
5.2.1.2	Scores des trois classes.....	57
5.2.1.3	Scores des trois classes en retirant la valeur extrême.....	57
5.2.1.4	D de Cohen.....	58
5.2.1.5	Coefficient de variation	59
5.2.1.6	Statistique inférentielle	61
5.2.1.7	Conclusion du pré-test.....	61
5.2.2	Post-test.....	62
5.2.2.1	Scores des deux groupes	62
5.2.2.2	Évolution des scores des deux groupes	62
5.2.2.3	D de Cohen.....	63
5.2.2.4	Coefficient de variation	63
5.2.2.5	Statistique inférentielle	65
5.2.2.6	Conclusion du post-test	66
5.3	Partie qualitative.....	66
5.3.1	Résultats des micro-entretiens	66
6	DISCUSSION	71
6.1	Analyse quantitative	71
6.1.1	Retour sur la fiabilité de l'instrument de mesure.....	71
6.1.2	Retour sur les hypothèses.....	72
6.2	Analyse qualitative.....	75
6.2.1	Retour sur l'hypothèse	75
7	LIMITES ET PERSPECTIVES	77
8	CONCLUSION	79
9	BIBLIOGRAPHIE	81
10	ANNEXES.....	88
10.1	Annexe 1 - Lettre destinée au chef d'établissement	88
10.2	Annexe 2 - Lettre destinée aux parents d'élèves	89
10.3	Annexe 3 - Leçon « Ignorer les comportements inappropriés »	90
10.4	Annexe 4 - Leçon 2 « Obtenir l'attention de madame ».....	91
10.5	Annexe 5 - Leçon 3 « Suivre les consignes dès la première fois ».....	92

10.6	Annexe 6 - Affiches des trois comportements.....	93
10.7	Annexe 7 - Affiche des points	96
10.8	Annexe 8 - Affiche des récompenses et des priviléges.....	97
10.9	Annexe 9 - Questionnaire des élèves.....	98
10.10	Annexe 10 - Retranscription des entretiens.....	101
10.11	Annexe 11 - Alphas de Cronbach des différentes sous-dimensions.....	111
10.12	Annexe 12 - Tableaux Excel	114
10.12.1	Comportement de l'élève - Résultats du GE au pré-test.....	114
10.12.2	Comportement de l'élève - Résultats du GC au pré-test.....	114
10.12.3	Comportement de l'élève - Résultats du GE au post-test	115
10.12.4	Comportement de l'élève - Résultats du GC au post-test	115
10.13	Annexe 13 - Données SAS.....	116
10.13.1	Comportement de l'élève - Résultats du GE et du GC au pré-test.....	116
10.13.2	Comportement de l'élève - Résultats du GE et du GC au post-test	117
11	RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE.....	118

1 Introduction

« Ce double agenda, instruire et éduquer, constitue le cœur de la vie de la classe » (Shulman, 1986, cité par Gauthier & Bissonnette, 2017, p.2).

Cette phrase met en avant deux grandes fonctions de l'école, deux tâches majeures effectuées par un enseignant qui est dans une classe.

La première est « la gestion des apprentissages », qui sous-tend que le maître s'assure que tous les élèves acquièrent les compétences visées.

La seconde tâche est « la gestion de la classe », qui peut se traduire comme la vie de la classe, la manière dont l'enseignant va gérer le comportement des élèves entre eux mais également avec l'enseignant ou encore l'enchaînement des activités (Gauthier & Bissonnette, 2017).

Les deux fonctions citées ci-dessus sont liées entre elles. En effet, si l'enseignant ne connaît pas sa matière, des problèmes disciplinaires tels que le bavardage, l'inattention des élèves peuvent apparaître. Inversement, si l'enseignant éprouve des difficultés à gérer sa classe, le temps d'enseignement diminuera de manière assez conséquente. Gauthier et Bissonnette (2017, p. 2) reprennent à nouveau les propos de Leinhart (1986) en affirmant « La gestion de la classe et la gestion de l'apprentissage peuvent donc être considérées comme les deux dimensions fondamentales de l'enseignement, ou le double agenda de l'enseignant ».

Les recherches menées depuis les quarante dernières années ont permis de mettre en avant le rôle central de l'enseignant, l'effet maître. En effet, les travaux réalisés sur ce sujet ont montré qu'à milieux socio-économiques équivalents, certains élèves réussissaient mieux ; la variable « enseignant » a donc une importance sur la réussite scolaire des élèves. Tout ne se joue pas dans le milieu familial mais que l'École a un rôle important dans les acquis des élèves (Bressoux, 1994).

L'objectif de notre recherche est d'implémenter le programme « Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) » dans une classe d'un établissement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le dispositif est un système de gestion de classe basé sur l'enseignement des règles des comportements en groupe-

classe avec un renforcement différentiel des comportements appropriés et une attention sociale minimisée par rapport aux comportements inappropriés.

Lors de cette recherche, nous menons une étude au design quasi expérimental avec une approche mixte, dont l'objectif est de mesurer les effets du projet sur des groupes d'élèves de première et deuxième années primaires. Les données sont récoltées à la fois par un questionnaire destiné aux élèves mais également par des micro-entretiens réalisés à la suite de la mise en place du dispositif.

Différentes parties constituent la présente recherche. La première section du document est constituée de la revue de littérature. La seconde permet d'expliciter la méthodologie employée. Ensuite, la troisième présente les résultats obtenus. La quatrième section, quant à elle, discute des relations identifiées, tout en tenant compte des forces et des limites de la présente recherche. Enfin, la conclusion traite de la pertinence de ces résultats pour la recherche et la pratique.

2 Revue de littérature

2.1 Les compétences socio-émotionnelles

Au cours des dernières années, dans le milieu de la recherche en éducation, le développement émotionnel des enfants d'âge préscolaire a pris de plus en plus d'importance.

Selon la publication de l'OCDE (2016, p.14) :

« Accroître les niveaux de compétences sociales et affectives – telles que la persévérance, l'estime de soi et la sociabilité – peut grandement contribuer à améliorer les retombées liées à la santé mentale et au bien-être subjectif et à réduire les comportements antisociaux. Les résultats montrent que le caractère consciencieux, la sociabilité et la stabilité émotionnelle comptent parmi les dimensions importantes des compétences sociales et affectives qui influencent sur les perspectives des enfants à l'avenir ».

Les compétences émotionnelles semblent cruciales pour un développement optimal du capital humain. Étant donné l'importance de développer de telles forces, il paraît indispensable d'aider les professionnels de l'enfance à cibler les programmes qui permettent de travailler sur de telles compétences.

En Belgique, les compétences socio-émotionnelles sont fréquemment associées aux enfants porteurs d'un handicap. De plus, les activités sont données par des personnes externes à l'enceinte de l'établissement scolaire. Pourtant dans d'autres pays, plus particulièrement au Royaume-Uni et aux États-Unis, les professionnels de l'éducation mettent l'accent sur le développement des compétences socio-émotionnelles au sein même de leur établissement de type « ordinaire ».

2.1.1 Compétences émotionnelles : évolution de la définition

La notion de « compétences émotionnelles » (aussi appelées « intelligence émotionnelle ») désigne : « la capacité – mise en pratique – à identifier, à

comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2014, p.3).

Dans les années vingt, certains chercheurs s'intéressaient déjà à cette notion mais c'est dans les années nonante qu'elle a connu une plus grande importance à la suite du concept d'« intelligence émotionnelle ». Thorndike (1920) est le premier à évoquer l'importance de l'« habileté à identifier ses propres états internes, motivations et comportements (ainsi que ceux des autres) et celle d'interagir avec autrui de manière optimale sur la base de ces informations ». Ensuite, en 1983, Gardner ajoute l'intelligence « personnelle » en séparant l'intra-personnelle (qui se rapporte à soi, au sentiment personnel) de l'interpersonnelle, qui concerne plutôt la motivation, les changements d'humeur.

Quelques années plus tard, en 1990, Salovey et Mayer parlent d'« intelligence émotionnelle » : leur idée est que l'individu générant des émotions serait capable de les identifier et de les utiliser afin de développer au maximum leur potentiel. En 1998, Schutte a publié un test d'évaluation personnelle de l'intelligence émotionnelle afin de mesurer l'intelligence émotionnelle selon le modèle de Salovey et Mayer (Mikolajczak, 2014).

Néanmoins, ce champ de recherche ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui sans Goleman (1999) qui a vulgarisé ce concept, ce qui a suscité l'engouement populaire (Loarer, 2005). De nombreuses recherches ont permis de mettre à jour l'influence de facteurs non intellectuels sur la réussite d'un individu dans différents domaines. De sorte que les auteurs Van Rooy et Viswesvaran (2004) concluent aujourd'hui que l'intelligence émotionnelle est un facteur d'adaptation et de réussite aussi important que le quotient intellectuel. Certains chercheurs préfèrent le terme de « compétence » à celui « d'intelligence ». En effet, ce terme - plus neutre - rend mieux compte du caractère évolutif des compétences émotionnelles et de la possibilité de les accroître suite à un entraînement (Kotsou et al., 2011).

2.1.2 Caractéristiques des compétences socio-émotionnelles

La notion d'intelligence émotionnelle s'associe à celle de compétence sociale en prenant en compte les actions de l'être humain dans son environnement social.

Gendron (2004) cité par Gendron (2007, p.4) définit le capital émotionnel comme « l'ensemble des compétences émotionnelles utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel et participant à la cohésion sociale et à la réussite personnelle, économique et sociale ». Les compétences se rapportent à des « savoir-être », intitulés également « soft skills (compétences non-cognitives) qui dans la recherche récente, se nomment « socio-emotional skills (compétences socio-émotionnelles) ».

Selon Gendron (2016) cité par Gaussel (2018, p.8), les compétences émotionnelles peuvent être séparées en trois sous-catégories :

- « *compétences d'auto-évaluation* (capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence sur la confiance en soi, l'estime de soi, la connaissance de soi) et *d'auto-régulation* (maîtrise de ses émotions et impulsions, capacité à s'adapter aux situations) ;
- *compétences de gestion des relations* (capacité à influencer les autres, gérer les conflits, communiquer, aider les autres dans leur développement, travailler en équipe);
- *compétences de conscience sociale* (capacité à détecter, à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir, ce qui relève du domaine de l'empathie. »

Le groupe Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013), définit, quant à lui, cinq compétences-clés : la conscience de soi (*self-awareness*), la gestion de soi (*self-management*), la conscience sociale (*social awareness*), les compétences relationnelles (*relationship skills*) et la prise de décision responsable (*responsible decision making*). Par ailleurs, l'un des rapports de l'OCDE (2015) met en avant cinq composantes qui permettent de mettre en avant la personnalité des individus, aussi connues sous le nom des Big Five. Les cinq

domaines sont les suivants : l'ouverture, la consciencieuse, l'extraversion, l'agréabilité et enfin, l'émotivité négative (OCEAN).

Le développement de telles compétences doit être travaillé non seulement dans la sphère familiale mais également dans le contexte scolaire. L'OCDE (2016) souligne que les systèmes éducatifs ne doivent pas seulement se centrer sur la réussite scolaire mais également tenter d'améliorer le bien-être et de promouvoir une cohésion sociale.

2.2 Les compétences socio-émotionnelles et l'environnement

Une méta-analyse menée par Durlak (2011) sur 213 interventions « social emotional learning » (SEL) afin de mesurer l'impact de l'amélioration de l'apprentissage social et émotionnel des élèves en milieu scolaire montre que les participants améliorent effectivement la réussite académique des élèves comparativement aux groupes contrôles. Ces programmes ont des effets positifs sur leurs comportements, en réduisant les conduites à risque et la détresse émotionnelle. L'école n'est pas seulement le lieu où les élèves apprennent des compétences disciplinaires ; c'est là où ils réalisent toute une série de d'expériences où l'environnement joue un rôle important dans le développement des compétences sociales (OCDE, 2017 cité par Gaussel, 2018).

Un rapport de l'OCDE (2016) soutient l'idée développée par Durlak en affirmant que l'environnement au sein duquel évoluent les enfants influence le développement des compétences socio-émotionnelles. Effectivement, toutes les personnes qui gravitent autour des élèves peuvent intervenir en proposant un environnement favorable au développement des compétences socio-émotionnelles. De plus, dans ce même rapport, il apparaît que les élèves issus de familles défavorisées ont des compétences socio-émotionnelles moins élevées que les enfants favorisés. Par ailleurs, l'école doit permettre aux élèves de développer les compétences sociales et affectives afin de garantir le principe d'équité.

2.3 Compétences socio émotionnelles à l'école

2.3.1 Historique

D'abord, en 1983, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit le terme compétence psychosociale comme :

« la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social » (OMS, 1997, cité par Lamboy & Guillemont, 2014, p.309).

Ensuite, l'OMS propose de subdiviser cette compétence globale en sous-compétences et de les répartir en trois grandes catégories qui sont (Mangrulkar, *et al.*, 2001 ; Organisation mondiale de la santé, 2003 ; Organisation mondiale de la santé, 2009 cité dans Lamboy & Guillemont, 2014) :

- *Les compétences sociales* (ou interpersonnelles ou de communication) qui regroupent les compétences de communication verbale et non verbale comme, par exemple, l'écoute active, les capacités de résistance et de négociation (gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui). Mais, également, l'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension. Et enfin, la coopération, la collaboration et les compétences de plaidoyer.
- *Les compétences cognitives* qui correspondent aux compétences de prise de décisions et de résolution de problèmes, de la pensée critique et l'auto-évaluation.
- *Les compétences émotionnelles* (ou d'autorégulation) qui mobilisent les compétences de régulation émotionnelle comme la gestion de la colère et de l'anxiété, la capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes mais également, les compétences de gestion du stress et les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation.

Un peu plus tard, en 1986, l'OMS développe dans la charte d'Ottawa la notion de compétences psychosociales, « life skills » en anglais, comme un élément essentiel dans le développement des compétences individuelles. En 1993, le concept de compétences psychosociales est mis en avant par l'OMS, et permet ainsi de promouvoir des compétences afin de favoriser la santé globale positive (physique, psychique et sociale).

En Belgique, le Décret Missions (1997) détermine les objectifs principaux de tout enseignement. La première mission s'intitule « Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ». Celle-ci-sous-entend l'idée que l'école doit être un lieu où les enfants développent des compétences de savoir-être.

Enfin, en 1999, apparaît le Socle de compétences qui un référentiel des compétences de base à atteindre à la fin des huit années de l'enseignement obligatoire. Pour chaque discipline (français, mathématiques, ...), des compétences transversales et disciplinaires sont énumérées. En prenant un exemple qui se trouve dans la partie des compétences transversales du cours de français, des sous-catégories apparaissent : par exemple, l'une d'elle se nomme : « Dans les attitudes relationnelles » et celle-ci reprend les items suivants « Se connaître, prendre confiance, connaître les autres et accepter les différences » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 1999, p.9). Cependant, de telles compétences sont rarement explicitées lors d'une leçon en classe comme lors d'une leçon de mathématiques ; ces compétences sont plutôt travaillées dans les cours philosophiques alors qu'elles devraient être au centre même des apprentissages et non des compétences isolées.

2.3.2 Expériences et enjeux

Une attention particulière à l'individu n'est pas récente. En effet, Rogers, fondateur de l'approche humaniste en psychologie, développe la théorie centrée sur la personne. Il exprime l'idée que l'éducation est un processus dynamique par lequel les émotions interviennent dans la construction du moi. De plus, Rogers développe une seconde idée importante : la pédagogie et la formation de l'esprit citoyen doivent

être travaillées en lien. Il s'agit de prendre l'enfant dans sa globalité afin que les savoirs soient construits, sans « simplement » être dans la transmission (Daval, 2008). De nombreux auteurs, psychologues ou chercheurs s'intéressent à cette notion de compétences émotionnelles dans l'apprentissage. L'un des premiers est Goleman, fondateur du Collectif pour l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle au Centre d'études sur l'enfant de l'Université de Yale. Le centre a pour but d'aider les écoles à introduire des activités développant l'intelligence émotionnelle. En parallèle, Goleman a formulé la thèse suivante :

« Dans la mesure où nos émotions bloquent ou amplifient notre capacité de penser et de planifier, d'apprendre en vue d'atteindre un but lointain, de résoudre des problèmes, etc., elles définissent les limites de notre aptitude à utiliser nos capacités mentales innées et décident donc de notre avenir. Et dans la mesure où nous sommes motivés par l'enthousiasme et le plaisir que nous procure ce que nous faisons – voire par un niveau optimal d'anxiété –, les émotions nous mènent à la réussite. C'est en ce sens que l'intelligence émotionnelle est une aptitude maîtresse qui influe profondément sur toutes les autres en les stimulant ou en les inhibant » (Goleman, 1997, p.109 cité par Chbat, 2002, p.5).

Il avance certains arguments et tente de montrer dans quelle mesure nos émotions influencent nos réussites ou nos échecs. Dans cette thèse, selon Chbat (2002), Goleman met en avant différentes conclusions comme la maîtrise des pulsions. La capacité de les retarder et de pouvoir les gérer détermine le succès de ce que l'on entreprend. De plus, dans le cadre scolaire, il est important que les enfants prennent conscience de l'influence de nos émotions sur le résultat des apprentissages. La pensée positive naît de la conviction que nous maîtrisons le cours de notre vie. Un état de « fluidité » qui signifie que l'on peut apprendre par le plaisir lorsque les étudiants s'intéressent à ce qu'ils font a un impact et, par la même occasion, permet de se trouver dans un état de « bien-être ».

2.3.3 Compétences émotionnelles et réussite scolaire

La volonté d'identifier le rôle des compétences socio-émotionnelles dans les apprentissages pourrait aider les enseignants à comprendre certains processus.

Depuis plusieurs années, de nombreuses études ont montré le lien entre les émotions et l'apprentissage. Les émotions semblent être un facteur à prendre en compte dans les apprentissages. Effectivement, le type d'émotions ressentis par les élèves aura un impact différent sur leurs performances : les émotions négatives diminuent les résultats, alors que les émotions positives assurent l'engagement cognitif, soutiennent la performance et tendent vers la réussite (Van Hoorebeke, 2008). Dans la recherche récente, selon Algan et al. (2018), il est possible de dire que les compétences sociales et comportementales sont en étroite corrélation avec les compétences cognitives.

Si nous nous intéressons aux systèmes éducatifs étrangers, les enseignants y mettent déjà en place de nombreux programmes qui se focalisent sur l'intervention des compétences sociales et comportementales. C'est notamment le cas au Canada, qui a mis en place un projet concernant le développement de la coopération et l'autorégulation sur des enfants de sept ans. À la suite de ce projet, une étude menée par Alan et Ertac (2018) reprend l'idée développée par Algan et al. (2018, p.4), qui citent les données suivantes : « le taux de réussite au baccalauréat est de 51 % pour les élèves qui ont bénéficié du programme contre 32 % pour ceux qui n'en ont pas bénéficié ». Ces données permettent de mettre en évidence que le développement des compétences socio-émotionnelles dès le plus jeune âge semble agir à long terme sur le parcours scolaire et également la réussite professionnelle.

Néanmoins, les auteurs nuancent les résultats en tenant compte des habiletés cognitives des jeunes interrogés. Selon eux, c'est uniquement lorsque les jeunes possèdent de moindres habiletés cognitives que les compétences émotionnelles jouent un rôle de modérateur. En confrontant ces résultats avec ceux d'autres études, Petrides (2011) défend l'idée que les compétences émotionnelles peuvent être mises en lien avec les performances uniquement lorsque l'on parle de populations à profil « vulnérable ». Il semblerait que les liens entre la réussite scolaire et les compétences émotionnelles soient surtout présents chez les plus jeunes.

Par ailleurs, les compétences émotionnelles sont un atout dans la vie : elles sont évolutives et se développent dès l'enfance. Il est possible de les développer tout au

long de la vie si l'on s'y entraîne et que l'on pratique les stratégies nouvellement acquises. Le processus émotionnel mobilise l'individu dans sa globalité ; il n'est donc pas étonnant qu'il ait de multiples répercussions. Les émotions sont omniprésentes dans les classes, elles peuvent influencer de manière positive ou négative, notamment les facultés cognitives comme la mémoire, la concentration, l'attention ou encore la créativité.

De plus, McClelland et Cameron (2011) affirment que les performances académiques des élèves augmentent d'autant plus s'ils sont capables de s'autoréguler au niveau cognitif ainsi qu'émotionnel.

2.3.4 Compétences socio-émotionnelles chez les jeunes enfants

Deleau (2017) cité par Larzul (2010), affirme que la mise en place d'un dispositif permet aux élèves et, ce dès l'âge préscolaire, d'accroître les compétences socio-émotionnelles. Les programmes développant de telles compétences utilisent la méthodologie Evidence-Based (Dachet et Baye, 2020), une méthodologie basée sur des preuves, des données probantes.

Plusieurs programmes existent « Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) » qui signifie « Promouvoir des stratégies de pensées alternatives ». PATHS consiste en une série de leçons couvrant des sujets tels que l'identification et l'étiquetage des sentiments, la maîtrise des impulsions, la réduction du stress et la compréhension du point de vue des autres.

Un second dispositif est “Changing mindsets” (qui signifie “Changer les mentalités ») a pour but de développer et de renforcer une attitude positive par le biais de leur enseignement.

Un troisième projet intitulé “ Families and Schools Together” (FAST), traduit en français par “ Parents et Ecoles ensemble », est plus ciblé sur les relations entre la famille et l'école afin de voir si l'engagement familial peut avoir un impact sur la réussite scolaire.

Ensuite, un quatrième programme « FRIENDS », lequel travaille sur une approche cognitivo- comportemental. L'objectif de ce projet est d'améliorer la maîtrise de l'anglais et des mathématiques en augmentant la résilience et en réduisant l'anxiété des élèves du primaire. Le projet consistait en dix sessions hebdomadaires couvrant des sujets tels que la gestion de soi émotionnelle et la reconnaissance de l'anxiété.

Les programmes d'entraînement engendrent des effets positifs sur les compétences des élèves telles que les compétences sociales, les comportements pro-sociaux ou l'adaptation sociale. Les recherches menées sur ces dispositifs permettent d'avancer que les enfants développent quotidiennement des compétences socio-émotionnelles que ce soit à la maison ou à l'école (The Education Endowment Foundation, 2018).

Nous allons maintenant nous intéresser au dispositif choisi dans le cadre de cette recherche.

2.4 Le dispositif « Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) »

2.4.1 Description du programme

Le programme choisi dans le cadre de ce mémoire est « Class-wide Function-related Intervention Teams » (CW-FIT), ce qui signifie en français « les équipes d'intervention fonctionnelle à l'échelle de la classe ». CW-FIT est sur un système de gestion de classe basé sur l'enseignement des comportements appropriés et la réduction des comportements inappropriés qui s'inscrit dans une perspective systémique, non-punitive et proactive (Kamps et al., 2015).

La recherche sur ce programme a débuté en 2007 aux États-Unis dans l'Université du Kansas par le biais du projet pour enfants Juniper Gardens. Depuis, CW-FIT a reçu divers financements de l'Institut des sciences de l'Éducation (IES) et Innovation et rechercher en éducation (EIR).

Selon Conklin et al. (2017), CW-FIT est un programme d'intervention à plusieurs niveaux conçus pour contribuer à enseigner des compétences sociales nécessaires en classe. Il utilise des éloges et des contingences afin d'éliminer les renforcements des

comportements problématiques en utilisant l'autogestion et l'évaluation fonctionnelle en contexte, c'est-à-dire lors des apprentissages académiques. Les activités proposées dans le programme sont pensées pour favoriser la réussite scolaire, sociale et comportementale des élèves en enseignant des compétences sociales positives, en utilisant les éloges des enseignants et l'utilisation de récompenses (Jolstead et al., 2017).

2.4.2 CW-FIT : principes

CW-FIT repose sur certains principes qui s'inspirent de deux programmes déjà existants.

Le premier principe intégré par CW-FIT est l'enseignement des compétences sociales, ce qui fait référence au dispositif « soutien au comportement positif (SCP) », ou en anglais « Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) » fondé par Sugai et Horner en 2002. Le second programme dont s'inspire CW-FIT s'intitule « Good Behavior Game (GBG) » (Barrish et al., 1969).

Nous nous sommes d'abord intéressés aux principes développés par le SCP. En effet, il est basé sur le modèle de Réponse à l'intervention (RAI), il permet de développer une école bienveillante dans laquelle le milieu est sécurisant, ordonné et positif, ce qui favorise les apprentissages (Bissonnette, 2020). Ce programme préconise l'enseignement des comportements attendus qui doivent être identiques en classe et dans toute l'enceinte de l'école. Les règles doivent être propres à chaque établissement afin de répondre à leurs besoins.

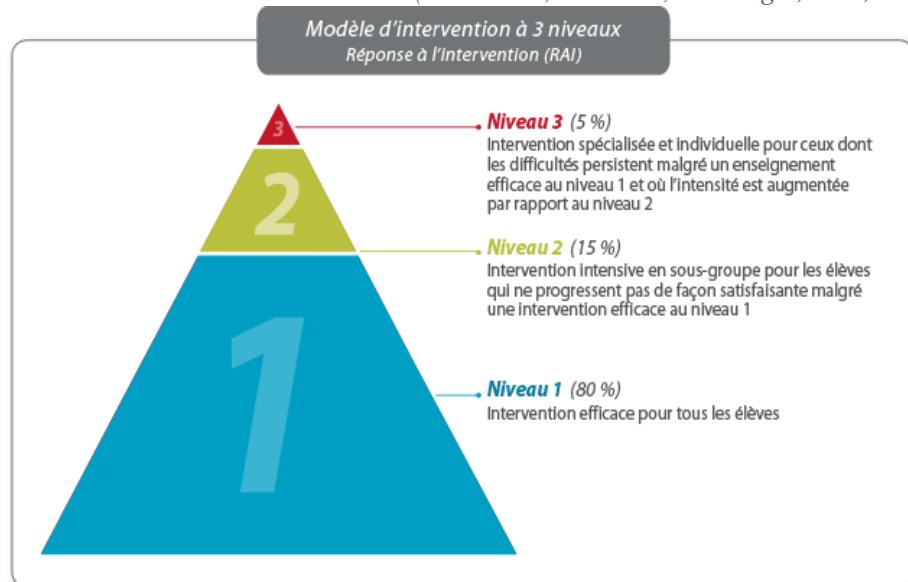
Le SCP a déjà été appliqué dans de nombreux pays (aux États-Unis et dans de nombreux pays anglo-saxons). Depuis une dizaine d'années, le dispositif a été implémenté dans un grand nombre d'écoles primaire et secondaire afin de réaliser des recherches sur les effets d'un tel système. C'est le cas au Québec où la Télé-Université à l'Unité d'enseignement et de recherche Éducation (TELUQ) a mené de nombreuses études afin de percevoir les effets de la mise en œuvre d'un tel programme.

Selon Cohn (2001), cité par Caldarella et al. (2015), le SCP est une approche reconnue qui repose sur des preuves probantes et qui permet de réduire les comportements difficiles et d'augmenter les comportements sociaux adéquats. Cependant, malgré les effets positifs démontrés, certains enseignants éprouvent des difficultés à mettre en place le SCP dans leur classe. Effectivement, ces difficultés résident dans le fait que les professeurs ne parviennent pas toujours, à utiliser, de manière fréquente, les louanges.

En fonction du public ciblé, le SCP travaille sur trois niveaux différents du modèle RAI. En effet, « chaque palier d'intervention est caractérisé par la taille du groupe auquel il s'adresse et des modalités d'intervention particulières » (Desrochers et al., 2015, p. 294). Le premier pallier permet de mettre en œuvre des interventions de prévention pour l'école et la classe. Dans ce même pallier, il existe trois types d'interventions :

- « 1. le déploiement d'interventions proactives ou préventives ;
- 2. la mise en place d'interventions correctives ;
- 3. la prise en compte de conditions particulières pour assurer une implantation réussie. »

Figure 1- Modèle d'intervention à 3 niveaux (Bissonnette, Bouchard, St-Georges, et al., 2020, p.133)



Nous allons principalement nous intéresser au point 1 du premier pallier, lequel concerne les interventions proactives ou préventives. Lors de cette étape, les équipes de SCP qui forment une équipe de gestion, nommée aussi comité de pilotage,

identifient les valeurs communes à l'ensemble de l'école. Dans un second temps, ils créent la matrice comportementale, c'est-à-dire qu'ils transforment les valeurs choisies en comportements observables. Ensuite, des leçons sont construites afin d'enseigner explicitement les comportements attendus par le biais de l'enseignement explicite. Enfin, un système de renforcement est élaboré où les comportements appropriés sont valorisés par l'enseignant (Bissonnette, Bouchard, St-Georges, et al., 2020). Concrètement, dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'appliquer ce premier pallier mais dans la classe et non à l'ensemble de l'école.

Ensuite, le second programme inspiré pour la création de CW-FIT est le Good Behavior Game (GBG) ou jeu du comportement adapté (Barrish et al., 1969), développé par l'American Institutes for Research (AIR). Celui-ci a pour but de développer les compétences psychosociales en proposant des stratégies de gestion de la classe qui favorisent la coopération et le renforcement des comportements positifs et qui offrent l'opportunité à l'enfant de se socialiser dans son rôle d'élève. Le GBG permet également de gérer les comportements en classe directement par l'enseignant lors des activités habituelles.

Une étude menée entre 2015 et 2016 a produit des résultats significatifs quant aux bénéfices concernant le climat scolaire. De plus, lors de recherches longitudinales qui permettent de mettre en avant des résultats sur le long terme, il s'est avéré que cette méthode a également réduit les inégalités sociales de santé et les risques psychosociaux (Kieffel et al., 2018).

Quatre éléments sont importants lorsque le programme GBG est mis en place. Le premier est l'apprentissage des règles de la classe qui doivent être apprises, intégrées et généralisées. Ensuite, le second élément est le sentiment d'appartenance à une équipe afin de favoriser des valeurs telles que la coopération, la solidarité ou l'entraide. Le troisième point est l'observation active des enfants par l'enseignant. Enfin, le dernier élément est la pédagogie du renforcement positif.

CW-FIT incorpore donc les éléments des deux programmes développés précédemment. Il s'agit de l'enseignement des compétences sociales par l'enseignement explicite comme lors du dispositif SCP mais en l'appliquant au

groupe-classe et CW-FIT utilise, comme le projet GBG, des contingences de groupe, des éloges, des points et des récompenses de groupe (Wills et al., 2010).

Wills et al. (2010), d'après Caldarella et al. (2015), définissent les trois principaux éléments de CW-FIT.

D'abord, pour un climat positif de classe, l'intervention CW-FIT cible trois compétences comportementales qui couvrent un ensemble de comportements ; elles sont les suivantes :

1. attirer l'attention de l'enseignant ; 2. suivre des instructions ; 3. ignorer les comportements inappropriés.

La figure suivante est un exemple d'affiche reprenant les trois compétences citées.

Figure 2 - Les 3 comportements à enseigner (Wills et al., 2018)



Chaque compétence est subdivisée en quatre actions permettant la bonne compréhension et réalisation de ce que les élèves doivent faire pour parvenir à mettre en œuvre correctement le comportement attendu.

Le deuxième point d'attention du programme CW-FIT est que l'enseignant se concentre sur les comportements appropriés qui sont enseignés en les valorisant et en minimisant les comportements inappropriés des élèves. En effet, il s'agit d'utiliser un système de renforcements positifs envers les élèves qui réalisent les attentes comportementales enseignées (Gauthier & Bissonnette, 2017). "Le recours au

renforcement positif constitue l'intervention la plus puissante pour modifier des comportements inadéquats" (Gauthier & Bissonnette, 2017, p.212).

Le troisième point sur lequel repose CW-FIT est la contingence de groupe. En effet, les élèves de la classe sont disposés en équipes, ils doivent réaliser le comportement enseigné afin de gagner des points. De cette façon, l'enseignant attribue des éloges et des points aux groupes dont tous les élèves mettent en œuvre les compétences sociales apprises. Les points additionnés permettent d'obtenir une récompense décidée par l'ensemble de la classe. Il existe différentes récompenses : elles peuvent être tangibles comme des bons points ou des bonnes notes ou bien elles peuvent être des intangibles comme des priviléges tels que la réalisation d'un jeu, d'un bricolage ou encore le fait de pouvoir mettre de la musique en classe.

2.4.3 CW-FIT : mise en place

Avant la première séquence d'enseignement d'une compétence, l'enseignant explique en quoi consiste le jeu et il définit avec l'ensemble de la classe les récompenses ou les priviléges qu'ils souhaiteraient se voir attribuer.

La mise en œuvre du programme CW-FIT débute par l'enseignement de trois compétences comportementales (annexes 3, 4 et 5) durant une dizaine de minutes lors des premiers jours du début de l'intervention. Les leçons sont inspirées du plan de leçon créé par Bourgeois & Audet 2019). Lors de cette étape, les enseignants utilisent un modèle d'instruction directe pour enseigner les comportements appropriés aux élèves (Caldarella, et al., 2015).

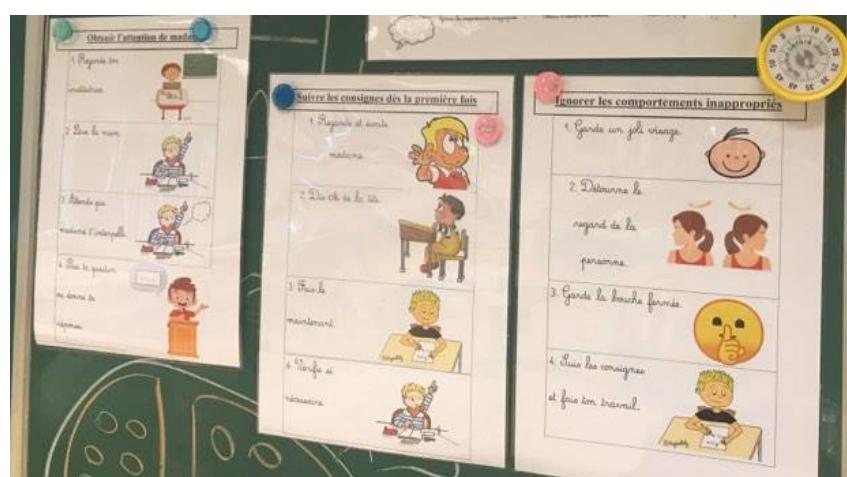
Dans un premier temps, l'enseignant présente les comportements cibles et il les décrit (Wills et al., 2016). Il fournit la démonstration des comportements cibles et il les modélise en donnant des exemples et des contre-exemples des comportements. Lors de cette étape, les élèves ont l'occasion de jouer un rôle sur les comportements. De plus, l'enseignant fournit des commentaires et il répond aux questions concernant les attentes en matière de comportement. Ensuite, les différents comportements travaillés sont présentés aux élèves sous forme d'affiche visible de tous.

Les trois comportements cibles sont :

1. Ignorer les comportements inappropriés ;
2. Obtenir l'attention de madame ;
- et 3. Suivre les consignes dès la première fois.

Des affiches (format A3) reprennent les comportements cités. Elles sont placées sur le tableau de la classe (annexe 6).

Figure 3 - Affiches des 3 comportements enseignés (annexe 6)



Ensuite, lorsque les compétences ont été enseignées, l'instituteur forme des équipes de quatre à six enfants en fonction de la place où ils sont dans la classe. Chaque élève fait partie d'une équipe dont l'objectif est d'appliquer la compétence apprise lors de leçon dite « traditionnelle ». De cette manière, les élèves ne travaillent pas individuellement pour atteindre un objectif mais ils font partie d'un groupe où chaque membre a son importance.

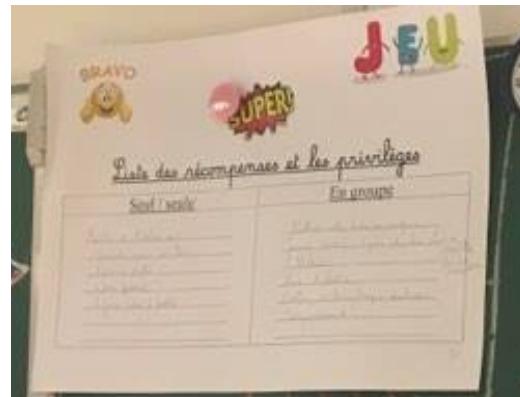
Durant la semaine, de trois à cinq fois par semaine durant lesquelles, les élèves ont l'occasion de démontrer leurs compétences. Chaque séquence dure une vingtaine de minutes et ce, à différents moments de la journée, l'enseignant active une minuterie qui sonnera environ toutes les deux à trois minutes, et à chaque bip, il félicite et attribue des points aux équipes dont tous les membres du groupe appliquent le comportement cible (annexe 7).

Figure 4 - Affiche des points (annexe 7)



A la fin de la semaine, les points de chaque équipe sont additionnés et l'équipe gagnante choisi la récompense qu'elle souhaite obtenir qui pourra être réservée aux membres de l'équipe ou s'étendre à l'ensemble de la classe (annexe 8).

Figure 5 - Affiche des récompenses (annexe 8)



2.4.4 CW-FIT : des données probantes

Depuis une dizaine d'années, différentes recherches ont été investiguées afin d'analyser le programme CW-FIT et de juger de son efficacité.

En 2010, une étude menée par Kelshaw et al., cités par Kamps et al. (2015) a permis de mettre en avant les effets des contingences de groupes pour diminuer les comportements perturbateurs et favoriser les interactions positives au sein d'une classe. En effet, des résultats positifs de l'utilisation des contingences de groupe ont

été publiées à partir de 1970. Les programmes d'urgence de groupe font référence à des interventions comportementales en classe où une ou plusieurs contingences spécifiées sont appliquées au même comportement pour tous les élèves ou groupes d'élèves d'une classe.

En 2015, une recherche a été réalisée par le groupe de chercheurs de Calderella concernant la mise en place du dispositif CW-FIT dans une classe de l'enseignement spécialisé. Cette dernière a permis de montrer, au niveau des élèves, que leur comportement face à la tâche a augmenté. De plus, en ce qui concerne le comportement de l'enseignant, les réprimandes ont diminué et les éloges ont, quant à eux, augmenté. D'après un article de Caldarella et al. (2019), en 2016, Weeden et al. se sont intéressés à la mise en place du programme dans des classes maternelles. Les résultats obtenus ont été fortement semblables à ceux de la précédente étude.

Ensuite, en 2018, Caldarella et al., ainsi que Wills et al., ont réalisé une recherche auprès de 311 étudiants dans des écoles de différents milieux aux États-Unis. Dans les groupes expérimentaux, les résultats ont mis en avant des différences significatives par rapport à l'engagement scolaire, aux problèmes de conduite, aux compétences sociales, à l'empathie, aux comportements perturbateurs et aux relations interpersonnelles.

Plus récemment, Caldarella et al. (2019) ont mené une étude afin d'examiner la faisabilité et les effets de la mise en œuvre de CW-FIT dans des classes d'élèves plus âgés, qui avaient entre onze et quatorze ans. En effet, à cet âge, les élèves entrent dans la période d'adolescence, période au cours de laquelle de nombreux changements s'opèrent et où ils peuvent développer des comportements problématiques. Suite à l'analyse des résultats obtenus lors de cette étude, il en ressort que ceux-ci sont fortement semblables à ceux des études précédentes.

Effectivement, des effets positifs ont été constatés au niveau du comportement des élèves face à la tâche et également chez les élèves qui présentent des difficultés de comportement. De plus, en ce qui concerne les enseignants, on a pu observer à nouveau une augmentation des éloges et une diminution des réprimandes lors de la mise en œuvre du programme CW-FIT. Enfin, au niveau de la validité sociale, les enseignants ont trouvé que le dispositif était assez facile à mettre en place et ils ont

éprouvé du plaisir à travailler de cette façon. Au niveau des élèves, ils ont aussi été plutôt satisfaits du programme, dont la partie « récompenses » a été très fortement appréciée.

Les résultats de la dernière recherche rejoignent ceux obtenus lors des études précédentes. L'analyse de ces différentes études permettent de mettre en avant les effets positifs de l'utilisation du programme CW-FIT qui, de plus, peut s'adresser à un public d'âges et de milieux variés, allant des jeunes enfants en maternelle jusqu'aux élèves plus âgés qui sont dans la période de l'adolescence, qu'ils soient scolarisés dans un enseignement ordinaire ou un enseignement spécialisé.

Dans la suite de la présente recherche, nous allons nous intéresser au type d'enseignement choisi pour l'apprentissage des comportements : l'enseignement direct, appelé également enseignement explicite.

2.5 Enseignement efficace : les recherches

Bloom définit l'enseignement efficace comme suit :

« un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints : une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats ; une réduction de la variance de l'ensemble des résultats ; une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et ses résultats » (Demeuse & al., 2005, pp. 393-394).

Depuis une quarantaine d'années, les recherches se sont intéressées aux pratiques d'enseignement efficaces afin d'en dégager les caractéristiques des pratiques d'enseignement plus efficaces et les pratiques d'enseignement moins efficaces. L'une des recherches menées sur ce sujet s'est effectuée en deux étapes. Dans un premier temps, des chercheurs ont effectué des observations dans les classes afin de mettre en évidence les pratiques efficaces et moins efficaces. Ensuite, dans un second temps, des études expérimentales ont été réalisées en comparant des groupes d'enseignants qui ont été entraînés aux pratiques efficaces et d'autres enseignants qui n'ont pas été entraînés à ces pratiques. A la suite de cette mise en place, les résultats ont montré que les élèves des maîtres entraînés aux pratiques efficaces ont obtenu de

meilleurs résultats (Rosenshine & Stevens, 1986, cités par Bocquillon, Derobertmasure, & Demeuse, 2019).

Plus récemment, selon la méga-analyse effectuée par Bissonnette et al. (2010), qui est donc une synthèse des résultats récoltés lors de différentes méta-analyses, ces auteurs ont cherché à analyser avec prudence l'efficacité de différentes interventions et de choisir celles qui sont capables d'améliorer le rendement des élèves. Les onze méta-analyses ont été réparties en trois groupes qui sont respectivement : la lecture, l'écriture et les mathématiques.

En lecture et en écriture, il semble que l'enseignement de type directif et structuré soit la pédagogie qui obtient le plus d'effet d'ampleur (allant de 0.40 à 1.18). En effet, le type d'enseignement explicite favorise de nombreuses compétences dans l'apprentissage de la lecture telles que les stratégies métacognitives, le décodage ou, encore, la reconnaissance de mots. En écriture, ce type d'enseignement favorise également les compétences comme les processus d'écriture.

Ensuite, dans le domaine des mathématiques, de manière semblable, l'enseignement structuré et directif ressort comme le type d'enseignement ayant des effets d'ampleur les plus importants. Ceux-ci varient de 0.58 à 1.45.

Les résultats obtenus permettent de penser plus que raisonnablement que l'enseignement explicite est une approche pédagogique pertinente dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. De plus, selon Rosenshine (1986) cité par Bissonnette et al. (2010, p.27) : « L'enseignement explicite se révèle surtout adapté aux jeunes élèves, ainsi que pour tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge. »

2.6 Enseignement explicite

2.6.1 Définition

L'enseignement explicite est une approche pédagogique par laquelle l'enseignant soutient les élèves de manière efficace dans leur processus d'apprentissage.

L’enseignement explicite préconise une transmission directe de l’information aux élèves et va à l’inverse d’une approche par découverte dans laquelle l’information est transmise de manière indirecte. Il s’agit d’un enseignement structuré en étapes séquencées par l’enseignant, qui tente donc d’éviter l’implicite puisque cela a été jugé comme pouvant nuire à l’apprentissage (Gauthier et al., 2007).

De plus, le terme « explicite », signifie que l’enseignant doit rendre la tâche la plus claire et transparente possible. L’aide fournie peut être nommée « étayage », ce qui consiste à guider de manière efficace les élèves dans l’apprentissage. Ce soutien s’effectue du simple vers le plus complexe suivant les besoins des élèves.

« L’étayage passe donc par l’explicitation. Celle-ci se décline par les actions de dire, de montrer, de guider, de renforcer les élèves dans leurs apprentissages. » (Gauthier & Bissonnette, 2017, p.4) :

Les actions « de dire, de montrer, de guider, de renforcer » peuvent très bien être mises en place dans les deux fonctions : la gestion de la classe et la gestion des apprentissages.

En effet, en ce qui concerne la seconde fonction, il est possible de donner un exemple pour chaque action.

- « Dire » : cela permet de rendre explicites les règles de la classe en étant au clair avec l’ensemble de la classe, comme par exemple, dans le rangement du matériel.
- « Montrer » : l’enseignant se met en action en expliquant son raisonnement à voix haute, il met le « haut-parleur » sur sa pensée. De cette façon, les élèves voient le comportement à adopter ; par exemple, l’apprentissage des conduites à adopter en classe, apprendre à lever la main avant de commencer à parler.
- « Guider » : lors de cet acte, le maître doit questionner fréquemment l’apprenant afin de savoir ce qu’il pense. De cette façon, il pourra fournir une rétroaction appropriée afin de vérifier que les élèves comprennent ce qu’ils sont en train d’apprendre.
- « Renforcer » : afin de consolider les apprentissages, il est nécessaire de revenir fréquemment sur ce qui a été appris. Un seul moment d’apprentissage

ne suffit pas, la répétition permet d'intégrer et d'automatiser des comportements (Gauthier & Bissonnette, 2017)

Les actions citées ci-dessus font références à la fonction d'étaillage. Néanmoins, une variable joue également un rôle important dans l'enseignement, c'est le temps. Effectivement, l'enseignant ne dispose pas d'un temps illimité pour fournir l'instruction et l'éducation des élèves. De nombreuses variables entrent en compte puisque chaque élève d'un groupe-classe est différent. Puisqu'il n'est pas en mesure de tout contrôler, il est important que le maître puisse anticiper au mieux le déroulement de l'action, en planifiant. La planification est également une étape importante d'un enseignement efficace. Durant cette étape, l'enseignant doit évidemment organiser tant au niveau du programme que sur les comportements que doivent adopter les élèves en classe. Cependant, comme l'action pédagogique ne peut être totalement maîtrisée, il est important que l'enseignant tienne compte des interactions quotidiennes afin d'ajuster son attitude, ses consignes ou son rythme. L'enseignant doit être capable de comprendre rapidement une situation et d'ajuster son enseignement.

Enfin, la consolidation est également une étape nécessaire dans un enseignement efficace. Durant cette période, l'enseignant rappelle les règles, les procédures afin que les élèves acquièrent une certaine automatisation.

« La consolidation des apprentissages est donc une étape nécessaire pour assurer un enseignement efficace. La planification, l'interaction avec les élèves et la consolidation sont les trois moments charnières de l'action pédagogique que l'enseignement explicite prend en compte. » (Gauthier & Bissonnette, 2017, p.6).

2.6.2 Enseignement explicite : trois étapes clés

Dans l'enseignement explicite, trois étapes sont nécessaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

La première phase est *l'étape de modelage*. Durant cette étape, l'enseignant présente les objectifs et le contenu d'apprentissage de manière précise.

Deux éléments sont importants lors de ce moment. Le premier est que l'activité doit s'effectuer en contexte réel, où l'enseignant donnera des exemples et des contre-exemples afin d'être le plus transparent (Bourgeois & Audet, 2019).

Le second élément repose sur l'importance que l'enseignant oralise tout ce qu'il fait. Il « met un haut-parleur sur sa pensée » en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. » (Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019, p. 27). Ce second élément permet de favoriser le développement de la métacognition en faisant prendre conscience des processus mis en place lors de l'action. De plus, lors de l'étape du modelage, l'information est présentée en petites unités dans une séquence graduée - généralement du simple au complexe - afin de respecter les limites de la mémoire de travail.

Ensuite, la seconde étape est la phase qui se nomme *la pratique guidée*. Lors de ce moment, les élèves réalisent en groupes, et avec l'enseignant, des tâches identiques à celles réalisées lors du modelage. L'enseignant joue un rôle également important puisqu'il doit vérifier que les élèves ont bien compris en leur posant des questions. Celles-ci doivent être fréquentes afin que le maître soit certain que tous les élèves sont en train d'acquérir la ou les compétence(s) visée(s).

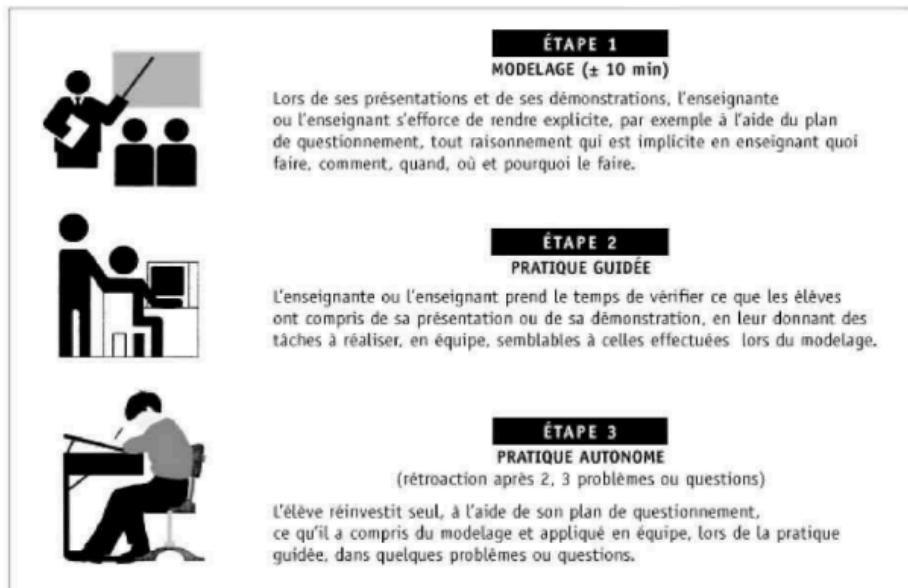
Enfin, le troisième moment clé est la *pratique automne*. L'élève doit s'exercer de nombreuses fois afin d'atteindre un certain seuil de réussite. En s'essayant de nombreuses fois à la tâche, les élèves vont développer la fluidité et l'automatisation. Et de cette façon, ils pourront ensuite s'appliquer à effectuer des tâches plus complexes.

A la suite de ces trois moments, l'enseignant doit objectiver les apprentissages. Durant cette étape, il s'agit de la phase de synthèse durant laquelle il faut mettre en avant les éléments importants de la situation d'apprentissage et, ainsi, « favoriser l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire » (Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019, p.8).

Enfin, la dernière étape est la consolidation : l'enseignant fournit des devoirs, des exercices ou des routines afin de consolider régulièrement les apprentissages. Des

évaluations formatives et sommatives peuvent être réalisées ; celles-ci permettront de vérifier le transfert des apprentissages (Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019).

Figure 6 - Étapes de l'enseignement explicite (Bissonnette & Richard, 2003, p. 2)



2.6.3 Enseignement explicite des comportements

Bourgeois et Audet (2019) définissent l'enseignement explicite des comportements comme une approche pédagogique qui :

« implique de passer de l'information aux élèves quant aux règles et sanctions prévues au code de vie de l'école à l'enseignement d'attentes comportementales formulées de manière positive et enseignées à l'aide de modèles, de pratiques guidées et de pratiques autonomes » (Bourgeois & Audet, 2019, p.43).

Des recherches ont montré que l'enseignement des comportements est une pratique efficace qui favorise la discipline dans la classe ainsi que dans l'établissement (Bourgeois & Audet, 2019). Effectivement, les difficultés comportementales rencontrées dans les écoles sont parfois, pour certains élèves, le résultat d'un manque de compréhension. Les attentes comportementales doivent être enseignées au même titre que des apprentissages comme le français ou les mathématiques. De plus, la formulation d'une attente comportementale est importante : il s'agit d'être dans une

démarche positive où l'élève comprend parfaitement ce que l'on attend de lui. Dans le cadre de cette approche, l'enseignement des comportements attendus est basé sur la pédagogie de l'enseignement explicite.

2.6.4 Gestion de classe

Il est possible de définir le terme de « gestion de la classe » comme un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage » (Doyle, 1986 cité par Martineau & Gauthier, 1999).

Selon la synthèse des études réalisées par Martineau et Gauthier (1999), il en ressort des points importants qui ont une influence sur la gestion de la classe.

Le premier point est la planification des règles et des procédures : c'est un élément important qui influence la gestion de la classe. En effet, de cette façon, l'enseignant doit permettre aux élèves de prendre conscience de ce qu'on attend d'eux et, de cette manière, accroître l'autogestion de leurs propres comportements.

Le second point repose sur les représentations et les attentes de l'enseignant. Effectivement, les croyances des enseignants à propos de l'intelligence humaine influencent leurs comportements envers les élèves. Si le maître a plutôt tendance à percevoir l'intelligence comme stable, alors il classera les élèves de façon hiérarchique selon la performance attendue. Par contre, si la vision de ce dernier est dynamique, en pensant que l'intelligence peut évoluer et que les élèves peuvent changer, alors les résultats seront différents.

Le troisième point abordé lors de cette étude est la gestion de la classe en situation d'interaction avec les élèves. Un élément important qui en ressort est que : « les enseignants qui obtiennent le plus de succès dans la gestion de leur classe supervisent le déroulement des activités de près et sont capables de reconnaître rapidement, voire d'anticiper, les comportements indésirables susceptibles de se propager à l'ensemble du groupe et de perturber l'ordre établi » (Butler, 1987 et al., cités par Martineau & Gauthier, 1999)

Ce principe de routinisation des activités permet de maintenir l’ordre de la classe. Nous allons maintenant revenir sur la question de recherche ainsi que sur les hypothèses et, ensuite, décrire la méthodologie employée lors de ce mémoire.

3 Les questions de recherche et les hypothèses

L'étude a la volonté d'évaluer les effets de la mise en place du dispositif CW-FIT dans une classe de première année primaire d'un établissement de la FW-B. De la présente recherche, nous tentons de répondre à deux questions et nous émettons six hypothèses.

1^{ère} question : « Le programme CW-FIT permet-il d'améliorer les compétences socio-émotionnelles des élèves, comparativement à ceux qui ne le suivent pas ? »

Les deux premières hypothèses sont assez liées puisqu'elles s'intéressent à l'attitude au travail à deux moments différents : l'attitude au démarrage et l'attitude tout au long de la tâche. D'abord, d'après les résultats obtenus lors d'une étude menée par Kamps et al. (2015), il est possible de mettre en avant l'incidence positive que le programme CW-FIT peut avoir sur le travail effectué en classe. En effet, les chercheurs ont constaté une amélioration significative sur le comportement à la tâche dans les classes d'intervention CW-FIT comparativement au groupe témoin. De ces constats, nous pouvons émettre une première hypothèse :

1) Les élèves qui bénéficient du programme CW-FIT ont une attitude plus positive lorsqu'ils débutent une activité, comparativement aux élèves n'ont pas suivi le programme. Les enfants de la classe expérimentale sont plus attentifs lors des consignes et ils exécutent la tâche demandée plus rapidement.

La seconde hypothèse, toujours en lien avec l'attitude au travail, selon Wills et al. (2016), est l'une des principales constatations de la recherche : il s'agit de l'augmentation du temps à la tâche dans le groupe recevant le programme. D'après ces résultats, nous pouvons développer une deuxième hypothèse qui est la suivante :

2) L'attitude tout au long de la tâche des élèves qui suivent le programme CW-FIT est supérieure aux enfants qui ne le suivent pas. Face à une difficulté, les élèves de la classe expérimentale font preuve de persévérance, ils essayent d'y arriver par eux-mêmes ou ils sont capables de demander de l'aide.

Ensuite, la troisième hypothèse concerne le comportement des élèves dans leur attitude face à l'adulte. Wills et al. (2016) ont étudié les comportements sociaux tels que le respect des règles de la classe, la prise de parole ou encore l'écoute et l'acceptation des remarques de l'enseignant lors de la mise en œuvre du programme CW-FIT. De cette étude, ils ont constaté que les comportements inappropriés, ceux qui perturbent le bon fonctionnement des leçons, tels que appeler ou faire des gestes pour interroger l'enseignant, avaient diminué de manière significative dans les différents groupes expérimentaux. Concrètement, nous pouvons mettre en avant la troisième hypothèse qui est :

3) Comparativement aux groupes contrôles, les élèves ayant reçu un enseignement explicite des compétences comportementales par le biais du programme CW-FIT ont de meilleures compétences sociales. Les enfants qui participent au dispositif CW-FIT sont capables de mieux gérer leur propre comportement, ils respectent davantage les règles de la classe comme lors de la prise de parole et ils sont attentifs aux remarques de l'enseignant.

La quatrième hypothèse émise dans le cadre de cette recherche prend en compte les comportements avec autrui. Kamps et al. (2015) affirment que le programme CW-FIT incorpore les meilleures pratiques dans l'enseignement des comportements prosociaux, en incluant la contingence de groupe. En effet, lors de la mise en place du dispositif, les élèves sont placés en équipe, ce qui permet de leur faire prendre conscience que leur comportement influence les autres et qu'il a donc un impact sur l'ensemble de la classe (Wright, 2017). En nous basant sur les différents apports théoriques, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante :

4) Les élèves qui participent aux activités du programme CW-FIT ont de meilleures relations sociales par rapport à ceux qui ne le suivent pas. La contingence de groupe développée dans la classe expérimentale permet aux élèves d'avoir une attitude plus positive avec leurs pairs. Ils font preuve d'empathie, de coopération et d'entraide lors des activités de groupe.

L'avant-dernière et cinquième hypothèse concerne le climat de classe. En effet, le climat de classe peut se définir comme étant « la relation qu'ont les élèves entre eux et par la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves » (Nault & Lacourse,

2008 cités par Monney, 2015). Les activités présentes dans le programme CW-FIT reposent sur des stratégies de gestion de classe efficace par le soutien aux comportements positifs. Selon Gottfredson et al. (1993), le renforcement positif et la diminution des punitions sont en corrélation avec la satisfaction des élèves et des enseignants et, donc, favorisent un climat de classe plus sain (Wright, 2017). De plus, une bonne gestion de classe permet d'obtenir un milieu bienveillant et sécurisant, ce qui donne lieu à un climat de classe positif. Nous émettons une dernière hypothèse qui est :

5) Le programme CW-FIT permet à la classe qui bénéficie des activités, de développer un climat de classe plus positif comparativement aux classes témoins, qui n'ont pas suivi le programme. Les élèves éprouvent plus de plaisir à être avec leurs pairs ainsi qu'avec l'enseignant.

2^{ème} question :« Les élèves de la classe expérimentale sont-ils satisfaits de la mise en œuvre des activités prévues dans le programme CW-FIT ? »

Caldarella et al. (2017) ont conduit une enquête pour connaître la satisfaction des élèves ayant reçu le programme CW-FIT. Les résultats obtenus à la suite de ces entretiens indiquent que 93% des élèves ont apprécié de participer au programme et ils ont plus particulièrement aimé les récompenses de groupe et le système de points. De plus, 90% des élèves interrogés recommandent ce dispositif aux autres élèves car ils trouvent CW-FIT amusant, il augmente la coopération et il améliore le comportement. De ces résultats, nous émettons une dernière et sixième hypothèse :

6) Les élèves de la classe expérimentale sont globalement satisfaits du programme CW-FIT qu'ils ont suivi durant douze semaines, ils ont apprécié.

4 Méthodologie

Dans cette section, il s'agit de présenter la méthodologie telle qu'elle a été planifiée.

Selon les besoins de la recherche, notre choix s'est porté sur une étude qui suit une démarche Evidence-Based-Education (Dachet & Baye, 2020). En effet, Dachet et Baye (2020) définissent la démarche Evidence-Education (EBE) comme un processus de changement qui se base sur des preuves scientifiques plutôt que sur un jugement personnel. Il s'appuie donc sur des données probantes. L'EBE permet de fournir des outils aux enseignants et aux écoles en évaluant les effets d'un programme validés par la recherche.

Dans le cadre de cette étude, nous avons suivi une approche quasi expérimentale. Ce design comparatif a été sélectionné dans l'objectif de pouvoir comparer le groupe contrôle, qui reçoit un enseignement dit traditionnel, au groupe expérimental qui, lui, bénéficie du dispositif expérimental : l'enseignement explicite de compétences comportementales et sociales par le biais du programme CW-FIT. En effet, Dachet et Baye (2020) établissent une typologie inclusive en ce qui concerne la validation des études quasi expérimentales. Ce type de recherche repose sur la comparaison entre un ou plusieurs traitements expérimentaux qui permettent de mesurer l'impact d'un programme.

Concrètement, notre étude a pour variable indépendante : l'utilisation (ou non) du programme CW-FIT et comme variables dépendantes : les compétences sociales et comportementales des élèves du degré inférieur de l'enseignement primaire. Il s'agit de l'attitude au démarrage et tout au long de la tâche, du comportement de l'élève et des comportements pro-sociaux ainsi que du climat de classe.

En ce qui concerne le groupe contrôle, il s'agit de recruter des élèves d'une classe équivalente. Comme mentionné par Slavin (2008), dans le cadre des études quasi expérimentales, le groupe contrôle doit être identique au groupe expérimental et, ce, sur un maximum de facteurs comme, par exemple, l'indice socio-économique de l'établissement ou encore les aptitudes et les comportements lors des évaluations (Dachet & Baye, 2020). Dans notre étude, trois classes ont été sélectionnées : une

classe expérimentale et deux classes contrôles. Nous pouvons exposer deux similitudes concernant la constitution des différents groupes. Premièrement, les trois classes ont le même indice socio-économique puisqu'elles font parties du même établissement scolaire. Deuxièmement, tous les enfants sont inscrits dans le degré inférieur du niveau primaire, ils ont entre six et huit ans. Néanmoins, ces éléments ne nous permettent pas de dire que les groupes sont semblables, les groupes constitués sont donc non équivalents puisqu'il n'est pas possible d'affirmer que tous les participants sont identiques en tout point.

De plus, selon Rogers et Revesz (2019), lors des recherches expérimentales, il est préférable d'assigner de manière aléatoire les participants, ce qui permet de maximiser la validité interne de l'expérience. Néanmoins, l'assignation n'est pas toujours possible en fonction des réalités de terrain. Cette difficulté peut être compensée par la validité écologique puisque, de cette façon, il s'agit de se rapprocher le plus possible des conditions réelles, du milieu naturel. Nous resterons, donc, très prudents dans l'analyse et l'interprétation des données récoltées.

Avant de débuter la recherche proprement dite, nous avons rédigé deux lettres afin d'informer les différents acteurs. La première destinée au chef d'établissement : le but était d'obtenir son accord concernant le projet (annexe 1). La deuxième est une lettre destinée aux parents d'élèves afin de leur expliquer le projet (annexe 2).

De manière concrète, la recherche se déroule en trois temps distincts : le pré-test, l'intervention et le post-test. D'abord, durant la deuxième semaine du mois de février, les élèves des différentes classes effectuent le pré-test. La passation du pré-test est effectuée dans les trois classes de première et deuxième années primaires à des moments différents en fonction des disponibilités de l'expérimentateur (néanmoins proches dans le temps). Concrètement, le groupe expérimental a répondu au questionnaire le lundi en matinée tandis que les deux classes contrôles ont, quant à elles, complété le pré-test le jeudi en matinée, au cours de la même semaine.

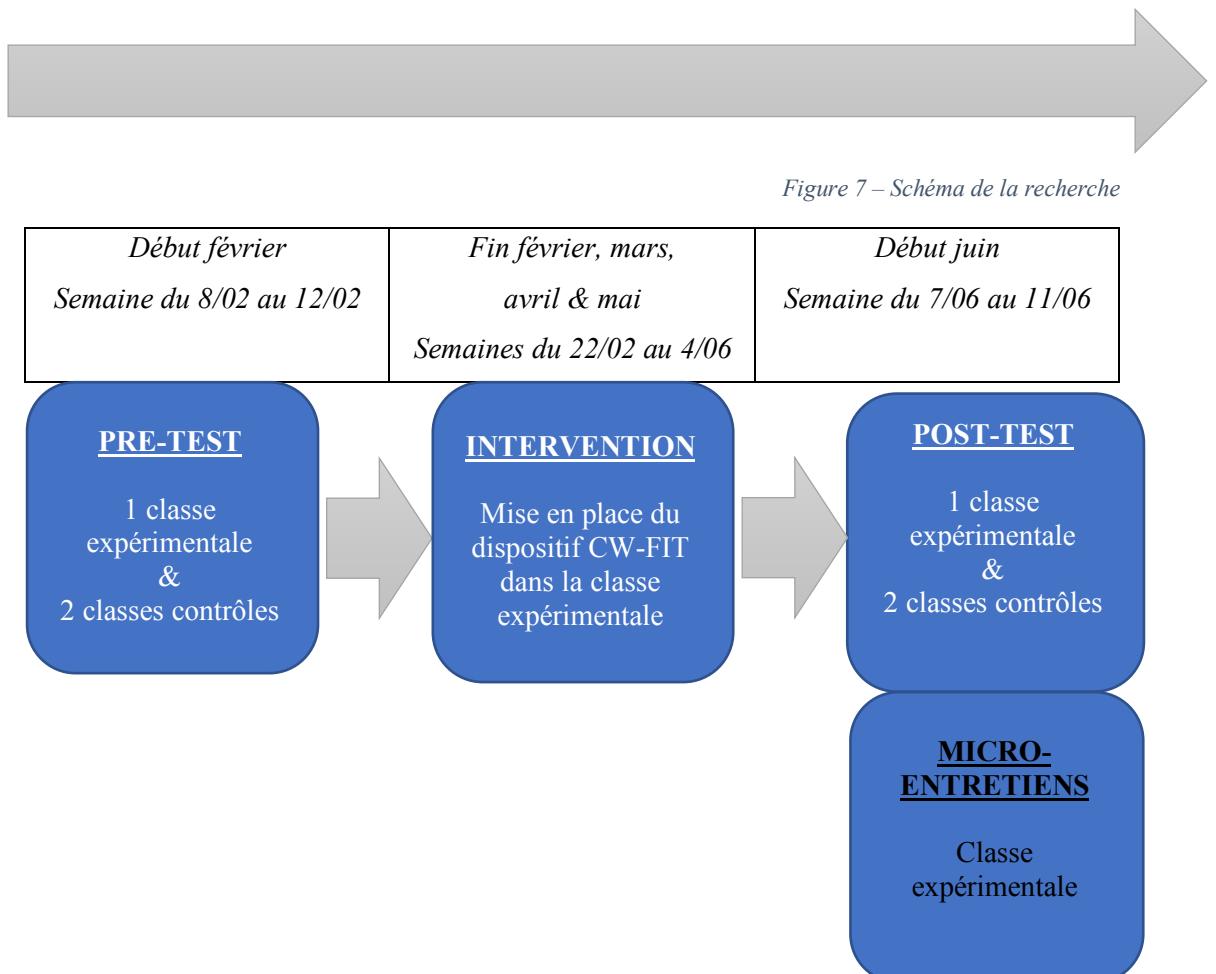
Le pré-test a une durée d'environ 25 à 30 minutes selon les groupes. Toutes les questions sont lues afin d'éviter des problèmes d'incompréhension. Le questionnaire est identique et adressé aux enfants des trois groupes. Afin de faciliter la compréhension lors de la passation du test, des panneaux en format A4 reprenant la

correspondance de chaque numéro avec la fréquence sont affichés au tableau. De plus, le questionnaire est diffusé sur le tableau interactif (TBI) de la classe, dans le but d'apporter un support visuel à la lecture des différents items.

Ensuite, la phase dite d'intervention, c'est-à-dire la mise en œuvre du programme qui s'étend sur une durée de douze semaines pendant laquelle la classe expérimentale reçoit les activités développées par les auteurs de CW-FIT. En effet, d'après Cheung et Slavin (2011), l'expérimentation doit avoir une durée minimum de douze semaines afin de permettre au programme d'avoir un plus grand effet. Tandis que dans les groupes contrôles, les élèves ne reçoivent pas un enseignement explicite des comportements, ils poursuivent les activités traditionnelles.

Enfin, dans le courant du mois de juin, les différents groupes seront, à nouveau, testés par le biais d'un questionnaire identique à celui du pré-test. De plus, des micro-entretiens seront menés par le chercheur dans la classe expérimentale afin de collecter des données qualitatives. L'étude est constituée de 3 étapes : un pré-test, la mise en place du dispositif et un post-test.

Schéma de la recherche



4.1 La population et l'échantillon

Les élèves fréquentent l'enseignement primaire d'un établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles en province de Liège. L'école fondamentale est répartie sur deux implantations distinctes situées à environ 500 mètres l'une de l'autre. La première regroupe les classes maternelles et les classes de 1^{re}, 2^e et 3^e années primaire; la seconde les classes de 4^e, 5^e et 6^e primaires. Les deux implantations réunies accueillent 225 élèves et 11 enseignants titulaires.

L'établissement est situé en milieu rural mais il également proche du centre de Herstal. Selon les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'année scolaire 2020-2021, il appartient au réseau communal et son indice socio-économique est de 7.

Lors de cette recherche, l'échantillon se compose de trois enseignants de genre féminin et de 57 élèves du degré inférieur de cet établissement scolaire. Une classe expérimentale de 20 élèves de première année primaire et deux classes contrôles respectivement composées de 18 élèves de première année et de 18 élèves d'une classe verticale (première et deuxième années). Dans cette dernière, il y a 10 enfants de première année et 9 inscrits en deuxième année primaire.

4.2 Outils de mesure : méthode mixte

La méthode choisie lors de cette étude est la méthode mixte ; elle permet l'association de deux méthodes : quantitatives et qualitatives. Cette approche implique de varier la manière dont nous récoltons les données et permet ainsi l'intégration de plusieurs perspectives du phénomène étudié (Anadón, 2019). Effectivement, en 2006, Ivanka et al. (cités par Anadón, 2019, p.105), définissent les méthodes mixtes comme :

« une procédure pour collecter, analyser et « mélanger » ou intégrer des données qualitatives et quantitatives (dérivées de méthodes) à un certain stade du processus de recherche dans une même étude dans le but de mieux comprendre le problème de la recherche ».

Ayant choisi de réaliser cette recherche dans ma propre classe, il n'est pas toujours évident de pouvoir prendre le recul suffisant afin d'effectuer, au mieux, des observations directes sur la mise en œuvre d'un dispositif.

Dans ce type d'étude, où le scientifique est lui-même un acteur principal, il semble important que l'analyse reste la plus objective possible afin de ne pas biaiser les résultats par le regard que porte le chercheur. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000) cités par Pinard et al. (2004, p.61) : « ces méthodologies sont de plus en plus souvent abordées non pas sous l'angle de leurs différences, mais sous celui des complémentarités qu'elles peuvent apporter à la recherche ». De cette manière, l'apport de données qualitatives récoltées par le biais de micro-entretiens auprès des élèves est l'alternative choisie pour permettre une plus grande richesse dans le cadre de l'étude menée. De plus, la récolte des données quantitatives par le questionnaire (pré-test et post-test) permet d'éviter ce biais au maximum.

4.2.1 Méthode quantitative : construction d'un questionnaire

Le questionnaire (annexe 9) a été élaboré à l'aide de notre revue de littérature ainsi qu'en nous inspirant des recherches menées antérieurement dans d'autres pays sur le programme CW-FIT. Les différents items ont été construits à l'aide de l'échelle *School Social Behavior Scales–Second Edition* (Merrell, 2002) en s'appuyant sur le questionnaire réalisé lors d'une précédente recherche menée par Caldarella et al. (2017). Les items ont été traduits et adaptés à l'âge des enfants afin de leur permettre de comprendre aisément les différentes questions.

L'échelle de Likert est une échelle d'évaluation employée pour indiquer le degré de satisfaction d'une personne au sujet d'une affirmation. A l'aide de ce type d'échelle d'évaluation, le chercheur peut mesurer des opinions, des attitudes, des perceptions, c'est-à-dire des valeurs subjectives, propres à la personne, ou mesurer la fréquence d'une activité (Lafontaine, 2019). Dans le cadre de cette étude, nous avons le souhait de mesurer les compétences socio-émotionnelles des élèves en utilisant une échelle de mesure de fréquence.

Chaque questionnaire est présenté sous le même format. Dans le coin supérieur droit, un cadre reprend les données nécessaires au codage : cela permet à la fois de garantir

l'anonymat et le suivi des élèves. Le groupe expérimental recevra le code « Exp + numéro de l'élève », la première classe contrôle « C1 + numéro de l'élève » et le second groupe contrôle « C2 + numéro de l'élève ». En effet, nous souhaitons que les enfants puissent répondre de la manière la plus honnête possible, en évitant au maximum le biais de désirabilité sociale qui peut se définir, selon Tournois et al. (2000, p.1), comme : « la tendance à produire une image de soi favorable ». Cet aspect est fréquent chez l'être humain.

Dans un premier temps, les questions ont été construites avec une échelle de Likert, proposant une échelle de fréquence à cinq échelons, respectivement : 1 = *jamais* ; 2 = *presque jamais* ; 3 = *parfois* ; 4 = *la plupart du temps* et 5 = *toujours*.

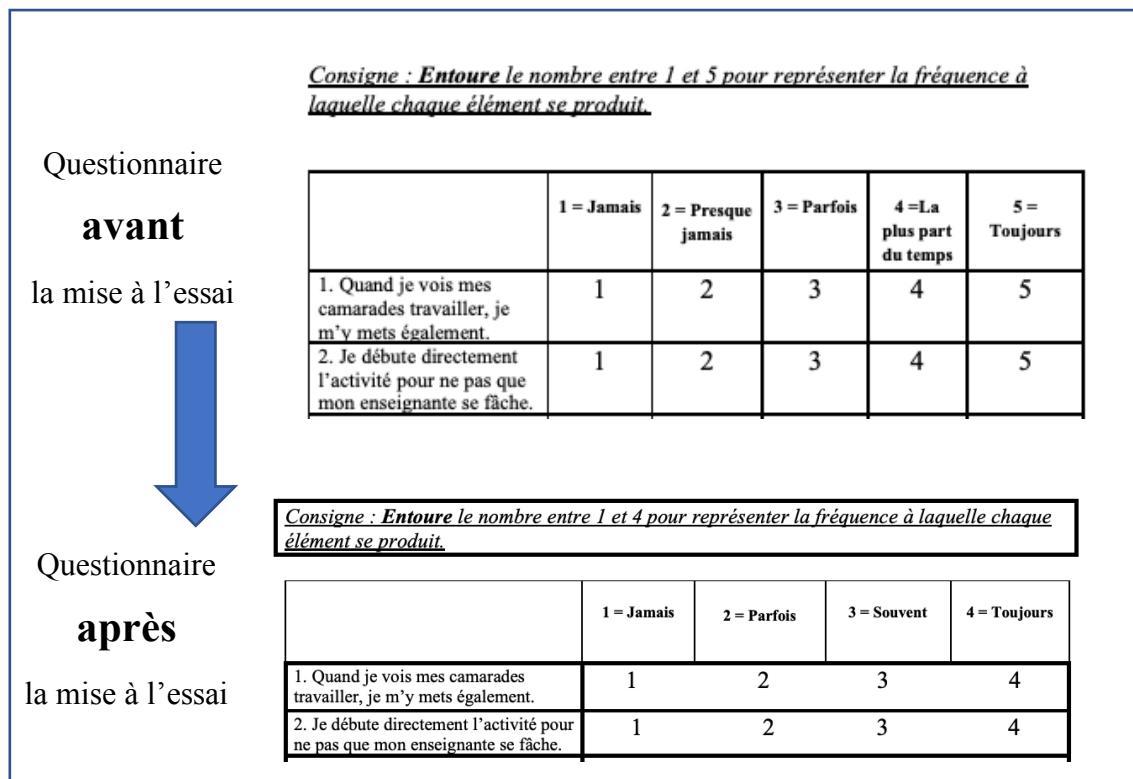
Ensuite, les questions ont été mises à l'essai. En effet, cette étape d'essai permet d'accroître la validité, la fidélité et la praticabilité des questions comme mentionné par Lafontaine (2019). De manière concrète, nous avons demandé à un groupe d'élèves d'une classe de première année primaire de répondre au questionnaire. A la suite de cette mise à l'essai, différents problèmes sont apparus.

D'abord, les différents échelons se sont avérés compliqués à comprendre pour les enfants entre six et huit ans. Effectivement, le nombre élevé de possibilités était un élément perturbateur au bon fonctionnement du pré-test. Les élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre la nuance entre « presque jamais » et « parfois » ; ils n'arrivaient pas forcément à se positionner ; et, de plus, cela entraînait une difficulté supplémentaire pour des jeunes enfants. Ensuite, la présentation des questions était un peu trop surchargée. Chaque item se présentait en une ligne et les cinq échelons étaient séparés par des colonnes. Les élèves ne parvenaient pas à s'y retrouver, ils sautaient des lignes ou ils entouraient deux chiffres pour un même item. A la suite de cette mise à l'essai, nous avons décidé d'adapter notre questionnaire.

Premièrement, en ce qui concerne le nombre d'échelons, nous avons décidé de le réduire. Maintenant, le questionnaire se présente avec une échelle à quatre échelons qui sont les suivants : 1 = *jamais* ; 2 = *parfois* ; 3 = *souvent* ; 4 = *toujours*.

Deuxièmement, nous avons choisi de modifier la mise en page : nous avons séparé chaque item par des lignes plus foncées (gras) et nous n'avons pas mis de séparation entre chaque chiffre.

Figure 8 - Modifications apportées au questionnaire



Le pré-test (annexe 9) se compose de trente-cinq items qui sont en lien avec les cinq premières hypothèses de recherche présentées précédemment. Avant la passation du pré-test auprès des élèves, nous avons regroupé l'ensemble des items en cinq sous-catégories. Effectivement, notre questionnaire mesure différents constructs. Nous les avons identifiés et nous avons rassemblé les items en fonction de ce que qu'ils mesurent (Lafontaine, 2019). De plus, ce regroupement en amont du test, en sous-échelles, permettra l'exploitation et l'analyse des données obtenues a posteriori. Le tableau 1 met en parallèle les constructs mesurés, les items et les hypothèses :

Tableau 1 - Mise en relation des constructs, des items et des hypothèses de notre questionnaire

<u>Catégories</u>	<u>Constructs mesurés</u>	<u>Items</u>	<u>Hypothèses</u>
1	Attitude au démarrage de la tâche	1 à 6	Les élèves qui bénéficient du programme CW-FIT ont une attitude plus positive lorsqu'ils débutent une activité, comparativement aux élèves n'ont pas suivi le programme. Les enfants de la classe expérimentale sont plus attentifs lors des consignes et ils exécutent la tâche demandée plus rapidement.
2	Attitude tout au long de la tâche	7 à 13	L'attitude tout au long de la tâche des élèves qui suivent le programme CW-FIT est supérieure aux enfants qui ne le suivent pas. Face à une difficulté, les élèves de la classe expérimentale font preuve de persévérance, ils essayent d'y arriver par eux-mêmes ou ils sont capables de demander de l'aide.
3	Comportement de l'élève	14 à 23	Comparativement aux groupes contrôles, les élèves ayant reçu un enseignement explicite des compétences comportementales par le biais du programme CW-FIT ont de meilleures compétences sociales envers l'enseignant. Les enfants qui participent au dispositif CW-FIT sont capables de mieux gérer leur propre comportement, ils respectent davantage les règles de la classe comme lors de la prise de parole et ils sont attentifs aux remarques de l'enseignant.
4	Comportements pro-sociaux	24 à 29	Les élèves qui participent aux activités du programme CW-FIT ont de meilleures relations sociales par rapport à ceux qui ne le suivent pas. La contingence de groupe développée dans la classe expérimentale permet aux élèves d'avoir une attitude plus positive avec leurs pairs. Ils font preuve d'empathie, de coopération et d'entraide lors des activités de groupe.

5	Climat de classe	30 à 35	Le programme CW-FIT permet à la classe qui bénéficie des activités de développer un climat de classe plus positif comparativement aux classes témoins, qui n'ont suivi le programme. Les élèves éprouvent plus de plaisir à être avec leurs pairs ainsi qu'avec l'enseignant.
---	------------------	---------	---

4.2.2 Méthode qualitative : micro-entretien

Comme le mentionnent Van Campenhoub et al. (2017), l'approche qualitative permet de comprendre les significations, de cerner les enjeux d'une situation et d'analyser méticuleusement une organisation. La recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive : pouvoir adopter une posture explicative à la suite de la récolte de données (Schurmans, 2009).

Nous souhaitons mener des entretiens individuels auprès des élèves de la classe expérimentale ayant bénéficié du programme CW-FIT afin de connaître leur satisfaction. Pour rappel, l'hypothèse émise est la suivante : « *Les élèves de la classe expérimentale sont globalement satisfaits du programme CW-FIT qu'ils ont suivi durant douze semaines, ils ont apprécié.* »

Concrètement, il s'agit de prendre appui sur les témoignages des élèves afin de repérer les relations entre les différents phénomènes abordés. Il existe différentes manières de mener un entretien : il peut être directif, semi-directif ou non-directif. Le choix de ce type d'interview doit s'effectuer en fonction des buts et objectifs poursuivis. En se référant au tableau de l'article « L'entretien semi- directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie » (Imbert, 2010), il semble opportun de choisir l'entretien semi-dirigé dans le cadre de ce mémoire.

En effet, l'entretien semi-dirigé s'inscrit dans une visée qualitative : il permet de compléter des informations déjà récoltées lors d'un questionnaire quantitatif, d'aboutir à de nouvelles questions ou d'en reformuler d'anciennes. L'interview est un moment d'échanges entre le chercheur et la personne interrogée, moment au cours duquel l'écoute, l'empathie, le partage sont des éléments importants (Imbert, 2010). Lors de l'élaboration de l'entrevue, un certain nombre d'éléments doivent être pris en compte tels que les buts de l'étude, le cadre conceptuel, les questions de

recherche, la sélection du matériel empirique, les procédures méthodologiques, les ressources temporelles personnelles et matérielles disponibles. De plus, d'après Van Campenhout et al. (2017), les entretiens semi-dirigés permettent au répondant une certaine liberté dans les réponses qu'il souhaite donner.

- Les quatre étapes d'un entretien semi-directif

Le Centre Européen d'Expertise en Évaluation (Euréval, 2010), définit quatre grandes étapes par lesquelles il faut passer lors de la réalisation d'un entretien semi-directif :

Figure 9 - Étapes d'un entretien semi-directif



D'abord, la première phase est celle de la sélection (le public choisi pour l'interview). Dans le cadre de cette étude, il s'agit des élèves de la classe expérimentale.

La deuxième étape est la conception du plan d'entretien c'est-à-dire les thèmes à aborder, la durée et le but. L'objectif de ces entretiens est d'avoir un retour constructif à propos de la manière dont les élèves de la classe expérimentale ont perçu le projet, en tenant compte d'un laps de temps raisonnable et à la suite des discussions avec Monsieur Dachet. Nous avons décidé de mener des micro-entretiens avec chaque élève de la classe expérimentale (vingt élèves). Chaque entrevue dure une dizaine de minutes pendant laquelle l'expérimentateur s'entretiendra individuellement avec un élève. De plus, le choix des questions a son importance puisqu'elles doivent un lien avec le but poursuivi. Plus précisément, nous avons la volonté de connaître le ressenti des élèves à la suite de la mise en place du dispositif ainsi que les connaissances retenues par les élèves à propos du programme CW-FIT. Nous avons établi trois questions qui sont les suivantes :

1. *Quel était le but du jeu ?*
2. *Cite un comportement attendu de toi en classe.*
3. *As-tu apprécié ? Pourquoi ?*

La troisième étape se nomme le déroulement : il s'agit de l'entretien en lui-même. Pendant ce moment d'échange, de manière individuelle, chaque élève répondra aux trois questions. Dans un souci de qualité de recueil de données le plus fiable possible, les entretiens sont enregistrés afin de permettre une retranscription (verbatim) du contenu du dialogue.

Enfin, la dernière étape est l'analyse des résultats qui s'établit en fonction des besoins de la recherche. Dans le cadre de notre étude, les différentes retranscriptions (annexe 10) vont permettre d'entrer dans une analyse du contenu et d'établir un croisement entre les différentes opinions des élèves. Dans la présentation des résultats, nous réaliserons un tableau récapitulatif des diverses réponses obtenues afin de permettre une vue d'ensemble.

4.3 Récolte des données

Dans cette partie, il s'agit d'expliciter la manière que nous avons choisie pour recueillir les différentes données afin de minimiser autant que possible les biais liés à notre étude. Pour rappel, nous collecterons des données quantitatives et qualitatives.

Premièrement, en ce qui concerne les données quantitatives, les élèves répondent à un questionnaire (pré-test) pour lequel nous avions décidé de ne pas informer les participants du but de notre recherche afin de réduire au maximum l'effet Hawthorne. En effet, selon Lafontaine, et al. (2017), l'effet Hawthorne est l'un des effets qui apparaissent lors de ce type de recherche. Il s'agit des effets observés qui ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux mais au simple fait que les sujets ont conscience qu'ils participent à une expérience : ils se sentent observés, l'objet d'attention. Cet effet peut se traduire, par exemple, par une plus grande motivation.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé de nuancer cet effet par le choix des groupes témoins qui permettent d'identifier que la différence, entre le groupe expérimental et les groupes contrôles, après l'intervention, est le résultat du programme, et non celui de toutes les autres variables. De plus, afin de ne pas déstabiliser les élèves en leur imposant un changement, les élèves ont répondu au

questionnaire dans leur propre classe, dans le milieu où ils ont l'habitude d'être. Lors de la soumission du test, le choix de la personne désignée a porté à réflexion. En effet, il s'agissait de choisir entre une tierce personne et le titulaire de classe. Après avoir établi les éléments en faveur ou en défaveur, nous avons décidé que chaque enseignant effectuerait le questionnaire avec les élèves de sa classe. De plus, lors de la passation du pré-test, la chercheuse (moi-même) était dans le fond de la classe afin de vérifier la bonne prise de données et de répondre à une ou plusieurs questions si cela était nécessaire. Préalablement, les enseignantes des classes contrôles se sont entretenues avec la chercheuse pour que tous les items soient compris de la même façon et d'éviter ainsi, au maximum les ambiguïtés. En ce qui concerne le déroulement du post-test, il s'effectuera dans la même lignée que ce nous venons de développer lors du pré-test. Il est important de veiller à garder une structure similaire.

Deuxièmement, lors du codage, nous devons prêter attention à certains items qui sont construits dans le sens inverse. Lafontaine (2019) définit un item inversé lorsque celui qui se déclare d'accord a une attitude négative par rapport au même concept. Dans le cadre de cette étude, il s'agit des items 6, 11, 21, 23 et 27. Il sera nécessaire d'inverser la valeur de réponse pour chacun de ces éléments avant de les additionner au total. Concrètement, si un élève choisit l'item 4, alors lors du codage, ce sera égal à 1 et inversement si le répondant entoure le chiffre 1 cela équivaut à 4.

Enfin, la dernière étape de la récolte de données est la prise de données de type qualitatif. Nous réalisons des micro-entretiens avec chaque élève de la classe expérimentale. Les interviews seront enregistrées et retranscrites intégralement. `

4.4 Méthodes d'analyses des données

Dans cette dernière section consacrée à la méthodologie, nous allons décrire les méthodes d'analyses des données récoltées de deux manières distinctes. D'une part, par le biais des questionnaires, respectivement le pré-test et le post-test, il s'agit du recueil de données quantitatives. D'autre part, le traitement des données qualitatives par l'analyse de micro-entretiens effectués dans le groupe expérimental.

4.4.1 Les données quantitatives

La recherche s'inscrit dans une approche quantitative. Effectivement, l'objectif de l'étude est de vérifier si le programme CW-FIT a produit des effets ou non, sur les compétences comportementales et sociales. Dans le cadre de notre recherche, nous réalisons des statistiques descriptives et inférentielles afin de mettre en avant les résultats obtenus par la collecte de données numériques. Notre échantillon est constitué de groupes distincts, indépendants et les analyses ciblées sont de nature paramétrique. Plusieurs analyses statistiques sont envisagées, nous allons les décrire dans la suite de cette section.

D'abord, nous allons vérifier la consistance interne de notre questionnaire par le calcul de l'alpha de Cronbach. Ensuite, avant l'intervention, nous nous intéresserons à l'équivalence des différents groupes en calculant la taille de l'effet d de Cohen ainsi que par le test-t de Student. Enfin, après l'intervention, nous comparerons les résultats obtenus par le groupe expérimental avec ceux du groupe témoin pour tenter de répondre à nos différentes hypothèses.

4.4.1.1 *Fiabilité de l'instrument de mesure*

Nous souhaitons vérifier la consistance interne de l'échelle par l'alpha de Cronbach. Cet indice statistique, fondé sur la corrélation moyenne entre les items, permet de vérifier l'homogénéité de l'instrument de mesure. Si l'alpha de Cronbach est élevé (au-dessus de 0.80), cela signifie que les items mesurent bien le même construct. Cependant lorsqu'il se situe entre 0.60 et 0.80, il sera acceptable tandis qu'il sera considéré comme critique en-dessous de 0.60 (Lafontaine, 2019). L'objectif de cette analyse est de s'assurer que les items regroupés en sous-échelles présents dans notre questionnaire mesurent bien les compétences socio-émotionnelles des élèves. Pour rappel, les cinq sous-échelles sont respectivement pour :

- 1) l'attitude au démarrage de la tâche ;
- 2) l'attitude tout au long de la tâche ;
- 3) le comportement de l'élève ;
- 4) les comportements pro-sociaux ;
- 5) le climat de classe.

4.4.1.2 Statistiques descriptives

- Coefficient de variation

Pour chacune des sous-échelles, nous calculerons également un coefficient de variation (CV) qui permettra d'obtenir le degré d'hétérogénéité. A contrario de l'écart-type, le coefficient de variation donne un pourcentage permettant de supprimer la référence à la moyenne (Gérard, 2003). Le calcul du coefficient correspond au rapport entre l'écart-type (σ) et le score moyen (m) multiplié par 100.

Équation 1 : formule du coefficient de variation

$$CV = \frac{\sigma}{m} \times 100$$

- D de Cohen

Nous calculerons l'ampleur de l'effet afin de définir la différence de moyennes entre respectivement le groupe expérimental (GE) et le groupe contrôle (GC). Pour ce faire, nous appliquerons la formule suivante (Lafontaine et al., 2017) :

Équation 2 : formule de l'ampleur de l'effet

$$D \text{ de Cohen} = \frac{\text{Moyenne au test du GE} - \text{Moyenne au test du GC}}{\text{Ecart - type du GC}}$$

Concernant l'interprétation de l'ampleur de l'effet, nous pouvons considérer qu'elle est significative si elle dépasse 0.20. Un effet de 0.20 est considéré comme faible, 0.50 est moyen et lorsqu'il est de l'ordre de 0.80, il sera jugé comme fort. Si l'ampleur de l'effet est de signe positif, cela signifie que les résultats obtenus par le groupe expérimental sont supérieurs au groupe contrôle. Inversement, si l'ampleur de l'effet est de signe négatif, le groupe contrôle a mieux réussi que le groupe expérimental (Lafontaine et al., 2017). L'ampleur de l'effet que nous venons d'expliquer sera calculée pour chaque sous-dimension de notre questionnaire à deux

temps différents : au pré-test (avant l'intervention) et au post-test (après l'intervention).

4.4.1.3 *Statistiques inférentielles*

Nous réaliserons des analyses statistiques à l'aide des logiciels Excel et SAS (Analytics Software & Solutions). Nous choisissons de réaliser un test-t de Student (Statistical Tools For High-Throughput Data Analysis) afin de comparer les moyennes de nos deux groupes d'échantillons. Nous effectuerons un test-t de Student pour échantillons non-appariés, indépendants de variance égale (Datanovia, 2018). Dans un test-t de Student, nous établissons une hypothèse nulle qui signifie que les moyennes des deux groupes d'échantillons sont identiques et qu'il n'existe pas de différence significative.

Si la valeur de p est inférieure ou égale à 0.05, la différence entre les moyennes est statistiquement significative et nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle (H_0).

A l'inverse, si la valeur de p est supérieure à 0.05, alors la différence entre les moyennes n'est statistiquement pas significative et nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle.

4.4.2 Les données qualitatives

Dans cette dernière section, nous allons présenter les procédures d'analyse des données qualitatives.

Nous souhaitons donc recueillir le ressenti des élèves présents dans la classe expérimentale à propos du programme CW-FIT. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'un entretien individuel. La méthode d'analyse de ce dernier est l'analyse de contenu. Bardin (1998, p. 31) cité par Dany (2016, p.7), définit cette technique comme une démarche qui revient à refuser « l'illusion de la transparence des faits sociaux » et à tenter de s'écartier des « dangers de la compréhension spontanée ». Effectivement, cette méthode oscille entre objectivité et inférence. L'analyse de contenu se déroule en trois étapes chronologiques qui sont : la préanalyse, l'exploitation du matériel et l'interprétation, l'inférence (Wanlin, 2007).

D’abord, la première phase est la préanalyse, où plusieurs éléments s’entremêlent : les hypothèses, les objectifs poursuivis et les indicateurs. Concrètement, nous avons défini trois thèmes en lien avec les trois questions posées et nous avons établi des indicateurs, qui sont des indices de contenus précis et fiables. Le tableau 2 récapitule les données utiles à la préanalyse.

Tableau 2 - Tableau récapitulatif des données de la préanalyse

Catégories	Indicateurs	Justification
<u>Première question : « Quel était le but du jeu ? »</u>		
Catégorie 1 : le programme CW-FIT	<i>But poursuivi</i>	L’objectif de cette première question est de vérifier que l’élève a perçu le but du jeu en donnant comme réponse par exemple : « appliquer des règles apprises ».
<u>Deuxième question : « Peux-tu me citer un comportement ? »</u>		
Catégorie 2 : les compétences socio-émotionnelles	<i>Notions apprises /théoriques</i>	<p>La seconde question permet de savoir si l’élève est capable de restituer l’une des compétences ciblées par le dispositif.</p> <p>1. attirer l’attention de l’enseignant ; 2. suivre des instructions et ; 3. ignorer les comportements inappropriés.</p>
<u>Troisième question : « As-tu apprécié ? Pourquoi ? »</u>		
Catégorie 3 : la mise en place du programme	<i>Avis général</i> <i>Effets perçus</i>	Cette dernière question donne l’occasion à l’élève de s’exprimer quant à sa satisfaction en regard de l’expérience vécue.

Ensuite, la seconde étape est l’exploitation du matériel. Dans la présente étude, il s’agit d’utiliser les entretiens enregistrés, de faire correspondre les dires des élèves avec les différents thèmes. Pour ce faire, la catégorisation est un élément essentiel dans l’analyse de contenu. D’après Mucchielli (1986, p. 34) cité par Dany (2006, p.16), « la catégorie correspond à « une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés », elle est un regroupement d’unités de sens ». Les éléments

retenus sont condensés dans un tableau afin d'en extraire seulement les données dont le chercheur souhaite disposer pour son analyse (Wanlin, 2007).

Enfin, la troisième étape est l'interprétation et l'inférence. Durant cette dernière phase, nous utilisons les données brutes de notre tableau afin de rédiger une analyse constructive qui liera les éléments théoriques et les propos des élèves.

5 Présentation des résultats

5.1 Fiabilité de l'instrument de mesure

Afin de vérifier la fiabilité de l'instrument de mesure créé, nous calculons, grâce au logiciel SAS, un alpha de Cronbach pour chacune des sous-échelles qui le compose.

5.1.1 Première sous-dimension « Attitude de l'élève au démarrage de la tâche »

Tableau 3 - alphas de Cronbach de la sous-échelle "Attitude de l'élève au démarrage de la tâche"

Coefficients alpha de Cronbach standardisés avec suppression d'items		
Items supprimés	Corrélation avec le total	Alpha de Cronbach
Item 1	0.17	0.28
Item 2	0.11	0.33
Item 3	-0.03	0.42
Item 4	0.24	0.23
Item 5	0.38	0.12
Item 6	0.08	0.35
Coefficient alpha de Cronbach standardisé : 0.34		

La première sous-échelle, reprenant six items relatifs à l'attitude de l'élève au démarrage de la tâche obtient un alpha de Cronbach de 0.34. Cet alpha est insuffisant.

L'item 3 pose problème, la corrélation est négative : ceci nous amène à nous questionner. Pour rappel, l'item 3 était présenté comme suit : « Lorsque nous débutons quelque chose de nouveau à l'école, je suis intéressé/intéressée ». Nous pouvons émettre différentes hypothèses. D'abord, dans la première partie de l'item, il y a le pronom « nous » qui désigne l'élève ainsi que ses pairs. Tandis que dans la seconde partie de l'item, nous parlons en « je ». La manière dont la phrase était présentée a peut-être créé une certaine confusion chez l'enfant. De plus, l'item fait intervenir beaucoup plus de subjectivité avec les termes « être intéressé/intéressée » alors que les autres items de cette même sous-dimension sont rédigés avec des verbes d'action tels que « débuter, exécuter, écouter ».

5.1.2 Deuxième sous-dimension « Attitude de l'élève tout au long de la tâche »

Tableau 4 - alphas de Cronbach de la sous-échelle " Attitude tout au long de la tâche"

Coefficients alpha de Cronbach standardisés avec suppression d'items		
Items supprimés	Corrélation avec le total	Alpha de Cronbach
Item 7	0.18	0.56
Item 8	0.46	0.45
Item 9	0.18	0.56
Item 10	0.31	0.51
Item 11	0.51	0.61
Item 12	0.36	0.49
Item 13	0.50	0.44
Coefficient alpha de Cronbach standardisé : 0.56		

La seconde sous-dimension est constituée de sept items. Ces derniers sont centrés sur l'attitude de l'élève tout au long de la tâche. L'alpha n'est pas satisfaisant. Afin de l'améliorer, il est possible de supprimer l'item 11, ce qui engendrerait une légère amélioration car il s'élèverait alors à 0.61.

Nous nous questionnons sur les items 7 et 9. L'item 7 se présentait comme suit : « Je termine mes travaux à temps », effectivement, le terme « à temps » n'a peut-être pas été compris de la même manière pour tous les élèves. Et concernant l'item 9 : « Lorsque j'obtiens une bonne note, je suis fier/fière de moi », en demandant si les élèves sont fiers d'eux, nous lions le concept d'estime de soi.

De plus, l'item 8 « Je continue mon travail même si cela est difficile. » et l'item 12 « Même si un exercice est difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver » peuvent être interprétés différemment selon le ressenti de l'élève face au terme « difficile » qui est subjectif.

A la suite de cette analyse, nous pouvons émettre comme hypothèse que cette deuxième sous-catégorie ne mesure pas le même construct, les questions renvoient à des concepts différents.

5.1.3 Troisième sous-dimension « Comportement de l'élève »

Tableau 5 - alphas de Cronbach de la sous-échelle " Comportement de l'élève"

Coefficients alpha de Cronbach standardisés avec suppression d'items		
Items supprimés	Corrélation avec le total	Alpha de Cronbach
Item 14	0.08	0.66
Item 15	0.19	0.65
Item 16	0.32	0.62
Item 17	0.28	0.63
Item 18	0.52	0.57
Item 19	0.40	0.60
Item 20	0.26	0.63
Item 21	0.26	0.63
Item 22	0.52	0.58
Item 23	0.29	0.63
Coefficient alpha de Cronbach standardisé : 0.65		

Cet alpha est calculé sur la base de dix items et le résultat s'élève à 0.65, qui est satisfaisant puisqu'il est supérieur à 0.60 (Griethuijsen et al., 2014).

5.1.4 Quatrième sous-dimension « Comportements pro-sociaux »

Tableau 6 - alphas de Cronbach de la sous-échelle " Comportements pro-sociaux"

Coefficients alpha de Cronbach standardisés avec suppression d'items		
Items supprimés	Corrélation avec le total	Alpha de Cronbach
Item 24	0.29	0.41
Item 25	0.19	0.46
Item 26	0.22	0.45
Item 27	0.29	0.42
Item 28	0.29	0.41
Item 29	0.18	0.47
Coefficient alpha de Cronbach standardisé : 0.48		

L'avant dernière sous-catégorie est constituée de six items. Ces derniers sont axés sur les comportements pro-sociaux. L'alpha obtenu est de 0.48 n'est pas acceptable. Néanmoins, aucune suppression ne permettrait d'augmenter suffisamment l'alpha de Cronbach. Les items mesurent des concepts différents.

5.1.5 Cinquième sous-dimension « Climat de classe »

Tableau 7 - alphas de Cronbach de la sous-échelle "Climat de classe"

Coefficients alpha de Cronbach standardisés avec suppression d'items		
Items supprimés	Corrélation avec le total	Alpha de Cronbach
Item 30	0.19	0.50
Item 31	0.11	0.54
Item 32	0.21	0.49
Item 33	0.34	0.43
Item 34	0.34	0.42
Item 35	0.40	0.39
Coefficient alpha de Cronbach standardisé : 0.51		

L’alpha de Cronbach obtenu pour la dernière sous-échelle reprend la dimension « Climat de classe ». Elle est constituée de six items dont l’alpha est de 0.51 ; ce résultat est donc faible. Nous pourrions porter notre réflexion sur l’item 31 qui permettrait de légèrement augmenter l’alpha à 0.54 : il se présentait comme suit : « Dans ma classe, les élèves aiment travailler ensemble. » De nouveau, le terme « aimer », a-t-il été correctement interprété par l’ensemble de la classe ?

5.1.6 Conclusion de la fiabilité de l’instrument de mesure

A la suite de l’analyse des différents alphas de Cronbach, nous pouvons affirmer que les coefficients révèlent une fiabilité de l’instrument insuffisante dans son ensemble. En effet, les valeurs du coefficient doivent se situer au-dessus de 0.60 pour être acceptables (Lafontaine, 2019). Pour quatre sous-échelles sur cinq, les coefficients n’ont pas atteint cette valeur.

Concernant la présentation des résultats, nous avons décidé de ne prendre en compte, que la troisième sous-dimension « Comportement de l’élève ». En effet, cette dernière a obtenu un alpha de Cronbach de 0.65, ce qui signifie que les items se rapprochent le plus d’un même construct.

Nous motivons ce choix méthodologique par le fait que nous ne pouvons pas espérer tirer des conclusions fiables en nous appuyant sur un questionnaire qui présente une mauvaise consistance interne. Le principe de fidélité n’est pas respecté.

5.2 Analyse quantitative

5.2.1 Pré-test

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus au pré-test par le groupe expérimental ainsi que par le groupe contrôle pour la sous-dimension « Comportement de l'élève ». Le tableau 8 reprend les données suivantes : la moyenne, le coefficient de variation, le minimum et le maximum.

5.2.1.1 Scores des deux groupes

Tableau 8 - Résultats au pré-test pour la sous-échelle "Comportement de l'élève (GE & GC)

Scores au pré-test							
Total	Groupe	N	Moyenne . /40	Écart-type	CV %	Minimum	Maximum
	GE	20	31.50	3.53	11.21	26.00	37.00
	GC	36	33.53	4.22	13.09	18.00	40.00

En regard du tableau 8, nous constatons d'abord que les moyennes des deux groupes sont assez proches, même si le groupe contrôle obtient un score moyen supérieur au groupe expérimental. Ensuite, nous nous intéressons aux coefficients de variation qui ne sont que très sensiblement différents d'un groupe à l'autre. Le groupe contrôle présente un coefficient plus important, ce qui signifie que les scores sont plus dispersés que dans le groupe expérimental. Enfin, à l'aide de ces données, nous observons également que les élèves possèdent déjà de bonnes compétences socio-émotionnelles. Par la mise en place du dispositif dans la classe expérimentale, nous cherchons à savoir si ce dernier permet d'améliorer les compétences des élèves comparativement à ceux qui ne recevront pas l'intervention.

Néanmoins, une valeur extrême attire notre attention dans le groupe contrôle ; un élève a obtenu un score moyen de 18. Nous cherchons à comprendre si cette valeur pourrait avoir une influence sur la moyenne du groupe contrôle. Le tableau suivant reprend les différentes données pour chaque classe.

5.2.1.2 Scores des trois classes

Tableau 9 - Résultats au pré-test pour la sous-échelle "Comportement de l'élève (GE, GC1 & GC2)

Scores au pré-test pour chaque classe							
<i>Total</i>	Groupe	N	Moyenne . /40	Écart-type	CV %	Minimum	Maximum
	GE	20	31.50	3.53	11.21	26.00	37.00
	GC1	18	32.88	5.56	16.91	18.00	40.00
	GC2	18	34.16	3.5	10.25	28.00	38.00

Nous observons que les moyennes sont différentes d'un groupe contrôle à l'autre. Il semble que la valeur extrême présente dans le groupe contrôle 1 (GC1) influence la moyenne. Pour cette raison, nous présentons les moyennes de chaque classe en retirant la valeur extrême présente dans la groupe contrôle 1.

5.2.1.3 Scores des trois classes en retirant la valeur extrême

Tableau 10 – Résultats au pré-test pour la sous-échelle « Comportement de l'élève » en retirant la valeur extrême (GE, GC1, GC2 & GC)

Scores au pré-test en retirant la valeur extrême							
<i>Total</i>	Groupe	N	Moyenne . /40	Écart-type	CV %	Minimum	Maximum
	GE	20	31.50	3.53	11.21	26.00	37.00
	GC1	17	33.76	4.36	12.91	26.00	40.00
	GC2	18	34.50	3.48	10.22	28.00	38.00
	GC (GC1&GC2)	36	33.97	3.95	11.63	26.00	40.00

En retirant la valeur extrême, nous constatons que les moyennes restent quand même proches les unes des autres. Nous vérifions si la valeur extrême a une influence sur l'ampleur de l'effet en calculant le d de Cohen, les résultats sont présentés dans le point suivant.

5.2.1.4 *D de Cohen*

- D de Cohen entre les scores totaux

Nous avons calculé l'ampleur de l'effet entre nos deux groupes pour la sous-dimension « Comportement de l'élève » en suivant la formule précédemment citée dans notre plan d'analyses. Il s'agit de soustraire la moyenne du groupe contrôle (GC) à la moyenne du groupe expérimental (GE) et ensuite, en divisant par l'écart-type du GC.

Tableau 11 - Ampleur de l'effet pour la sous-échelle "Comportement de l'élève" entre les scores totaux

	Taille de l'effet
Comportement de l'élève	-0.43

A la suite de ce résultat, nous constatons que l'ampleur de l'effet a une puissance négative de 0.43, ce qui pourrait nous amener à déduire que le groupe contrôle a mieux réussi que le groupe expérimental. Selon Cohen (1988), nous pouvons également avancer que la différence entre les deux moyennes est faible puisqu'elle se situe en-dessous de 0.50. De plus, nous devons veiller à interpréter ces résultats avec précaution comme l'affirment Cheung et Slavin (2016), les études avec de petits échantillons ont des tailles de l'effet deux fois plus grande qu'une recherche menée avec un grand échantillon.

- D de Cohen en retirant la valeur extrême

Tableau 12 - Ampleur de l'effet pour la sous-échelle "Comportement de l'élève en retirant la valeur extrême

	Taille de l'effet
Comportement de l'élève	-0.62

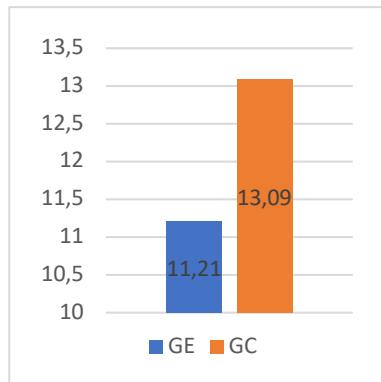
Nous observons que l'ampleur de l'effet a une puissance négative de 0.62. Nous pouvons émettre comme hypothèse que le groupe contrôle a mieux réussi que le groupe expérimental. L'ampleur de l'effet est légèrement plus importante lorsque nous retirons la valeur extrême. Néanmoins, cette dernière n'atteint pas le seuil de 0.80 et donc, il ne s'agit pas d'un effet jugé comme fort.

Nous pouvons conclure que la valeur extrême ne faussera pas l'analyse des résultats. Nous poursuivons l'interprétation des données en nous intéressant au coefficient de variation.

5.2.1.5 *Coefficient de variation*

- Coefficients de variation des deux groupes

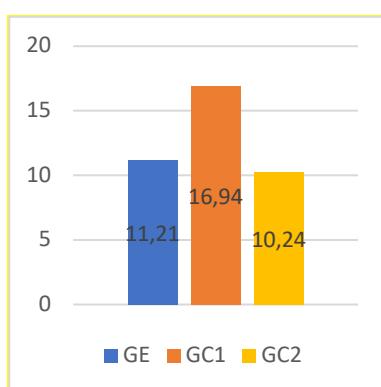
Figure 10 - Coefficients de variation des deux groupes au pré-test



Nous nous intéressons aux coefficients de variation des deux groupes afin d'évaluer la dispersion des scores. Nous observons que les scores sont plus hétérogènes dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental. En effet, pour rappel, le groupe expérimental était composé d'une seule classe avec un enseignant. Tandis que, le groupe contrôle était constitué de deux classes distinctes et donc, deux enseignants différents. De plus, dans l'une des deux classes, une partie des élèves étaient un an plus âgés. Afin d'affirmer ou d'infirmer cette observation, nous comparons les coefficients de variation de chaque classe.

- Coefficients de variation des trois classes

Figure 11 – Coefficients de variation des trois classes au pré-test

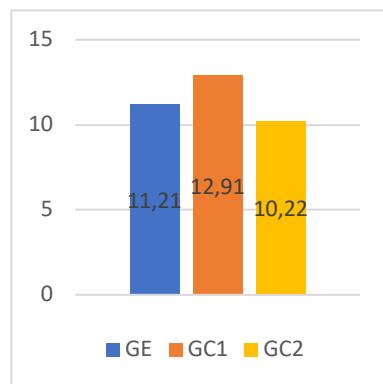


En regard de la figure 11, nous constatons que la groupe contrôle 1 possède un coefficient de variation nettement supérieur aux deux autres classes. Effectivement, la valeur extrême explicitée précédemment, se situait dans cette classe. Ensuite, nous observons que le coefficient de la classe contrôle 2 est légèrement inférieur à celui de la classe expérimentale. Pourtant, lors de l'analyse de la figure 1, l'inverse était présenté.

A la suite de ces constatations, nous pouvons émettre différentes conclusions. Premièrement, le coefficient de variation du groupe contrôle (GC1 et GC2) est fortement influencé par le coefficient de la classe contrôle 1. Deuxièmement, la classe contrôle 2 est plus semblable à la classe expérimentale. Ce qui nous amène à penser que la classe contrôle 1 pourrait constituer un biais puisque son coefficient de variation influence le coefficient du groupe contrôle dans son ensemble. Néanmoins, nous n'avons pas pu retirer la classe contrôle 1 de notre étude car la réduction de la taille de notre échantillon aurait affaibli la puissance de l'analyse statistique.

- Coefficients des trois classes en retirant la valeur extrême

Figure 12 – Coefficients de variation des trois classes en retirant la valeur extrême au pré-test



La figure 12 permet de confirmer les conclusions relevées au point précédent. Lorsque nous retirons la valeur extrême présente dans le groupe classe 1, les coefficients des différentes classes sont assez plus proches les uns des autres.

5.2.1.6 Statistique inférentielle

- Test-t de Student

L'analyse des données indique qu'au pré-test, le score moyen du groupe expérimental ($m= 31.50$) est inférieur au score moyen du groupe contrôle ($m= 33.53$).

La réalisation d'un test-t de Student pour échantillons indépendants indique que **la différence de performance observée n'est pas significative :**

- $t (54) = [- 4.48 ; 0.43]$. Le 0 fait partie de l'intervalle de confiance : ce qui signifie que nous acceptons l'hypothèse nulle selon laquelle la performance moyenne du groupe expérimental et la performance moyenne du groupe contrôle ne sont pas différentes.
- $p = 0.1037 (> 0.05)$. Avec un risque de 5% d'erreur, la différence de performance entre les groupes n'est pas statistiquement significative.

Tableau 13 - Test-t de Student pour échantillons indépendants au pré-test

	p-value
Score moyen du GE vs score moyen du GC pour le comportement de l'élève au pré-test	0.1037

5.2.1.7 Conclusion du pré-test

A la suite des analyses statistiques descriptives et inférentielles, nous pouvons affirmer que la différence entre les moyennes du groupe expérimental et du groupe contrôle pour la sous-dimension « Comportement de l'élève » n'est statiquement pas significative.

Nous pouvons donc conclure que le groupe expérimental et le groupe contrôle possèdent un niveau de compétences socio-émotionnelles équivalent.

5.2.2 Post-test

5.2.2.1 Scores des deux groupes

Tableau 14 - Résultats au post-test pour la sous-échelle "Comportement de l'élève (GE & GC)

Scores au post-test							
<i>Total</i>	Groupe	N	Moyenne . /40	Écart-type	CV %	Minimum	Maximum
	GE	20	35.10	3.11	8.86	29.00	40.00
	GC	36	31.72	4.31	13.59	20.00	39.00

En regard du tableau 14, nous constatons que le groupe expérimental obtient un score moyen supérieur au groupe contrôle pour la sous-dimension « Comportement de l'élève ».

5.2.2.2 Évolution des scores des deux groupes

La figure 13 présente la comparaison des scores au pré-test et au post-test pour chacun des groupes.

Figure 13 - Évolution des scores au pré-test et post-test pour les deux groupes



Le score moyen du groupe expérimental augmente entre le pré-test et le post-test comparativement au groupe contrôle. Au post-test, les élèves ayant suivi l'intervention obtiennent une moyenne supérieure au groupe contrôle.

Par contre, l'évolution du score moyen des élèves n'ayant subi aucune modification dans leur environnement de classe, semble se tenir voire régresser.

5.2.2.3 *D de Cohen*

Tableau 15 - Ampleur de l'effet pour la sous-échelle "Comportement de l'élève" entre les scores totaux

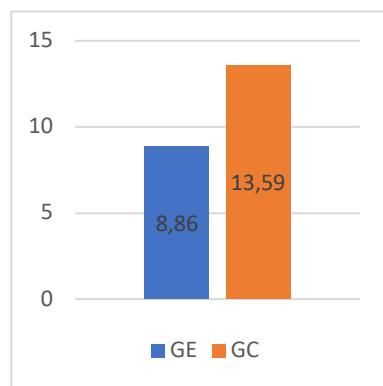
	Taille de l'effet
Comportement de l'élève	+ 1.24

A la suite de ce résultat, nous constatons que l'ampleur de l'effet a une puissance positive de 1.24, ce qui pourrait nous amener à déduire que le groupe contrôle a moins bien réussi que le groupe expérimental. Selon Cohen (1988), nous pouvons également avancer que la différence entre les deux moyennes est forte puisqu'elle se situe en-dessous de 0.80. Néanmoins, comme nous l'avons évoqué au pré-test, il est important de veiller à interpréter ces résultats avec précaution. Comme l'affirment Cheung et Slavin (2016), les études avec de petits échantillons ont une ampleur de l'effet deux fois plus grande qu'une recherche menée avec un grand échantillon.

5.2.2.4 *Coefficient de variation*

- Coefficients de variation des deux groupes

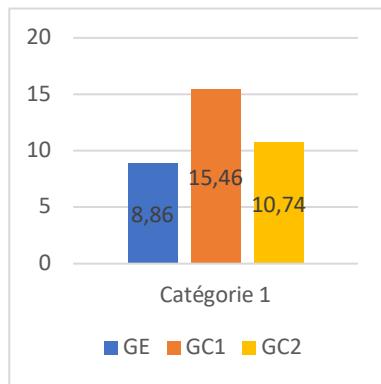
Figure 14 - Coefficients de variation des deux groupes au post-test



En regard de la figure 14, nous constatons que le coefficient de variation du groupe expérimental est moins élevé par rapport à celui du groupe contrôle. Ce qui sous-entend une homogénéité plus forte au sein du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Nous allons maintenant comparer les coefficients des trois classes séparément. La figure 15 présente ces résultats.

- Coefficients de variation des trois classes

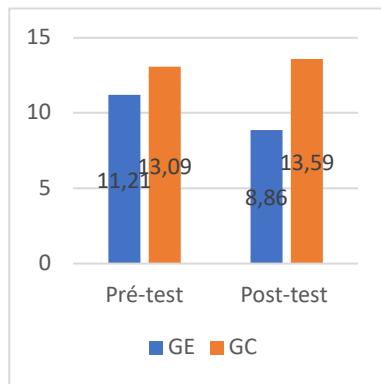
Figure 15 - Coefficients de variation des trois classes au post-test



La figure 15 confirme les résultats de la figure 14. Nous observons que le coefficient de variation de la classe expérimentale est inférieur au coefficient des deux classes contrôles. Nous allons maintenant comparer les coefficients de variation au pré-test et au post-test pour les deux groupes.

- Évolution des coefficients de variation des deux groupes

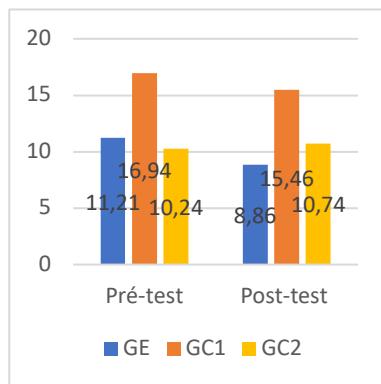
Figure 16 - Comparaison des coefficients de variation au pré-test et au post-test pour les deux groupes



Concernant la figure 16, nous constatons que le coefficient de variation au sein du groupe expérimental diminue. Cela traduit une homogénéité forte des scores qui semblent se centrer autour de la moyenne. Il y a moins d'écart entre les élèves possédant des compétences plus faibles et les élèves ayant de fortes compétences socio-émotionnelles. Comme précédemment, nous souhaitons comparer les coefficients pour les différentes classes.

- Évolution des coefficients de variation des trois classes

Figure 17 - Comparaison des coefficients de variation au pré-test et au post-test pour les trois classes



La figure 17 confirme les constatations faites lors de la figure 16. Le coefficient de variation diminue dans la classe expérimentale. A la suite de ces résultats, il semble que le dispositif CW-FIT permet de réduire l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus forts, au sein d'une même classe.

5.2.2.5 Statistique inférentielle

- Test-t de Student

L'analyse des données précédentes indique qu'au post-test, le score moyen du groupe expérimental ($m= 35.10$) est supérieur au score moyen du groupe contrôle ($m= 31.72$).

La réalisation d'un test-t de Student pour échantillons indépendants indique que **la différence de performance observée est significative** :

- $t(54) = [1.15 ; 5.61]$. Le 0 fait ne fait pas partie de l'intervalle de confiance : ce qui signifie que nous rejetons l'hypothèse nulle selon laquelle la performance moyenne du groupe expérimental et la moyenne du groupe contrôle au post-test ne sont pas différentes.
- $p = 0.0037 (< 0.05)$. Avec un risque de 5% d'erreur, la différence de performance entre les groupes est statistiquement significative.

Tableau 16 - Test-t de Student pour échantillons indépendants au post-test

	p-value
<i>Score moyen du GE vs score moyen du GC pour le comportement de l'élève</i>	0.0037

5.2.2.6 *Conclusion du post-test*

A la suite de cette partie consacrée à la présentation des données récoltées lors du post-test, nous pouvons affirmer que les élèves du groupe expérimental obtiennent de meilleurs résultats en terme de compétences socio-émotionnelles comparativement aux élèves du groupe contrôle. Le dispositif CW-FIT a permis d'améliorer les compétences comportementales des élèves. De plus, nous observons une diminution du coefficient de variation dans la classe expérimentale comparativement aux classes témoins ce qui traduit d'une réduction des écarts des scores relatifs aux compétences socio-émotionnelles.

5.3 Partie qualitative

5.3.1 Résultats des micro-entretiens

Dans cette partie, nous regroupons les propos tenus par les vingt élèves de la classe expérimentale, ceux-ci sont présentés dans le tableau 18.

Tableau 17 - Synthèse des entretiens réalisés dans la classe expérimentale

Numéro de l'élève	Questions		
	<u>Catégorie 1</u> « Quel était le but du jeu ? »	<u>Catégorie 2</u> « Cite un des comportements »	<u>Catégorie 3</u> « As-tu apprécié ? Et pourquoi ? »
1	Gagner le plus de points et de respecter les règles.	Lever la main.	Oui - Les récompenses
2	Respecter les règles.	Regarder madame, lever la main, attendre que madame nous appelle et alors, on peut poser la question ou bien dire la réponse.	Oui - Le jeu
3	Gagner des points et obtenir une récompense.	Chuchoter.	Oui - Je ne sais pas pourquoi.
4	Néant.	Ne pas regarder les autres.	Oui - Gagner des points et choisir une récompense.
5	Respecter les règles.	Tourner la tête, écouter madame et lever le doigt.	Oui - Drôle, amusant.
6	Néant	Néant.	Oui - Je ne sais pas l'expliquer.
7	Être plus calme, lever la main et gagner des points.	Se taire.	Oui - Plus de calme en classe - C'est amusant
8	Gagner des points et pouvoir choisir une récompense.	Se taire, réaliser notre travail, lever la main et attendre la permission.	Oui - Réaliser un bricolage (la récompense).
9	Se taire, écouter madame et ignorer si quelqu'un parle, lever la main.	Se taire et attendre que madame nous donne la parole.	Oui - Amusant
10	Gagner des points.	Ne pas regarder les autres.	Oui - Je ne sais pas pourquoi.
11	Écouter madame, ne pas se disputer, travailler et se taire pour choisir un privilège.	Lever le doigt pour dire quelque chose à madame.	Oui - Choisir un privilège.

12	Néant.	Ignorer les comportements.	Oui	- Jouer à bien se comporter.
13	Néant.	Lever le doigt pour prendre la parole.	Oui	- Le jeu en lui-même - Les récompenses
14	Gagner des points.	Ignorer les comportements.	Oui	- Gagner des points et choisir ce qu'on veut comme récompense (avoir le choix)
15	Écouter les consignes, gagner des points et choisir une récompense.	Lever le doigt et attendre d'avoir la parole.	Oui	- Gagner des points - Choisir la récompense
16	Pour s'amuser.	Lever le doigt pour être interrogé par madame.	Oui	- Je ne sais pas dire pourquoi.
17	Pour s'occuper.	Lever la main et attendre.	Oui	- C'était facile de bien se comporter.
18	Gagner le plus de points et gagner une récompense.	Lever le doigt.	Oui	- Le jeu permet d'avoir plus de calme.
19	D'appliquer les règles qui sont mises au tableau.	Lever le doigt pour poser une question.	Oui	- C'est amusant de réaliser les règles demandées.
20	Néant.	Faire un sourire.	Oui	- Le choix des récompenses.

Lors de ces entretiens, l'objectif était de percevoir le ressenti des élèves et de mesurer leur satisfaction à la suite de la mise en place du programme dans la classe, mais également de connaître ce que les enfants ont retenu de l'expérimentation.

Nous analysons et interprétons les dires des enfants afin de répondre à la dernière hypothèse qui était: *les élèves de la classe expérimentale sont globalement satisfaits du programme CW-FIT qu'ils ont suivi durant douze semaines.*

En lien avec le tableau 11, la première question faisait référence au but poursuivi par le jeu. Il est possible de regrouper les réponses des élèves en trois catégories. D'abord, cinq élèves n'ont pas répondu à la question. Nous supposons que les enfants qui n'ont pas été en mesure de répondre à cette question n'ont pas réellement compris l'objectif du jeu ou qu'ils n'étaient pas capables de le formuler. Ensuite, cinq autres élèves ont répondu que le but du jeu était de gagner des points afin de pouvoir obtenir une récompense. Et deux autres élèves ont dit que le but du dispositif permettait de « s'amuser, de s'occuper ». Enfin, les huit élèves restants, quant à eux, ont mis en avant l'idée de l'application de règles apprises. En regard des réponses données, nous constatons qu'un peu plus de la moitié des élèves de la classe expérimentale n'a pas pu restituer la finalité du dispositif mis en place. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les enfants ne parviennent pas toujours à saisir l'objectif d'une leçon ; ceci fait référence au processus de secondarisation. Ce terme signifie que les élèves assimilent des savoirs à des actions scolaires. Il s'agit d'un phénomène courant chez les jeunes enfants des milieux populaires (Bautier & Goigoux, 2004).

Concernant la seconde question, nous avons demandé aux élèves de restituer l'un des trois comportements appris et appliqués en classe lors de la période d'intervention. Pour rappel, les trois règles étaient : « ignorer les comportements inappropriés » ; « obtenir l'attention de madame » et « suivre les consignes dès la première fois ». Sur l'ensemble de la classe expérimentale (20 élèves), un élève n'a pas été en mesure de répondre à cette question et deux autres ont donné des réponses qui n'étaient pas l'une des règles. Les dix-sept autres élèves ont été capables de citer au moins une règle. Même si les enfants ne donnaient pas toujours l'intitulé exact, nous avons tout de même décidé de prendre en compte leurs réponses lorsqu'elles se rapprochaient

très fortement de la dénomination. Dans les dix-sept réponses correctes, il est possible de hiérarchiser les comportements cités. La réponse la plus fréquemment donnée (douze élèves sur vingt) est « d'obtenir l'attention de madame ». Et, le second comportement, cité par cinq élèves, est « ignorer les comportements inappropriés ». Enfin, aucun des interviewés n'a parlé du dernier comportement qui était « suivre les consignes dès la première fois ». Nous pouvons affirmer que dans l'ensemble, les élèves sont capables de restituer une part des comportements enseignés.

Nous allons maintenant terminer notre analyse en nous intéressant aux réponses données lors de la troisième question qui faisait référence à l'appréciation du dispositif. Cette question était subdivisée en deux parties : la première était « As-tu apprécié ? » et la seconde partie était « Pourquoi, peux-tu l'expliquer ? ». Tous les élèves ont répondu qu'ils avaient aimé le jeu ; néanmoins, quatre sur vingt, n'ont pas été capables d'expliquer leur ressenti. A nouveau, nous émettons l'hypothèse que les jeunes élèves éprouvent des difficultés à exprimer leur pensée, à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. Parmi les seize élèves qui ont été capables d'expliquer pourquoi ils avaient apprécié, la réponse la plus souvent donnée est de pouvoir choisir une récompense ou un privilège. Ils ont apprécié avoir le choix. Ensuite, la seconde justification fournie par les enfants a été que c'était amusant, drôle ainsi que le fait que c'était présenté sous forme d'un jeu. De plus, il semble aussi intéressant de souligner que deux élèves ont dit que le jeu permettait d'avoir plus de calme. En effet, l'objectif du dispositif était également de favoriser un climat de classe calme et serein.

A la suite cette analyse, il semble judicieux de rappeler une nouvelle fois que les résultats ont été récoltés par le chercheur lui-même qui est en même temps, comme déjà mentionné précédemment, l'enseignante de la classe expérimentale. De ce fait, les réponses doivent être interprétées avec une grande prudence puisque le côté relationnel a sans doute joué un rôle important dans la prise de données qualitatives.

Nous pouvons conclure que le programme CW-FIT a été globalement apprécié par l'échantillon de notre étude. L'analyse de ces micro-entretiens a permis de confirmer la sixième et dernière hypothèse de notre recherche.

6 Discussion

6.1 Analyse quantitative

6.1.1 Retour sur la fiabilité de l'instrument de mesure

A la suite de l'analyse de fiabilité de notre instrument de mesure, nous nous sommes aperçus que les alphas de Cronbach pour quatre des cinq sous-échelles étaient insuffisants. Nous souhaitons tenter d'émettre des hypothèses compréhensives et interprétatives pour ces faibles coefficients.

Premièrement, nous remarquons que la troisième sous-échelle composée de dix items possède l'alpha de Cronbach le plus élevé de notre questionnaire. En effet, Cortina (1993) cité par Laveault (2012, p.3) affirme que :

- « le coefficient alpha est fortement influencé par le nombre d'items lorsque le nombre d'items est suffisamment élevé (de l'ordre de 40 items ou plus), il est relativement facile d'obtenir des valeurs acceptables du alpha (0,70 et plus) en dépit d'une faible moyenne des corrélations entre items ou en présence de multidimensionalité ».

Cette réflexion nous amène à nous questionner sur le nombre d'items minimum pour chaque sous-dimension. Effectivement, pour chaque sous-échelle, le nombre d'items variait entre six et dix, ce qui n'est pas un nombre élevé.

Deuxièmement, la première sous-échelle qui faisait référence à l'attitude de l'élève au démarrage de la tâche, nous avons obtenu un alpha extrêmement bas et une corrélation négative pour l'un des items. Nous nous sommes questionnés sur le choix des termes employés pour chaque question. Effectivement, la précision du vocabulaire est très importante, elle a sans doute affecté le niveau de compréhension de l'élève lorsqu'il a répondu aux diverses questions. Comme par exemple, dans une même phrase, nous avons utilisé deux pronoms différents « je » et « nous ». De plus, nous avons également remarqué l'importance des verbes employés, les verbes d'action tels que « écouter, dire, exécuter » ont mieux fonctionné. Par contre, le

verbe « oser » fait entrer plus de subjectivité et donc, rend l’item moins précis et donc ne mesure pas la même dimension (Lafontaine, 2019). Nous devrions relire chaque item afin d’opérationnaliser davantage les phrases et de cette manière, les rendre plus simples à comprendre pour des jeunes enfants.

Troisièmement, nous revenons sur la création du test. Effectivement, nous avons élaboré le questionnaire en partant de tests préexistants respectivement : *School Social Behavior Scales–Second Edition* (Merrell, 2002) et des items repris dans l’étude de Caldarella et al. (2017) : enquête sur le rendement social en classe (CPS) de Robin (1998). Il aurait été peut-être préférable de choisir un seul test validé par des recherches antérieures.

Ensuite, nous soulevons un quatrième point en ce qui concerne l’échelle présente dans notre questionnaire, qui était une échelle de fréquence. Les adverbes choisis étaient respectivement « jamais – parfois – souvent – toujours », ceux-ci comportent une part de subjectivité puisqu’on ne sait pas comment les élèves les interprète, le vécu de l’enfant est implicitement lié.

Enfin, nous mettons en avant un cinquième et dernier point qui pourrait expliquer les faibles alphas de Cronbach. Le groupe contrôle se composait de deux classes distinctes. L’une des deux classes étaient constituées d’enfants plus âgés. Nous pouvons émettre comme hypothèse que l’âge de l’enfant a joué sur la compréhension. Mais également, le statut socio-économique, la langue parlée peuvent être des différences. Nous reviendrons sur la manière d’améliorer notre outil de mesure dans la section « Limites et perspectives ».

6.1.2 Retour sur les hypothèses

Lors de la conception de notre recherche, nous avions émis cinq hypothèses. Chacune était en lien avec l’une des sous-dimensions de notre questionnaire.

- **Hypothèse 1 :** « Les élèves qui bénéficient du programme CW-FIT ont une attitude plus positive lorsqu’ils débutent une activité, comparativement aux élèves n’ont pas suivi le programme. Les enfants de la classe expérimentale

sont plus attentifs lors des consignes et ils exécutent la tâche demandée plus rapidement. »

L'alpha de Cronbach étant insuffisant ($\alpha = 0.34$), **nous n'avons pas pu vérifier l'hypothèse 1.**

- **Hypothèse 2 :** « L'attitude tout au long de la tâche des élèves qui suivent le programme CW-FIT est supérieure aux enfants qui ne le suivent pas. Face à une difficulté, les élèves de la classe expérimentale font preuve de persévérance, ils essayent d'y arriver par eux-mêmes ou ils sont capables de demander de l'aide. »

Comme pour la première hypothèse, le coefficient ($\alpha = 0.56$) de la deuxième sous-échelle étant trop bas, **nous n'avons pas utilisé ces données pour répondre à l'hypothèse 2.**

- **Hypothèse 3 :** « Comparativement aux groupes contrôles, les élèves ayant reçu un enseignement explicite des compétences comportementales par le biais du programme CW-FIT ont de meilleures compétences sociales envers l'enseignant. Les enfants qui participent au dispositif CW-FIT sont capables de mieux gérer leur propre comportement, ils respectent davantage les règles de la classe comme lors de la prise de parole et ils sont attentifs aux remarques de l'enseignant. »

Les données récoltées lors de cette partie du questionnaire ont été utilisées puisque l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0.65$) se situe au-dessus de 0.60 et donc, **nous a permis de répondre à l'hypothèse 3.**

Les résultats obtenus pour cette troisième hypothèse indiquent que :

- a) Le dispositif CW-FIT a un effet significatif et positif sur les compétences socio-émotionnelles des élèves du groupe expérimental comparativement au groupe contrôle.

- b) La progression observée entre le pré-test et le post-test a un effet significatif et positif pour le groupe expérimental.

Nous confirmons l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre du programme CW-FIT a un effet positif sur les compétences socio-émotionnelles, plus particulièrement sur les compétences comportementales des élèves. Le dispositif permet aux élèves de mieux gérer leur propre comportement, de respecter les règles de la classe. Les résultats s'apparentent aux conclusions de l'étude menée par Kelshaw et al. (2010), cités par Kamps et al. (2015) qui affirment que le programme CW-FIT permet de diminuer les comportements perturbateurs et favoriser les interactions positives en sein d'une classe.

- c) La régression du coefficient de variation entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental.

Nous affirmons que le coefficient de variation diminue dans le groupe expérimental. A la suite de l'intervention CW-FIT, les résultats entre les élèves sont plus homogènes. Il semblerait que l'enseignement explicite des compétences comportementales réduise l'écart de scores entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts. En effet, le programme d'intervention a des effets positifs sur les élèves ayant des difficultés de comportement. Effectivement, Bourgeois et Audet (2013) affirment que l'enseignement explicite des comportements est une pratique efficace qui permet une meilleure gestion de classe. Les élèves sont conscients de ce que l'enseignant attend d'eux puisque les comportements sont enseignés de manière directe.

- **Hypothèse 4 :** « Les élèves qui participent aux activités du programme CW-FIT ont de meilleures relations sociales par rapport à ceux qui ne le suivent pas. La contingence de groupe développée dans la classe expérimentale permet aux élèves d'avoir une attitude plus positive avec leurs pairs. Ils font preuve d'empathie, de coopération et d'entraide lors des activités de groupe. »

Concernant la quatrième sous-dimension de notre questionnaire, le coefficient ($\alpha = 0.48$) étant inférieur à 0.60, **nous n'avons pas répondu à l'hypothèse 4.**

- **Hypothèse 5 :** « Le programme CW-FIT permet à la classe qui bénéficie des activités de développer un climat de classe plus positif comparativement aux classes témoins, qui n'ont suivi le programme. Les élèves éprouvent plus de plaisir à être avec leurs pairs ainsi qu'avec l'enseignant. »

Enfin , l'alpha de Cronbach de la cinquième sous-échelle est de 0.51, ce dernier étant inférieur à 0.60, **nous n'avons pu vérifier l'hypothèse 5.**

6.2 Analyse qualitative

6.2.1 Retour sur l'hypothèse

Cette section est consacrée à la récolte des données qualitatives, se penche sur la sixième et dernière hypothèse de notre étude. Pour rappel, les données ont été récoltées par le biais de micro-entretiens réalisés dans la classe expérimentale.

- **Hypothèse 6 :** « Les élèves de la classe expérimentale sont globalement satisfaits du programme CW-FIT qu'ils ont suivi durant douze semaines. »

Les résultats obtenus pour cette sixième hypothèse indiquent que :

- a) Les élèves sont globalement satisfaits du programme mais ils ne sont pas tous capables de justifier leur choix (4 élèves sur 20 élèves).
- b) Une partie de la classe (17 élèves sur 20 élèves) est capable de restituer un des trois comportements enseignés.
- c) Moins de la moitié des élèves (8 élèves sur 20 élèves) est en mesure de citer le but poursuivi par le jeu.

Nous confirmons l'hypothèse selon laquelle les élèves de la classe expérimentale sont satisfaits du programme CW-FIT, ils ont apprécié jouer. Ces résultats rejoignent les recherches menées par Caldarella et al. (2017) qui affirmaient que 90% des élèves

étaient satisfaits du programme, qu'ils le trouvaient amusant et que ce-dernier permettait d'améliorer la coopération et le comportement.

Cependant, les entretiens ont soulevé un nouveau questionnement qui est le processus de secondarisation. Effectivement, lorsque nous avons demandé aux élèves de restituer le but du jeu, plus de la moitié de la classe n'a pas été en mesure de le faire. Netter cité par Richard-Bossez (2018) évoque différents types de curriculum : le curriculum formel qui fait référence aux programmes scolaires, le curriculum réel, ce qui est enseigné et appris et le curriculum caché qui est transmis de manière détournée. Ce dernier peut être nommé également de curriculum invisible, il dépasse le cadre scolaire mais il est étroitement lié aux apprentissages. Malgré la mise en place du dispositif qui mettait à visage ouvert les comportements par l'enseignement explicite, il semble que de nombreux élèves ne parviennent pas à saisir les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires. Rappelons que les enfants de la classe expérimentale avaient six ans, ils sont au début de leur scolarité.

A la suite de cette constatation, nous pourrions réfléchir à comment améliorer cette difficulté persistante. Par exemple, il serait envisageable de consacrer un moment avant chaque début de leçon à expliciter le pourquoi de l'activité prévue. De cette manière, les élèves prendraient l'habitude de réfléchir, de verbaliser l'objectif de la leçon.

7 Limites et perspectives

La conduite d'une étude comporte plusieurs limites. Des biais méthodologiques ont déjà été évoqués dans les chapitres précédents mais il nous semble essentiel de souligner les limites relatives à la recherche de manière générale. Nous accordons une importance à imaginer d'éventuelles perspectives et pistes d'amélioration afin de pouvoir remédier à ces limites.

La première limite que nous identifions est relative à la durée de l'expérimentation. Le programme CW-FIT a été conçu avec l'objectif d'être mis en place sur le long terme afin de percevoir des effets dits significatifs. Dans le cadre de la présente étude, la durée de la mise en place des activités était de douze semaines. Ce laps de temps ne permet pas de connaître quels sont les effets sur le long terme.

Effectivement, généralement, les études de courte durée avantagent le groupe expérimental puisqu'elles se centrent durant une courte durée sur des objectifs (Cheung & Slavin, 2011). Une des pistes qui pourraient être envisagées serait de poursuivre l'intervention l'année scolaire suivante et d'effectuer un post-test après cette période.

Une seconde limite est le nombre restreint de participants, l'échantillon. En effet, notre recherche était constituée d'une seule classe expérimentale et de deux classes témoins. De ce fait, les résultats et l'analyse des données doivent être interprétés avec précaution, nous ne pouvons pas généraliser les résultats à l'ensemble de la population. En effet, les études avec de petits échantillons ont des tailles de l'effet deux fois plus grande qu'une recherche menée avec un grand échantillon (Cheung et al., 2016). Néanmoins, afin d'accroître la validité externe, il serait intéressant de recruter un échantillon plus large en demandant à d'autres enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles de participer au programme.

Ensuite, nous soulevons une troisième limite par rapport à la prise de données (quantitatives et qualitatives) qui ont été récoltées par le chercheur lui-même qui était également l'enseignant de la classe expérimentale. Les résultats obtenus ont sans doute été fortement influencés par le côté affectif. Effectivement, les élèves ont peut-être répondu en fonction de ce que l'expérimentateur attendait comme réponse de leur part (Monseur, 2020). Pour tenter d'atténuer ce biais, nous pourrions proposer

une collaboration entre des enseignants chez qui l'intervention serait mise en place par le titulaire de classe tandis que les données quantitatives et qualitatives seraient récoltées par une personne externe.

Enfin, la dernière et quatrième limite de notre étude concerne la consistance interne de notre test. En effet, à la suite des analyses statistiques, nous n'avons pas obtenu des alphas de Cronbach élevés pour l'ensemble des items. C'est pourquoi l'analyse des résultats a été interprétée avec une très grande précaution. Des recherches menées sur l'interprétation de mauvais alphas de Cronbach ont permis de mettre en avant certaines caractéristiques auxquelles le chercheur doit prêter attention. Nous allons tenter de mettre en avant les éventuelles perspectives en vue d'améliorer notre questionnaire. Premièrement, nous pourrions envisager, dans un premier temps, de vérifier chaque item séparément en s'attardant sur les items qui ont posé problème. En effet, nous devons nous pencher sur le vocabulaire employé dans chaque question afin d'éviter les malentendus ou les ambiguïtés comme ceux évoqués lors de la partie « Discussion ». Après cette première étape, nous pourrions accroître le nombre d'items pour chacune des sous-dimensions. Effectivement, la longueur de l'instrument de mesure ainsi que la redondance des items pourraient augmenter le coefficient (Laveault, 2012). Ensuite, avant de soumettre définitivement le test, il serait judicieux de le pré-tester avec différents groupes et de calculer à nouveau l'alpha de Cronbach. De plus, comme nous l'avons évoqué dans la partie « Discussion », les groupes d'échantillons n'étaient pas semblables. Pour cette raison, nous pourrions créer un questionnaire contextuel (comme dans le cadre de l'enquête PISA) afin de collecter des informations sur les élèves tels que l'âge, le sexe ou encore, la langue parlée à la maison, ce qui permettrait d'obtenir des informations complémentaires.

8 Conclusion

La réussite scolaire de l'enfant est au cœur de tous les intérêts. Depuis de nombreuses années, beaucoup de chercheurs se sont penchés sur le lien qui existe entre le développement, les apprentissages et la réussite scolaire des élèves. Les interactions entre enseignant-élèves ainsi que les compétences socio-émotionnelles de l'enfant sont deux éléments qui s'influencent. L'objectif de cette étude était de mettre en place un dispositif pour tenter d'améliorer les compétences socio-émotionnelles des élèves au sein d'une classe de première année primaire. Le programme CW-FIT s'est appuyé sur de nombreux travaux de recherche déjà menés dans d'autres pays. Les grands principes qui le guidaient étaient une approche positive, préventive et non punitive.

En analysant les résultats obtenus, nous pouvons constater que la classe expérimentale ayant participé au dispositif CW-FIT voient leurs compétences socio-émotionnelles s'améliorer. Cependant, la validité de l'outil ne nous permet pas de répondre avec certitude à l'ensemble des hypothèses. De plus, même si je suis convaincue des effets positifs que peuvent apporter le programme mis en place, il ne faut pas perdre de vue les limites méthodologiques de ce travail, limites qui permettent d'apporter une nuance aux résultats obtenus.

Ensuite, nous souhaitons mettre en avant un élément survenu lors de l'analyse des résultats : la variance. En effet, à la suite de l'intervention, nous constatons que la variance dans la classe expérimentale a baissé. Nous n'avions pas émis d'hypothèse concernant ce phénomène mais ces résultats amènent à nous questionner comme suit : « *Dans un même groupe-classe, le dispositif permet-il de réduire l'écart entre les élèves possédant de meilleures compétences socio-émotionnelles et les élèves ayant de moins bonnes compétences socio-émotionnelles ?* » Il semblerait. Nous appuyons notre réflexion par une citation de Bloom :

« un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints : une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats ; une réduction de la variance de l'ensemble des résultats ; une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et ses résultats » (Demeuse et al., 2005, pp.393-394).

Actuellement, la Belgique connaît une réforme importante de son enseignement qui passe par le Pacte pour un enseignement d'Excellence. Ce dernier se compose de différents objectifs dont l'un d'entre eux est de réduire les inégalités sociales entre les élèves les plus forts et les plus faibles. Nous pouvons espérer que la mise en place d'un dispositif tel que CW-FIT pourrait aider à atteindre cet objectif dans le domaine des compétences socio-émotionnelles.

De manière générale, la recherche fut enrichissante et elle a permis de réfléchir sur la manière dont il est possible d'enseigner les comportements. Être dans une démarche différente de celle que nous avons l'habitude, en étant dans une approche positive et non-punitive. Ensuite, en ce qui concerne le ressenti des élèves, ils ont apprécié participer au dispositif : après les douze semaines prévues, j'ai continué à l'appliquer puisqu'ils étaient demandeurs. De plus, depuis le début de l'intervention, j'ai pu constater un point qui me semble extrêmement positif à soulever. En effet, les enfants n'étaient pas dans la compétition mais plutôt dans la collaboration et la coopération. Avec une grande bienveillance, j'ai souvent entendu des enfants encourager les autres membres de leur propre groupe à respecter la règle.

Je terminerai ce chapitre, non pas avec une citation d'un auteur connu, mais par les dires d'une maman qui a fortement apprécié le concept et qui m'a écrit : « (...) merci d'avoir été une professionnelle bienveillante. Ce sont des profs comme vous qui feront de nos enfants auront confiance en eux. (...) ».

9 Bibliographie

- Algan, Y., Huillery, E., & Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXIe siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, 48(3), 1-12. doi:10.3917/ncae.048.0001
- Anadón, M. (2019). Les recherches mixtes : implications pour la recherche "dite" qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. doi : 10.7202/1059650ar
- Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good behavior game : Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom 1. *Journal of applied behavior analysis*, 2(2), 119-124. doi: 10.1901/jaba.1969.2-119
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. Retrieved from https://cardie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/bautier_e.pdf
- Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire : le soutien au comportement positif. *Les Cahiers de l'Actif*, 472-473, 207-224. Retrieved from https://r-libre.teluq.ca/813/1/ACTIF_Bissonnette_472.pdf
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2003). *L'enseignement explicite*. Retrieved from <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2003a>
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-georges, N., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RAI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. Retrieved from <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2020/06/08/nouvelle-publication-bissonnette-et-al-2020/>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté au niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-35. Retrieved from https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3_steeve_bissonn_2010.pdf
- Bocquillon, M., Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ?Non... mais oui! *Apprendre et enseigner aujourd'hui. La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 8(2), 25-28. Retrieved from <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Numéro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>

- Bocquillon, M., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2019, septembre 19). Working Papers de l'INAS. *Les recherches sur l'enseignement efficace en bref*. Mons: Institut d'Administration Scolaire. Université de Mons. Retrieved from https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceseetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP06_2019_Guide%20%20enseignement%20efficace%202019%202020.pdf
- Bourgeois, M., & Audet, M. (2019). L'enseignement explicite des comportements "D'informer à enseigner". *Apprendre et enseigner aujourd'hui. La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 8(2), 42-47. Retrieved from <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Numéro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137. Retrieved from http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_8.pdf
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Place : A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. Civic Enterprises. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558068.pdf>
- Caldarella, P., Larsen, R., Williams, L., Wehby, J., Wills, H., & Kamps, D. (2017). Monitoring Academic and Social Skills in Elementary School : A Psychometric Evaluation of the Classroom Performance Survey. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 78-89. doi : 10.1177%2F1098300716665081
- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B., & Wills, H. (2015). Managing student behavior with Class-Wide Function-Related Intervention Team: An observational study in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 357-365. doi : doi.org/10.1080/19404476.2019.1654799
- Caldarella, P., Wills, H., Anderson, D., & Willians , L. (2019). Managing Student Behavior in the Middle Grades Using Class-Wide Function-Related Intervention Teams. *Research in Middle Level Education Online*, 42(7), 1-15. doi : 10.1080/19404476.2019.1654799
- Cardarella, P., Larsen, R., Williams, L., Wills, H., Kamps, D., & Wehby, J. (2018). Effects pf CW-FIT on teachers' rating of elementary school students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 78-89. doi : 10.1177%2F1098300717723353
- Chbat, & J. (2002). L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman. *Pédagogie collégiale*, 15(3), 4-9. Retrieved from <http://www.lsv.fr/~finkel/papiers-mescours/EMOTION/intelligence-emotionnelle-goleman.pdf>

- Cheung, A., & Slavin, R. (2011). *The Effectiveness of Education Technology for Enhancing Achievement : A Meta-Analysis*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/267818727>
- Conklin, C., Kamps, D., & Wills, H. (2017). The Effects of Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) on Student' Prosocial Classroom Behaviors. *J Behav Educ*, 26, 75-100. doi : 10.1007/s10864-016-9252-5
- Dachet, D., & Baye, A. (2020). Evidence-Based Education : The (Not So Simple) Case of French-Speaking Belgium. *ECNU Review of Education*, 4(1), 1-26. doi : 10.1177%2F2096531120928086
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/321347930>
- Datanovia (2018). *Test T de Student*. Retrieved from <https://www.datanovia.com/en/fr/lessons/types-de-test-t/test-t-non-apparie/test-t-de-student/>
- Daval, & R. (2008). Approche centrée sur la personne. Pratique et recherche. *Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers*, 8(2), 5-20. doi :10.3917/acp.008.0005
- Décret du 24 juillet définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. 391-410. Bruxelles : De Boeck. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/83225>
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Université de Sherbrooke. doi : 10.17118/11143/10274
- Durlak, & J. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing stude,t's social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi :10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Euréval. (2010). *Réaliser un entretien semi-directif*. Retrieved from https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (1999). *Socles de compétences*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

- Gaussel, M. (2018). A l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE*(121), 1-28. Retrieved from <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite*. Retrieved from <https://r-libre.teluq.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf>
- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages. Dans C. Gauthier , & Tardif, *La pédagogie : théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours (4ème édition)*. 1-44. Montréal: Chenelière Education. Retrieved from <https://r-libre.teluq.ca/1087/>
- Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193213v2>
- Gérard, F. M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20 (3), 13- 33. Retrieved from <http://www.fmgerard.be/textes/outil.html>
- Goleman, D. (1999). L'intelligence émotionnelle. Dans *Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: Laffont.
- Griethuijsen, R.A., Eijck, M.W., Haste, H., Broke, P.J., Skinner N.C., Mansour, N., Gencer, A.S., & Boujaoude, S. (2014). Global Patterns in Students' Views of Science and Interest in Science. *Research in Science Education*, 45 (4) 581-603 doi : 10.1007/s11165-014-9438-6
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'enthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jolstead, K., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B., Williams, L., & Kamps, D. (2017). Implementing positive behavior support in preschools : An exploratory study of CW-FIT tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 48-60. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123735.pdf>
- Kamps, D., Wills, H., Bannister, H., Heitzman-Powell, L., Kottwitz, E., Hansen, B., & Fleming, k. (2015). Class-Wide Function-Related Intervention Teams "CW-FIT" Efficacy Trial Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 17(3), 134-145. doi : 10.1177/1098300714565244
- Kiefel, M., Reynaud-Maurupt, C., & Poidevin, E. (2018). Le programme américain Good Behavior Game : premiers éléments de compréhension de sa transférabilité en France. *Revue Education, Santé, Sociétés*, 5(1), 99-119. Retrieved from https://grvs06.org/2019/08/05/article_gbg_transferabilite_france/

- Kotsou, L., Nelis, D., Gregoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity : conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. doi : 10.1037/a0023047
- Lafontaine, D. (2019). *Construction et analyse de questionnaires* (Syllabus). Université de Liège.
- Lafontaine, D., Dupont, V., & Jaegers, D. (2017). *Introduction à l'approche expérimentale* (Syllabus). Université de Liège.
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, 26(4), 307-325. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Larzul, S. (2010). *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans*. Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00505447>
- Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 1-7.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). Psychometrica. *Calculation of Effect Sizes*. Dettelbach (Germany). doi : 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- Loarer, E. (2005). Intelligence sociale et émotionnelle. Dans J. Lautrey, & J. F. Richard, *L'intelligence. Traité des Sciences Cognitives*. 91-107. Paris: Hermès. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Even-Loarer/publication/278966899_Intelligence_sociale_et_intelligence_emotionnelle/links/5588873f08aeb29944449c04/Intelligence-sociale-et-intelligence-emotionnelle.pdf
- MacClelland, M., & Cameron, C. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New directions for child and adolescent development*, 133, 29-44. doi : 10.1002/cd.302
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. doi : 10.7202/032010ar
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales-Second Edition*. Baltimore: Brookes Publishing. Retrieved from <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/merrell-ssbs2-sample.pdf>
- Mikolajczak, M. (2014). Chapitre 1 : Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans *Les compétences émotionnelles*. Paris, Dunod, France: Moira Mikolajczak. Retrieved from https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0004#xd_co_f=NzZjOTIyYTUtMDkwNy00NDY3LTliYTktNzIxZjlkNmIxMWVi~

- Minichiello, & F. (2017). Compétences socio émotionnelles : recherches et initiatives. *Revue d'éducation de Sèvres*, 76, 12-15. Retrieved from <https://doi.org/10.4000/ries.6008>
- Monney, N. (2015). Développer un climat de classe positif avec ses étudiants dès le premier cours. *Le tableau. Echanges de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 4(4). Retrieved from https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau-v4-n4-2015_0.pdf
- OCDE. (2015). *Cadre de l'étude longitudinale sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain*. Paris: OCDE. Retrieved from [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2015\)13&docLanguage=Fr](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2015)13&docLanguage=Fr)
- OCDE. (2016). *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris: OCDE.
- Organization, W. H. (2010). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. Retrieved from www.who.int/violence_injury_prevention/violence/4th_milestones_meeting/evidence_briefings_all.pdf
- Petrides, K.V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. Dans *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*. 657-678. Retrieved from <http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/Trait%20EI%20-%20HID.pdf>
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte en recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/236025553>
- Richard-Bossez, A. (2018). Netter Julien. Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible. *Revue française de pédagogie*, 203, 145-148. Retrieved from <https://doi.org/10.4000/rfp.8273>
- Rogers, J., & Revesz, A. (2019). *Experimental and quasi-experimental designs*, 133-143. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/334250281_Experimental_and_quasi-experimental_designs
- Schurmans, M. N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation . *Education permanente*, 177, 91-103. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education. *Education et didactique*, 2(2), 149-157. Retrieved from <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.334>

The Education Endowment Foundation (2018). Retrieved from
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/#closeNav>

Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J.-L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : un instrument de mesure de désirabilité social. Nancy. Retrieved from
<http://docplayer.fr/57808267-Autoduperie-et-heteroduperie-un-instrument-de-mesure-de-la-desirabilite-sociale-jocelyne-tournois-franck-mesnil-jean-luc-kop.html>

Van Campenhout, L., Marquet , J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherches en sciences sociales (5ème. édition.)*. Paris: Dunod. Retrieved from
<https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100765416/Feuilletage.pdf>

Van Hoorebeke, D. (2008). L'émotion et la prise de décision. *Revue française de gestion*, 182(2), 33-44. Retrieved from https://doi.org/10.3166/rfg.182.33-44#xd_co_f=NzZjOTIyYTUtMDkwNy00NDY3LTliYTktNzIxZjkNmIxMWVi~

Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence : a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Jouranl of vocational behavior*, 65(1), 71-95. Retrieved from
<https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/1739.pdf>

Wills, H., Kamps, D., Caldarella, P., Wehby, J., & Romine, R. (2018). Class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) : Student and teacher outcomes from a multisite randomized replication trial. *The Elementary School Journal*, 119(1), 29-51. Retrieved from
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/698818?af=R&mobileUi=0#>

Wills, H., Kamps, D., Fleming, K., & Hansen, B. (2016). Student and teacher outcomes of the class-wide function-related intervention team efficacy trial. *Exceptional Children*, 83(1), 58-76. Retrieved from
<https://doi.org/10.1177/0014402916658658>

Wright, R. K. (2017). The Effects of Class-Wide-Function-Related Intervention Team (CW-FIT) Tier 1 in a Middle School Special Education Classroom. *Theses and Dissertations*. Retrieved from
<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/7299/>

10 Annexes

10.1 Annexe 1 - Lettre destinée au chef d'établissement



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation Comité
d'éthique

Présidente : Fabienne COLLETTE
Secrétaire : Annick COMBLAIN

Muriel Vanswevelt
muriel.v@hotmail.com
0496/87.41.13

Lettre adressée aux chefs des établissements scolaires

Monsieur/Madame « Nom du directeur/de la directrice »,

Je m'appelle Muriel Vanswevelt et je suis actuellement étudiante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. Je vous contacte car, dans le cadre de mon mémoire, je travaille sur un projet de recherche dans le domaine des compétences socio-émotionnelles des élèves.

Permettez, tout d'abord, que je décrive mon projet en quelques lignes. Je m'interroge sur les bénéfices de la mise en place d'un dispositif pouvant améliorer les compétences sociales des élèves dans une classe.

En effet, l'école a pour objectif de développer des compétences cognitives, mais elle possède également une mission de socialisation puisqu'il s'agit de former des citoyens responsables aptes à s'intégrer et prendre une place active dans la société.

Il s'agit d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale en fonction de leurs intérêts, de leur sensibilité et de leurs capacités.

Pour ce faire, j'aimerais collecter des données par le biais d'un questionnaire destiné aux élèves des classes du degré inférieur (première et deuxième années).

Ensuite, dans l'une des classes, le dispositif « « Classe-FIT ». Le programme CW-FIT est un système de gestion de classe basé sur l'enseignement des règles, de compétences socioémotionnelles par le jeu.

Sachez que toutes les données recueillies dans le cadre de ce projet seront strictement confidentielles et ne seront, en aucun cas, diffusées ou exploitées à des fins autres que celles décrites dans le présent projet. Par ailleurs, ces mêmes données seront rendues anonymes et ne seront partagées qu'avec d'autres chercheurs. Les données personnelles seront quant à elles supprimées définitivement une fois mon projet finalisé.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous remercie d'avance pour l'intérêt que vous pourrez porter à ma demande et vous prie d'agréer mes sincères salutations.

Muriel Vanswevelt

10.2 Annexe 2 - Lettre destinée aux parents d'élèves



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Comité d'éthique
Présidente : Fabienne COLLETTE
Secrétaire : Annick COMBLAIN

Muriel Vanswevelt
muriel.v@hotmail.com
0496/87.41.13

Lettre adressée aux parents d'élèves

Monsieur/Madame,

Je m'appelle Muriel Vanswevelt et je suis actuellement étudiante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. Je vous contacte car, dans le cadre de mon mémoire, je travaille sur un projet de recherche dans le domaine des compétences socio-émotionnelles des élèves.

Permettez, tout d'abord, que je décrive mon projet en quelques lignes. Je m'interroge sur les bénéfices de la mise en place d'un dispositif pouvant améliorer les compétences sociales des élèves dans une classe.

En effet, l'école a pour objectif de développer des compétences fondamentales telles que l'acquisition de la lecture et de toutes les disciplines prévues au programme, mais elle possède également une mission de socialisation puisqu'il s'agit de former des citoyens responsables aptes à s'intégrer et prendre une place active dans la société. Il s'agit d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale en fonction de leurs intérêts, de leur sensibilité et de leurs capacités.

Pour ce faire, j'aimerais collecter des données par le biais d'un questionnaire destiné aux élèves des classes du degré inférieur (première et deuxième années).

Pour ce faire, j'aimerais collecter des données par le biais d'un questionnaire destiné aux élèves des classes du degré inférieur (première et deuxième années).

Ensuite, dans l'une des classes, le dispositif « « Classe-FIT ». Le programme CW-FIT est un système de gestion de classe basé sur l'enseignement des règles, de compétences socioémotionnelles par le jeu.

Sachez que toutes les données recueillies dans le cadre de ce projet seront strictement confidentielles et ne seront, en aucun cas, diffusées ou exploitées à des fins autres que celles décrites dans le présent projet. Par ailleurs, ces mêmes données seront rendues anonymes et ne seront partagées qu'avec d'autres chercheurs. Les données personnelles seront quant à elles supprimées définitivement une fois mon projet finalisé.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous remercie d'avance pour l'intérêt que vous pourrez porter à ma demande et vous prie d'agréer mes sincères salutations.

Muriel Vanswevelt

10.3 Annexe 3 - Leçon « Ignorer les comportements inappropriés »

Tableau 18 : Plan de leçon " Bourgeois & Audet (2019)"

Préparation de leçon « Ignorer les comportements inappropriés »	
Étape 1 : Identifier des comportements à enseigner	
Comportements	
<ul style="list-style-type: none"> - Je m'assois correctement. - Je me tais et j'écoute. - Je détourne le regard des comportements inappropriés. - J'effectue la tâche demandée. 	
Étape 2 : Intentions qui motivent l'enseignement de ces attentes	
<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'écoute et la collaboration ; - Maximiser le temps d'apprentissage ; - Développer de bonnes habitudes de travail. 	
Étape 3 : Les exemples positifs et contrexemples	
Exemples positifs	Exemples négatifs (contrexemples)
<ul style="list-style-type: none"> - Je m'assois droit, le dos appuyé au dossier et les 4 pieds de la chaise sur le sol. - Je me tais, je regarde la personne qui parle, je hoche la tête. - Avant de lever la main, je réfléchis sur la pertinence de mon commentaire ou de ma question. - Je lève la main pour demander le droit de parole et j'attends mon tour. - Je suis assis en position d'écoute, mon matériel est prêt. - J'exécute immédiatement les consignes reliées à la tâche demandée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je me balance. - Je suis appuyé sur le mur. - Je suis couché sur ma chaise/bureau. - Je fais autre chose et ne porte pas attention lorsque les autres parlent (ex : dessiner, écrire, faire des geste, lire, poser une question,...). - Je ne filtre pas mes commentaires (ex : je rapporte le comportement d'un autre, je critique,...). - Je parle sans lever la main et sans recevoir le droit de parole. - Je me fâche dans la classe. - Je perds du temps durant la tâche. - Je trouve des excuses pour ne pas travailler.
Étape 4 : Modelage des attentes comportementales	
<ul style="list-style-type: none"> - Modelage par l'enseignant de tous les comportements (positifs et négatifs). - Pratique en contexte des comportements positifs par les élèves et par l'enseignant. - Rétroaction aux élèves de la part de l'enseignant. 	
Étape 5 : Pratique guidée	
<ul style="list-style-type: none"> - Afficher les valeurs comportementales ciblées. - Lire avec les élèves les comportements. - Reconnaître les attentes comportementales par renforcements sociaux ou tangibles (points dans le tableau). 	
Étape 6 : Pratique autonome	
<ul style="list-style-type: none"> - Signifier positivement les bons comportements aux élèves. - Reconnaître les efforts de toute la classe/ à une équipe lorsqu'un comportement est acquis. - Pratiquer les attentes comportementales. 	

10.4 Annexe 4 - Leçon 2 « Obtenir l'attention de madame »

Tableau 19 - Plan de leçon " Bourgeois & Audet (2019)"

Préparation de leçon « Obtenir l'attention de madame »	
Étape 1 : Identifier des comportements à enseigner	
<u>Comportements</u> <ul style="list-style-type: none"> - Je m'assois correctement. - Je me tais et j'écoute. - Je regarde l'enseignant. - Je lève la main. - Je parle lorsque j'ai reçu la permission. 	
Étape 2 : Intentions qui motivent l'enseignement de ces attentes	
<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'écoute et la collaboration ; - Maximiser le temps d'apprentissage ; - Développer de bonnes habitudes de travail. 	
Étape 3 : Les exemples positifs et contrexemples	
<u>Exemples positifs</u> <ul style="list-style-type: none"> - Je m'assois droit, le dos appuyé au dossier, les genoux et les 4 pieds de la chaise sur le sol. - Je me tais, je regarde la personne qui parle, je hoche la tête. - Avant de lever la main, je réfléchis sur la pertinence de mon commentaire ou de ma question. - Je lève la main pour demander le droit de parole et j'attends mon tour. - Je suis assis en position d'écoute, mon matériel est prêt. - J'exécute immédiatement les consignes reliées à la tâche demandée. 	<u>Exemples négatifs (contrexemples)</u> <ul style="list-style-type: none"> - Je me balance - Je suis appuyé sur le mur. - Je suis couché sur ma chaise/bureau. - Je fais autre chose et ne porte pas attention lorsque les autres parlent (ex : dessiner, écrire, faire des geste, lire, poser une question,...). - Je parle sans lever la main et sans recevoir le droit de parole. - Je me fâche dans la classe. - Je perds du temps durant la tâche. - Je trouve des excuses pour ne pas travailler.
Étape 4 : Modelage des attentes comportementales	
<ul style="list-style-type: none"> - Modelage par l'enseignant de tous les comportements (positifs et négatifs). - Pratique en contexte des comportements positifs par les élèves et par l'enseignant. - Rétroaction aux élèves de la part de l'enseignant. 	
Étape 5 : Pratique guidée	
<ul style="list-style-type: none"> - Afficher les valeurs comportementales ciblées. - Lire avec les élèves les comportements. - Reconnaître les attentes comportementales par renforcements sociaux ou tangibles (points dans le tableau). 	
Étape 6 : Pratique autonome	
<ul style="list-style-type: none"> - Signifier positivement les bons comportements aux élèves. - Reconnaître les efforts de toute la classe/ à une équipe lorsqu'un comportement est acquis. - Pratiquer les attentes comportementales. 	

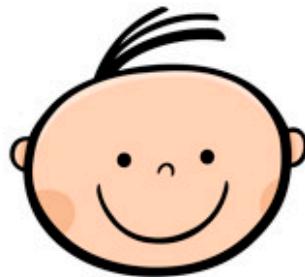
10.5 Annexe 5 - Leçon 3 « Suivre les consignes dès la première fois »

Tableau 20 - Plan de leçon " Bourgeois & Audet (2019)"

Préparation de leçon « Suivre les consignes dès la première fois »	
Étape 1 : Identifier des comportements à enseigner	
<u>Comportements</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Je m'assois correctement. - Je me tais et j'écoute. - Je fais la tâche demandée. - Je lève la main et j'attends d'avoir la permission pour parler.
Étape 2 : Intentions qui motivent l'enseignement de ces attentes	
<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'écoute et la collaboration ; - Maximiser le temps d'apprentissage ; - Développer de bonnes habitudes de travail. 	
Étape 3 : Les exemples positifs et contrexemples	
<u>Exemples positifs</u>	<u>Exemples négatifs (contrexemples)</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Je m'assois droit, le dos appuyé au dossier et les 4 pieds de la chaise sur le sol. - Je me tais, je regarde la personne qui parle, je hoche la tête. - Avant de lever la main, je réfléchis sur la pertinence de mon commentaire ou de ma question. - Je lève la main pour demander le droit de parole et j'attends mon tour. - Je suis assis en position d'écoute, mon matériel est prêt. - J'exécute immédiatement les consignes reliées à la tâche demandée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je suis couché sur ma chaise/bureau. - Je fais autre chose et ne porte pas attention lorsque les autres parlent (ex : dessiner, écrire, faire des geste, lire, poser une question,...). - Je parle sans lever la main et sans recevoir le droit de parole. - Je me fâche dans la classe. - Je perds du temps durant la tâche. - Je trouve des excuses pour ne pas travailler. - Je commence à travailler sans y être convié. - Je ne prépare pas mon matériel.
Étape 4 : Modelage des attentes comportementales	
<ul style="list-style-type: none"> - Modelage par l'enseignant de tous les comportements (positifs et négatifs). - Pratique en contexte des comportements positifs par les élèves et par l'enseignant. - Rétroaction aux élèves de la part de l'enseignant. 	
Étape 5 : Pratique guidée	
<ul style="list-style-type: none"> - Afficher les valeurs comportementales ciblées. - Lire avec les élèves les comportements. - Reconnaître les attentes comportementales par renforcements sociaux ou tangibles (points dans le tableau). 	
Étape 6 : Pratique autonome	
<ul style="list-style-type: none"> - Signifier positivement les bons comportements aux élèves. - Reconnaître les efforts de toute la classe/ à une équipe lorsqu'un comportement est acquis. - Pratiquer les attentes comportementales. 	

Ignorer les comportements inappropriés

1. Garde un joli visage.



2. Détourne le regard

de la personne.



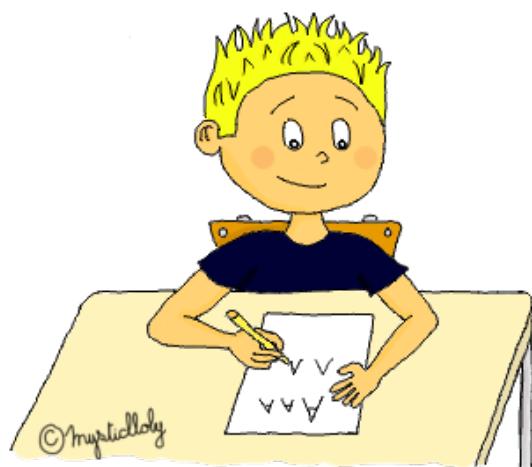
3. Garde la bouche fermée.



4. Suis les

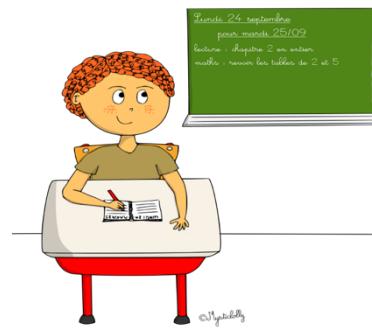
consignes et fais

ton travail.



Obtenir l'attention de madame

1. Regarde ton institutrice.



2. Lève la main.



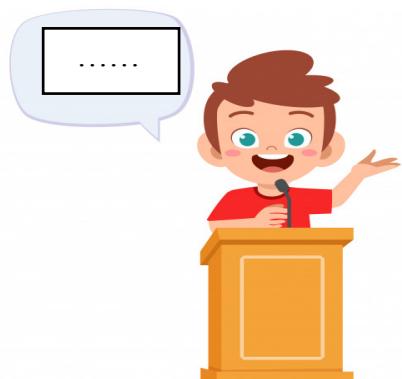
3. Attends que madame

t'interpelle.



4. Pose ta question ou

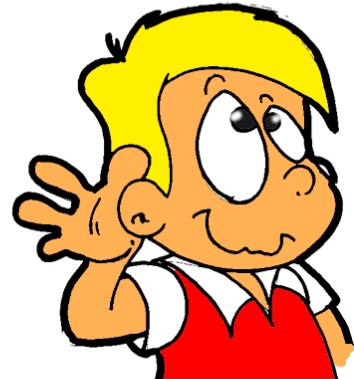
donne ta réponse.



Suivre les consignes dès la première fois

1. Regarde et écoute

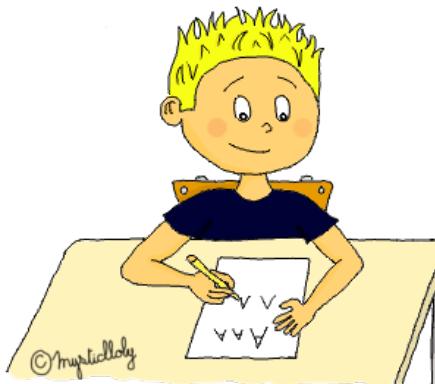
madame.



2. Dis ok de la tête.



3. Fais-le maintenant.



4. Vérifie si

nécessaire.



10.7 Annexe 7 - Affiche des points

Le jeu des bons comportements

Semaine du / au /..... /2021



	<u>Équipe 1</u>	<u>Équipe 2</u>	<u>Équipe 3</u>	<u>Équipe 4</u>
Lundi				
Mardi				
Mercredi				
Jeudi				
Vendredi				



Ignorer les comportements inappropriés.

Obtenir l'attention de madame.

Suivre les consignes dès la première fois.

10.8 Annexe 8 - Affiche des récompenses et des priviléges



Liste des récompenses et les priviléges

10.9 Annexe 9 - Questionnaire des élèves

" EXP - C1 – C2 "

EX

Questionnaire destiné aux élèves

Consigne : Entoure le nombre entre 1 et 4 pour représenter la fréquence à laquelle chaque élément se produit.

	1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Souvent	4 = Toujours
1. Quand je vois mes camarades travailler, je m'y mets également.	1	2	3	4
2. Je débute directement l'activité pour ne pas que mon enseignante se fâche.	1	2	3	4
3. Lorsque nous débutons quelque chose de nouveau à l'école, je suis intéressé/intéressée.	1	2	3	4
4. J'exécute directement les consignes données par mon institutrice.	1	2	3	4
5. J'écoute les consignes données par mon enseignante.	1	2	3	4
6. Mon enseignante doit vérifier que j'ai commencé à travailler.	1	2	3	4

	1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Souvent	4 = Toujours
7. Je termine mes travaux à temps.	1	2	3	4
8. Je continue mon travail même si cela est difficile.	1	2	3	4
9. Lorsque j'obtiens une bonne note, je suis fier / fière de moi.	1	2	3	4
10. Je rends mon travail une fois qu'il est terminé.	1	2	3	4
11. Si je ne comprends pas, je m'arrête de travailler.	1	2	3	4
12. Même si c'est un exercice difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.	1	2	3	4
13. Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille pour trouver la solution.	1	2	3	4

	1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Souvent	4 = Toujours
14. Je dis à mon institutrice si je ne comprends pas quelque chose.	1	2	3	4
15. J'ose poser des questions à mon enseignante.	1	2	3	4
16. J'accepte d'être aidé/aidée si je ne parviens pas à réaliser un exercice.	1	2	3	4
17. Je reste calme lorsque des problèmes surviennent.	1	2	3	4
18. Je respecte les règles de la classe.	1	2	3	4
19. Je me comporte correctement en classe.	1	2	3	4
20. Lorsque je suis en colère, je parviens à me contrôler.	1	2	3	4
21. Il m'arrive d'être irrespectueux envers mon enseignante.	1	2	3	4
22. J'accepte les remarques de mon enseignante.	1	2	3	4
23. En classe, j'interromps fréquemment les activités.	1	2	3	4

	1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Souvent	4 = Toujours
24. Je coopère avec mes camarades de classe.	1	2	3	4
25. Si un copain n'a pas compris, je lui offre mon aide.	1	2	3	4
26. Je suis sensible aux sentiments des autres.	1	2	3	4
27. Je rigole des autres quand ils se trompent.	1	2	3	4
28. Je participe aux travaux de groupe.	1	2	3	4
29. J'interagis avec beaucoup de mes camarades de classe.	1	2	3	4

	1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Souvent	4 = Toujours
30. Dans ma classe, nous avons du plaisir à apprendre.	1	2	3	4
31. Dans ma classe, les élèves aiment travailler ensemble.	1	2	3	4
32. Dans ma classe, les élèves sont gentils entre eux.	1	2	3	4
33. Dans ma classe, les élèves et l'enseignante ont du plaisir à être ensemble.	1	2	3	4
34 . Dans ma classe, il est facile de recevoir de l'aide d'un autre élève.	1	2	3	4
35. Dans ma classe, les élèves ont du plaisir à être ensemble.	1	2	3	4

10.10 Annexe 10 - Retranscription des entretiens

Introduction avant chaque entretien :

« Nous allons discuter ensemble du jeu réalisé en classe. Je vais te poser trois questions assez courtes, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et tu peux dire que tu ne sais pas si c'est le cas.. Notre conversation est enregistrée pour ne pas que j'oublie ce que tu m'as dit. »

Rappel des trois questions :

1. Quel était le but du jeu ?
2. Cite un comportement attendu de toi en classe
3. As-tu apprécié ? Pourquoi ?

Codage pour l'anonymisation

EX + numéro = un élève de la classe expérimentale

I = institutrice

I	Alors EX1, est-ce que tu sais me dire quel était le but du jeu? Ce jeu-là, ça servait à quoi ?
EX1	A gagner le plus de points et de respecter les règles.
I	D'accord.
EX1	Et...
I	C'est tout ? Pour la première question.
EX1	Oui (hache de la tête).
I	Ok, deuxième question est-ce que tu pourrais me citer un des comportements qui était attendu de toi en classe ?
EX1	Lever la main.
I	Ok, ça va. Et dernière question, est-ce que tu as apprécié le jeu, est-ce que tu as aimé le jeu ? Oui ou non?
EX1	Oui
I	Et pourquoi?
EX1	Parce que je trouvais que c'était bien de faire ça... les comportements. Et aussi c'était bien quand on avait le plus de points, on pouvait choisir une récompense.

I	Donc, EX2, est-ce que tu saurais me dire quel était le but du jeu?
EX2	Euh... On devait respecter les règles.
I	Oui, et c'est tout ?
EX2	Oui.
I	Ok. Ca, c'était la première question. Deuxième question, est-ce que tu pourrais me citer, me dire un des comportements qui était attendu de toi en classe ?

EX2	Regarder madame, lever la main, attendre que madame nous appelle et alors, on peut poser la question ou bien dire la réponse.
I	D'accord, tu as donné toutes les étapes pour un seul comportement. D'accord, ok. Et ensuite, est-ce que tu pourrais me dire, dernière question, est-ce que tu as apprécié ? Oui, non ou bof ?
EX2	Oui
I	Oui et pourquoi ?
EX2	Parce que les jeux, moi j'aime bien.
I	Tu aimais bien que ce soit un jeu ?
EX2	Oui.

I	EX3, première question, est-ce que tu pourrais me dire quel était le but du jeu? Pourquoi est-ce qu'on jouait à ça ?
EX3	Pour avoir des points.
I	Pour avoir des points... ok, c'est tout ?
EX3	Pour avoir une récompense.
I	Ok. Donc ce jeu-là, c'était pour avoir des points et une récompense, c'est bien ça ?
EX3	Oui.
I	Ok, deuxième question, est-ce que tu pourrais me citer, me dire un des comportements qui est attendu de toi en classe. Il y en avait trois, tu pourrais m'en dire un ?
EX3	Chuchoter.
I	Chuchoter, c'était dedans ?
EX3	Oui.
I	Ok, et troisième question est-ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé jouer ou pas? Oui, non, bof.
EX3	J'ai aimé.
I	Tu as aimé et pourquoi ? Qu'est-ce que tu as aimé ?
EX3	Je ne sais pas.
I	Tu ne sais pas, ok... Merci.

I	Première question EX4, est-ce que tu pourrais me dire quel était le but du jeu? À quoi ça servait?
EX4	Et bien... ça servait à ... ah, j'ai oublié.
I	Tu as oublié, tu ne sais plus ?
EX4	Non (de la tête).
I	C'est pas grave .
EX4	Deuxième question, est-ce que tu pourrais me dire, me citer un des comportements qui est attendu de toi? Donc, un des comportements avec lequel on jouait.
I	D'accord, et bien... ne pas regarder les autres.
EX4	Ne pas regarder les autres... ok.
I	Et dernière question est-ce que tu pourrais me dire si tu as apprécié, est-ce que tu as aimé ou pas, jouer à ça?
EX4	Oui, j'ai aimé.
I	Tu as aimé et pourquoi ? Qu'est-ce que tu as aimé?

EX4	Et bien... J'ai aimé quand on gagnait des points. Et j'ai aimé quand on choisissait quelque chose.
I	Ah oui, quand on choisissait une récompense ?
EX4	Oui.

I	Alors, EX5, première question est-ce que tu te rappelles quel était le but du jeu?
EX5	Euh.. Oui.
I	Dis-moi.
EX5	En fait, le but du jeu c'est de respecter les règles.
I	Magnifique, très bien. Deuxième question EX5, est-ce que tu pourrais me citer un des comportements qui est attendu de toi en classe ? Donc, on a joué avec trois comportements, est-ce que tu te rappelles d'un ?
EX5	Euh oui.
I	Dis-moi
EX5	Euh... le comportement. Tourner la tête, écouter madame, lever le doigt.
I	D'accord, donc là, tu es en train de m'en citer plusieurs, un seul, ça me suffisait, mais c'est très bien. Ensuite, dernière question EX5, est-ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé jouer à ça ?
EX5	Beaucoup, beaucoup.
I	Et pourquoi tu as aimé ?
EX5	Parce que j'aime bien qu'on me pose des questions.
I	En classe avec le jeu ?
EX5	Non, maintenant.
I	Ah mais non, je te demande si le jeu en classe tu as aimé ?
EX5	Ah... Oui.
I	Et pourquoi tu as aimé le jeu en classe ?
EX5	Parce que c'était drôle, et aussi c'était marrant.

I	Alors EX6, est-ce que tu pourrais me dire, donc la première question, quel était le but du jeu? Pourquoi est-ce qu'on jouait?
EX6	Parce que... euh
I	Pourquoi on faisait ce jeu-là en classe ?
EX6	Parce que... euh.. On voulait.
I	Parce qu'on voulait. C'est ça que tu as dit ?
EX6	Oui.
I	D'accord, deuxième question EX6. Est-ce que tu pourrais me citer un des comportements avec lequel on a joué ? On a joué avec 3 comportements, est-ce que tu sais m'en dire un ? Un que tu as retenu.
EX6	Euh... Est-ce que c'est un jeu ?
I	Un jeu. Tu ne te rappelles plus, un des comportements ? Un des comportements qu'il fallait avoir en classe, non ?
EX6	C'est une chemise.
I	Une quoi ? Une chemise.
EX6	Oui.
I	Tu ne sais plus ? C'est rien.
EX6	Non.

I	Non, et troisième question même si tu ne te rappelles plus. Est-ce que tu as aimé, est-ce que tu as apprécié le jeu en classe ?
EX6	Oui.
I	Pourquoi ?
EX6	Parce que je l'aimais.
I	Parce que tu l'aimais, et pourquoi tu l'aimais ? Qu'est-ce que tu aimais ?
EX6	J'aimais...
I	Qu'est-ce que tu as aimé dans ce jeu-là ?
EX6	Je ne sais plus.

I	Alors EX7, première question est-ce que tu te rappelles quel était le but du jeu?
EX7	D'être plus calme, de lever la main comme ça, on gagne plus de points et on gagne.
I	Super. Deuxième question est-ce que tu pourrais me citer un des comportements qui est attendu de toi au classe. Donc, on a joué avec 3 comportements, est-ce que tu pourrais m'en donner un ?
EX7	On doit se taire.
I	On doit se taire. Ok. Et dernière question, est-ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé jouer ou pas?
EX7	Oui.
I	Oui et pourquoi ?
EX7	J'aime bien, comme ça il y a du calme. Et c'est amusant.

I	Alors EX8, première question. Quel était le but du jeu?
EX8	Le but du jeu c'était quand on devait avoir plus de points et après on pouvait faire un bricolage et rester un petit peu plus dehors.
I	Ça s'appelle comme ça, tous les bricolages, le fait de rester plus longtemps dehors, c'était quoi ?
EX8	Parce qu'on a gagné une récompense.
I	Ok, d'accord. Deuxième question est-ce que tu pourrais me citer un des comportements qui était attendu en classe ? On jouait avec 3 comportements, tu pourrais m'en citer un ?
EX8	On doit se taire et aussi, on doit faire notre travail. Et on doit lever le doigt et attendre la permission.
I	D'accord, ok. Et dernière question, est-ce que tu as apprécié, est-ce que ce que tu as aimé jouer ou pas?
EX8	Oui.
I	Oui et pourquoi ?
EX8	Parce que c'est bien.
I	Pourquoi c'était bien ?
EX8	On avait gagné et on a fait un bricolage.
I	Toi, tu as aimé les récompenses ?
EX8	Oui.

I	Première question EX9, est-ce que tu pourrais me dire quel était le but du jeu?
EX9	Euh, c'est qu'on devait se taire par exemple. On devait essayer d'entendre madame. D'ignorer si quelqu'un parle, si quelqu'un ne lève pas la main.
I	D'accord, ok. Alors, deuxième question, tu viens depuis déjà d'un peu y répondre. Mais, est-ce que tu pourrais me citer un comportement qui est attendu de toi en classe? On en a travaillé trois, en classe. Mais, peux-tu m'en donner un ?
EX9	Attendre que madame, se taire.
I	Se taire en attendant que madame te donne la parole, c'est ça ?
EX9	Oui.
I	Et troisième question, est-ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé jouer ?
EX9	Oui.
I	Pourquoi ?
EX9	Parce que je trouve que c'était amusant et que j'aimais bien. Je crois que c'est tout.

I	Donc, première question est-ce que tu pourrais me dire quel était le but du jeu ?
EX10	Euh....
I	Le but c'est pourquoi nous avons joué à ça.
EX10	Parce que pour gagner des points
I	Pour gagner des points, ok. Deuxième question, est-ce que tu pourrais me citer un comportement qui est attendu de toi en classe ? Donc, on a joué et à chaque fois, nous avons appris trois comportements. Peux-tu m'en donner un ?
EX10	Euh... Regarder pas les autres.
I	Ne pas regarder les autres. Très bien. Et dernière question, est-ce que tu as aimé jouer ou pas à ça ?
EX10	Euh... Oui.
I	Oui et pourquoi ? Qu'est-ce que tu as aimé ?
EX10	Euh... Je ne sais pas.
I	Tu ne sais pas mais tu as aimé ?
EX10	Oui.

I	Première question EX11, quel était le but du jeu?
EX11	Écouter madame.
I	Ok.
EX11	Et ne pas se disputer et se taire. Et travailler.
I	Oui. Mais là, tu es déjà en train de citer les comportements. Et le but, pourquoi on faisait ça ? Pourquoi ?
EX11	Parce que, pour qu'on choisisse un privilège.
I	D'accord, ok. Donc, est-ce que tu pourrais maintenant me citer. Tu viens déjà un peu de le faire. Mais, un comportement qu'on attendait de toi au classe. On a joué avec trois comportements. Mais, donne-moi un peu un.

EX11	Lever le doigt.
I	Lever la main, d'accord. Et pourquoi il fallait lever la main ?
EX11	Pour dire quelque chose à madame.
I	Ok. Et troisième question, puis c'est fini. Est-ce que tu as aimé jouer ? Est-ce que tu as aimé le jeu? Oui. Et pourquoi tu as aimé? Parce que tu peux choisir. D'accord, c'est tout.
EX11	Oui.
I	Oui. Et pourquoi tu as aimé ?
EX11	Parce qu'on peut donner un privilège et qu'on peut choisir.

I	Alors EX12, première question, quel était le but du jeu?
EX12	Euh... Je ne sais plus.
I	Tu ne sais plus à quoi ça servait le jeu ?
EX12	Non.
I	Deuxième question, est-ce que tu pourrais me citer un comportement qui est attendu de toi au classe ? Donc, on a joué avec trois comportements. Est-ce que tu sais m'en donner un?
EX12	Ignorer les comportements.
I	Très bien. Ignorer les comportements. Ok. Et dernière question, est-ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé jouer?
EX12	Oui.
I	Oui et pourquoi ?
EX12	Parce que, parce que en fait, j'aime bien. J'aime bien... ce qu'on doit faire ça.
I	Oui, tu aimes bien faire ça. Et pourquoi ? Tu aimais bien jouer à bien te comporter ?
EX12	Oui.

I	Alors, première question EX13, est-ce que tu pourrais me dire quel était le but du jeu ?
EX13	Euh... de faire la même chose que.
I	Pourquoi on jouait à ça ?
EX13	Ca, je ne sais pas.
I	Tu ne sais pas, c'est rien. Alors, deuxième question est-ce que tu pourrais me citer un des comportements qui est attendu de toi en classe. Donc, on a joué avec trois comportements. Mais est-ce tu sais m'en donner un ?
EX13	Ok. Euh.. Lever le doigt.
I	D'accord, lever la main. Et pourquoi il faut le lever la main ?
EX13	Parce que si on ne lève pas la main, on n'a pas de point.
I	D'accord, c'est pas aussi pour avoir la parole.
EX13	Si.
I	Et alors, dernière question, est-ce que tu as aimé jouer à ça ?
EX13	Oui
I	Et pourquoi? Qu'est-ce que tu as aimé là-dedans?
EX13	Parce qu'on pouvait faire des jeux.

I	Le jeu en lui-même ou bien parce que tu pouvais faire des jeux après, tu parles des récompenses ?
EX13	Oui.
I	D'accord, c'est tout ou tu veux dire quelque chose sur le jeu?
EX13	Là, c'est tout.

I	Première question EX14, quel était le but du jeu ? Pourquoi est-ce qu'on jouait à ça ?
EX14	Je ne sais pas.
I	Tu ne sais pas, non ? Pourquoi on jouait à ça en classe ?
EX14	Pour prendre des points.
I	Pour gagner des points, oui.
EX14	Et je ne sais pas.
I	Tu ne sais pas, c'est pas grave. Deuxième question, est-ce que tu pourrais me citer un des comportements qui est attendu de toi en classe ? On a joué avec trois comportement, est-ce que tu te rappelles d'un ?
EX14	Je ne sais pas.
I	Aucun, aucun des trois ?
EX14	Je me rappelle d'un.
I	Donne-moi en un alors.
EX14	Ignorer les comportements.
I	Oui, bien. Ignorer les comportements, d'accord. Et dernière question, est-ce que tu as aimé jouer au jeu?
EX14	Oui.
I	Oui, et pourquoi ?
EX14	Parce qu'on gagne des points et puis on faisait quelque chose.
I	Oui, on gagne des points et puis on faisait quoi avec ces points-là ?
EX14	On réfléchit à quelque chose et on fait.
I	Et donc, c'est ça que tu as aimé ?
EX14	Oui.
I	Autre chose à dire sur le jeu ?
EX14	Non.

I	Donc, première question est-ce que tu te rappelles ? Quel était le but du jeu?
EX15	Le but, c'était d'écouter toutes les consignes et de gagner des points pour avoir. Et après, quand on a gagné plus de points, on devait choisir si c'était pour toute la classe ou juste pour le groupe.
I	D'accord, ok. Deuxième question, donc nous avons joué en classe avec 3 comportements. Est-ce que tu peux m'en citer un ? Un des trois, celui que tu veux, si tu te rappelles.
EX15	Je me rappelle qu'il fallait lever le doigt et puis attendre. Et puis, on donne la parole.
I	D'accord. Super. Et dernière question, est-ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé?
EX15	Oui.
I	Et pourquoi ?

EX15	C'est parce que on gagne des points. On devait choisir. Et puis, il y a aussi quand on prend des jeux, j'aime bien.
I	Donc, tu aimais bien gagner des points et avoir les récompenses, c'est ça ?
EX15	Oui.
I	Autre chose à dire sur le jeu ?
EX15	Non.

I	Alors EX16, première question. Quel était le but du jeu?
EX16	Je ne sais pas.
I	Tu ne sais pas pourquoi on jouait ?
EX16	Euh... Pour s'amuser.
I	Pour s'amuser, ok. Deuxième question on a joué, on s'est entraîné à réaliser trois comportements. Mais, est-ce que tu peux m'en citer un, un des trois qui était attendu de toi en classe? Un comportement, lequel par exemple ?
EX16	Lever le doigt.
I	Lever la main et pourquoi il faut lever la main ?
EX16	Pour que madame nous interroge.
I	Très bien. Pour que madame nous interroge. Ok. Et dernière question, est- ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé jouer à ça ? Oui, non, bof ?
EX16	Oui.
I	Oui, mais pourquoi? Qu'est-ce que tu as aimé?
EX16	Je ne sais pas.
I	Tu ne sais pas pourquoi tu as aimé ? Tu peux me dire non si tu n'as pas aimé
EX16	Je ne sais pas pourquoi j'ai aimé.

I	Donc, quel était le but du jeu? Pourquoi est-ce qu'on jouait à ça ?
EX17	Pour s'occuper.
I	D'accord. Dans ce jeu-là, on s'est entraîné avec trois comportements. Est-ce que tu peux me citer un des comportements? Un seul des trois, un des trois.
EX17	Lever la main et attendre.
I	Lever la main et attendre, ok. Et dernière question, est-ce que tu as apprécié, est-ce que tu as aimé jouer à ça?
EX17	Moi, j'ai bien aimé.
I	Et pourquoi ce que tu as bien aimé?
EX17	Moi, j'aimais trop car c'était trop facile.
I	Trop facile ? De quoi, de bien se comporter ?
EX17	Oui.
I	Et c'est ça que tu as bien aimé ?
EX17	Oui.

I	Alors, première question EX18, quel était le but du jeu?
---	--

EX18	De gagner le plus de points.
I	Oui, pour faire quoi après ?
EX18	Pour avoir un cadeau.
I	Ok, c'était toujours forcément toujours un cadeau ?
EX18	Non.
I	Non, c'était quoi par exemple ?
EX18	Par exemple, on se déguise tout le monde de la classe ou bien que nous.
I	Ok, deuxième question, on s'est entraîné à réaliser trois comportements en classe, trois comportements qu'on a appris. Est-ce que tu pourrais me citer un des trois comportements ?
EX18	Lever le doigt.
I	Lever le doigt, et pourquoi il faut lever le doigt ou la main ?
EX18	Par exemple, il y a la madame qui parle à quelqu'un, et moi, je dis « madame, madame, madame ». En fait, ça ennuie quand on fait ça.
I	Donc, on doit lever pourquoi ? Pour quoi faire ? Ça sert à quoi ?
EX18	Je ne sais pas.
I	Pour avoir la parole, pour m'appeler. Et dernière question, est-ce que tu as aimé le jeu ?
EX18	Oui
I	Et pourquoi, tu saurais l'expliquer ?
EX18	Parce que j'aimais bien le calme.
I	Tu aimais qu'il y ait du calme avec le jeu ?
EX18	Oui.

I	Alors EX19, est-ce que tu pourrais me dire quel était le but du jeu?
EX19	De lever le doigt, de faire les règles qui sont sur le panneau.
I	De faire les règles du tableau. Ok... Nous avons joué avec trois comportements. Est-ce que tu te rappelles l'un des trois comportements ? Peux-tu m'en citer un.
EX19	Lever le doigt.
I	Lever le doigt et pourquoi faut-il lever le doigt ?
EX19	Quand on a envie de poser une question.
I	Très bien. Et dernière question puis c'est fini. Est-ce que tu as aimé jouer à ça? Oui, non ou bof ?
EX19	Oui.
I	Oui, et pourquoi tu as aimé ?
EX19	Parce que c'était amusant.
I	Qu'est-ce qui était amusant ?
EX19	Les.. les... quand on devait lever le doigt.
I	Tu trouvais ça amusant ?
EX19	Les règles.
I	Ok, ça va, merci.

I	EX20, est-ce que tu pourrais me dire quel était le but du jeu ? Le but du jeu, à quoi ça servait ce jeu-là.
EX20	Euh...
I	Pourquoi est-ce qu'on jouait à ça ?

EX20	Je ne sais pas.
I	C'est pas grave. Alors, on a joué à s'entrainer à jouer à trois comportements. Est-ce que tu te rappelles l'un des comportements? Tu pourrais m'en citer un.
EX20	Faire un sourire.
I	Et pourquoi il fallait faire un sourire ?
EX20	Je ne sais plus.
I	Ok, Dernière question, est-ce que tu as aimé jouer à ça ?
EX20	Oui.
I	Et pourquoi ?
EX20	C'était chouette.
I	Ah, et qu'est-ce que tu as aimé ? Qu'est-ce qui était chouette ? Pourquoi tu as aimé faire ça ?
EX20	Parce qu'on pouvait ramener des trucs et jouer.
I	Ah pour les récompenses. Ok, merci.

10.11 Annexe 11 - Alphas de Cronbach des différentes sous-dimensions

The CORR Procedure

6 Variables: i1 i2 i3 i4 i5 i6

Cronbach Coefficient Alpha

Variables	Alpha
Raw	0.320126
Standardized	0.337079

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable

Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables	
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha
i1	0.163492	0.266300	0.172686	0.283339
i2	0.097372	0.320873	0.110566	0.326598
i3	-.028391	0.371616	-.032016	0.418809
i4	0.239656	0.209479	0.240970	0.233526
i5	0.397122	0.133938	0.381375	0.123320
i6	0.058106	0.355979	0.079430	0.347562

The CORR Procedure

7 Variables: i7 i8 i9 i10 i11 i12 i13

Cronbach Coefficient Alpha

Variables	Alpha
Raw	0.557429
Standardized	0.561035

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable

Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables	
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha
i7	0.187418	0.553476	0.177908	0.562212
i8	0.462955	0.442070	0.458016	0.453139
i9	0.173781	0.552688	0.177704	0.562286
i10	0.273955	0.522034	0.311172	0.512369
i11	0.066571	0.614997	0.051299	0.606295
i12	0.368654	0.486862	0.359211	0.493500
i13	0.498955	0.422829	0.500392	0.435175

The CORR Procedure

10 Variables: i14 i15 i16 i17 i18 i19 i20 iI21 i22 iI23

Cronbach Coefficient Alpha

Variables	Alpha
Raw	0.628707
Standardized	0.645643

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable

Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables	
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha
i14	0.086561	0.651137	0.079674	0.667297
i15	0.193806	0.630868	0.193380	0.645017
i16	0.324819	0.598516	0.321589	0.618619
i17	0.271342	0.609303	0.279799	0.627375
i18	0.509398	0.566886	0.523798	0.574118
i19	0.372704	0.590420	0.396938	0.602454
i20	0.275038	0.609233	0.261058	0.631253
iI21	0.256030	0.612547	0.264445	0.630554
i22	0.530733	0.544409	0.519065	0.575201
iI23	0.257036	0.612089	0.290778	0.625088

The CORR Procedure

6 Variables: i24 i25 i26 iI27 i28 i29

Simple Statistics

Cronbach Coefficient Alpha

Variables	Alpha
Raw	0.477265
Standardized	0.480704

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable

Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables	
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha
i24	0.283769	0.408029	0.286275	0.410771
i25	0.190388	0.456762	0.192655	0.461364
i26	0.213639	0.446293	0.215725	0.449177
iI27	0.287110	0.405885	0.287237	0.410235
i28	0.296117	0.401499	0.293534	0.406721

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable

Deleted Variable	Raw Variables	Standardized Variables		
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha
i29	0.174802	0.470414	0.176970	0.469548

The CORR Procedure**6 Variables:** i30 i31 i32 i33 i34 i35**Simple Statistics****Cronbach Coefficient Alpha**

Variables	Alpha
Raw	0.503917
Standardized	0.511640

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable

Deleted Variable	Raw Variables	Standardized Variables		
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha
i30	0.220343	0.476376	0.194719	0.500177
i31	0.119498	0.518811	0.107175	0.541620
i32	0.209685	0.483369	0.213444	0.491012
i33	0.326852	0.430418	0.341718	0.425271
i34	0.348956	0.407877	0.344509	0.423781
i35	0.373527	0.412501	0.399053	0.394171

10.12 Annexe 12 - Tableaux Excel

10.12.1 Comportement de l'élève - Résultats du GE au pré-test

3,11,18,22,31		Prétest GE - Comportement de l'élève												
Classes	Elèves	Item_14	Item_15	Item_16	Item_17	Item_18	Item_19	Item_20	Item_21	Item_21_Inv	Item_22	Item_23	Item_23_Inv	Total
1 1_Exp_1	E1	2	2	2	3	3	3	3	1	4	3	2	3	28
2 1_Exp_1	E2	1	1	4	1	4	4	4	1	4	4	1	4	31
3 1_Exp_1	E3	4	4	3	4	4	3	3	4	1	4	2	3	33
4 1_Exp_1	E4	4	4	3	3	4	4	3	1	4	4	1	4	37
5 1_Exp_1	E5	4	4	4	3	3	1	1	4	1	1	1	4	26
6 1_Exp_1	E6	4	4	4	4	3	2	2	2	3	4	1	4	34
7 1_Exp_1	E7	1	4	4	4	4	3	2	1	4	2	2	3	31
8 1_Exp_1	E8	3	1	2	3	4	3	3	1	4	4	1	4	31
9 1_Exp_1	E9	4	4	3	3	3	4	4	3	2	4	2	3	34
10 1_Exp_1	E10	3	3	4	3	3	4	4	2	3	2	3	2	31
11 1_Exp_1	E11	4	3	4	3	4	4	3	2	3	3	1	4	35
12 1_Exp_1	E12	2	3	4	4	3	4	1	2	3	1	1	4	29
13 1_Exp_1	E13	4	4	3	2	3	2	4	3	2	2	2	3	29
14 1_Exp_1	E14	3	1	2	3	3	4	1	1	4	1	1	4	26
15 1_Exp_1	E15	2	4	4	4	4	4	4	2	3	4	1	4	37
16 1_Exp_1	E16	4	3	2	1	2	3	4	1	4	4	1	4	31
17 1_Exp_1	E17	4	4	3	4	4	4	4	1	4	4	3	2	37
18 1_Exp_1	E18	4	4	3	3	2	4	4	4	1	1	4	1	27
19 1_Exp_1	E19	4	1	4	4	3	4	3	1	4	4	1	4	35
20 1_Exp_1	E20	1	4	1	4	3	2	4	1	4	3	3	2	28
													Moyenne	31,50
													Ecart-type standard	3,62
													Ecart-type de Pearson	3,53

10.12.2 Comportement de l'élève - Résultats du GC au pré-test

10.12.3 Comportement de l'élève - Résultats du GE au post-test

Classes	Elèves	Item_14	Item_15	Item_16	Item_17	Item_18	Item_19	Item_20	Item_21	Item_21_In	Item_22	Item_23	Item_23_In	Total
1 2_Exp_1	E1	3	4	3	4	4	3	4	1	4	4	2	3	36
2 2_Exp_1	E2	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	4	40
3 2_Exp_1	E3	4	3	4	1	4	4	3	2	3	2	4	1	29
4 2_Exp_1	E4	1	3	4	4	4	4	4	1	4	4	1	4	36
5 2_Exp_1	E5	4	4	4	4	4	3	2	1	4	1	4	1	31
6 2_Exp_1	E6	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	4	40
7 2_Exp_1	E7	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	1	4	37
8 2_Exp_1	E8	2	4	3	4	4	3	4	1	4	4	1	4	36
9 2_Exp_1	E9	2	3	3	3	4	3	4	1	4	4	1	4	34
10 2_Exp_1	E10	3	4	4	3	4	4	4	1	4	4	4	1	35
11 2_Exp_1	E11	3	4	3	2	4	3	2	1	4	2	1	4	31
12 2_Exp_1	E12	4	4	4	3	4	4	4	1	4	4	1	4	39
13 2_Exp_1	E13	3	2	3	4	3	2	4	1	4	3	2	3	31
14 2_Exp_1	E14	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	1	4	37
15 2_Exp_1	E15	2	2	3	3	4	3	4	1	4	4	1	4	33
16 2_Exp_1	E16	4	3	2	2	3	3	2	1	4	4	1	4	31
17 2_Exp_1	E17	4	1	4	4	3	4	4	1	4	4	2	3	35
18 2_Exp_1	E18	4	4	4	2	4	3	4	1	4	4	1	4	37
19 2_Exp_1	E19	4	4	4	2	4	4	3	1	4	4	1	4	37
20 2_Exp_1	E20	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	1	4	37
													Moyenne	35,10
													Ecart-type standard	3,19
													Ecart-type de Pearson	3,11

10.12.4 Comportement de l'élève - Résultats du GC au post-test

Post-test GC - Comportement de l'élève														
Classes	Elèves	Item_14	Item_15	Item_16	Item_17	Item_18	Item_19	Item_20	Item_21	Item_21_In	Item_22	Item_23	Item_23_In	Total
1 2_C1	E1	2	2	3	3	4	4	4	1	4	4	2	3	33
2 2_C1	E2	4	2	1	4	4	4	2	1	4	4	3	2	31
3 2_C1	E3	4	4	4	4	3	3	1	1	4	1	4	1	29
4 2_C1	E4	2	4	1	2	2	2	4	1	4	2	1	4	27
5 2_C1	E5	4	4	1	4	4	4	4	1	4	4	1	4	37
6 2_C1	E6	3	4	4	2	2	3	1	1	4	4	2	3	30
7 2_C1	E7	2	1	1	2	3	3	1	1	4	1	3	2	20
8 2_C1	E8	4	4	4	4	3	3	4	1	4	4	1	4	38
9 2_C1	E9	4	4	4	4	3	3	4	1	4	4	2	3	37
10 2_C1	E10	4	4	3	4	4	3	1	1	4	4	1	4	35
11 2_C1	E11	3	4	1	4	4	4	1	1	4	4	1	4	33
12 2_C1	E12	4	3	1	4	4	3	3	1	4	2	3	2	30
13 2_C1	E13	2	4	4	3	3	3	1	1	4	3	2	3	30
14 2_C1	E14	2	4	1	3	2	2	2	1	4	4	4	1	25
15 2_C1	E15	2	4	1	2	3	3	1	1	4	4	2	3	27
16 2_C1	E16	1	2	4	4	3	4	3	1	4	3	2	3	31
17 2_C1	E17	2	3	2	2	2	2	2	1	4	2	2	3	24
18 2_C1	E18	2	4	4	3	2	4	4	1	4	4	1	4	35
19 2_C2	E1	4	4	4	3	3	4	3	1	4	4	3	2	35
20 2_C2	E3	4	3	4	3	3	2	3	1	4	3	4	1	30
21 2_C2	E4	2	2	3	3	4	3	3	1	4	3	2	3	30
22 2_C2	E5	4	4	4	3	3	4	4	1	4	3	3	2	35
23 2_C2	E6	2	2	3	3	4	3	2	1	4	3	2	3	29
24 2_C2	E7	1	2	3	3	2	3	2	1	4	2	2	3	25
25 2_C2	E8	4	4	3	2	3	3	3	2	3	1	4	30	
26 2_C2	E9	4	4	4	2	3	3	1	2	3	3	1	4	31
27 2_C2	E10	3	4	2	2	3	3	3	1	4	3	2	2	29
28 2_C2	E11	2	4	4	4	3	3	3	1	4	3	2	3	33
29 2_C2	E12	3	4	4	3	3	3	2	1	4	3	2	3	32
30 2_C2	E13	2	4	3	2	3	3	4	1	4	4	2	3	32
31 2_C2	E14	3	4	4	3	4	4	4	1	4	4	1	4	38
32 2_C2	E15	4	4	4	3	4	4	4	1	4	4	1	4	39
33 2_C2	E16	3	4	3	4	3	4	1	4	4	4	1	4	36
34 2_C2	E17	2	2	4	4	3	4	4	1	4	4	1	4	35
35 2_C2	E18	2	4	3	4	4	4	3	1	4	4	1	4	36
36 2_C2	E19	4	4	4	3	3	3	3	1	4	4	2	3	35
													Moyenne	31,72
													Ecart-type standard	4,37
													Ecart-type de Pearson	4,31

10.13 Annexe 13 - Données SAS

10.13.1 Comportement de l'élève - Résultats du GE et du GC au pré-test

Variable: CompE

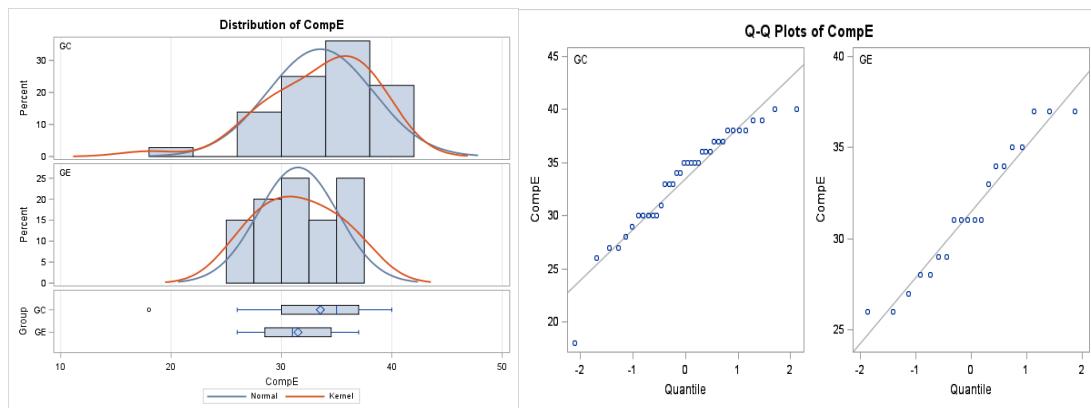
Group	N	Mean	Std Dev	Std Err	Minimum	Maximum
GC	36	33.5278	4.7599	0.7933	18.0000	40.0000
GE	20	31.5000	3.6201	0.8095	26.0000	37.0000
Diff (1-2)		2.0278	4.3927	1.2251		

Group	Method	Mean	95% CL Mean	Std Dev	95% CL Std Dev		
GC		33.5278	31.9173	35.1383	4.7599	3.8606	6.2090
GE		31.5000	29.8057	33.1943	3.6201	2.7531	5.2874
Diff (1-2) Pooled		2.0278	-0.4283	4.4839	4.3927	3.6981	5.4111
Diff (1-2) Satterthwaite		2.0278	-0.2503	4.3058			

Method	Variances	DF	t Value	Pr > t
Pooled	Equal	54	1.66	0.1037
Satterthwaite	Unequal	48.658	1.79	0.0798

Equality of Variances

Method	Num DF	Den DF	F Value	Pr > F
Folded F	35	19	1.73	0.2065



10.13.2

Comportement de l'élève - Résultats du GE et du GC au post-test

Variable: CompE

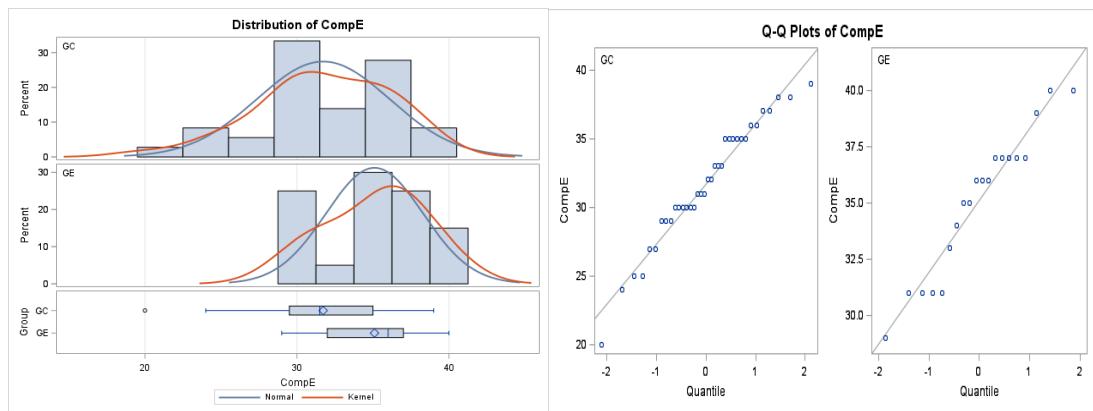
Group	N	Mean	Std Dev	Std Err	Minimum	Maximum
GC	36	31.7222	4.3662	0.7277	20.0000	39.0000
GE	20	35.1000	3.1937	0.7141	29.0000	40.0000
Diff (1-2)		-3.3778	3.9931	1.1136		

Group	Method	Mean	95% CL Mean	Std Dev	95% CL Std Dev		
GC		31.7222	30.2449	33.1995	4.3662	3.5413	5.6954
GE		35.1000	33.6053	36.5947	3.1937	2.4288	4.6647
Diff (1-2) Pooled		-3.3778	-5.6105	-1.1451	3.9931	3.3616	4.9189
Diff (1-2) Satterthwaite		-3.3778	-5.4259	-1.3297			

Method	Variances	DF	t Value	Pr > t
Pooled	Equal	54	-3.03	0.0037
Satterthwaite	Unequal	49.796	-3.31	0.0017

Equality of Variances

Method	Num DF	Den DF	F Value	Pr > F
Folded F	35	19	1.87	0.1495



11 Résumé de la recherche

La présente recherche aborde l'enseignement des compétences socio-émotionnelles.

Depuis de nombreuses années, des auteurs (Durlak 2011; Kotsou et al., 2011) ont mis en avant l'importance des compétences socio-émotionnelles dans le développement de l'enfant et la possibilité de les accroître à la suite d'un entraînement et ce, dès le plus jeune âge. L'environnement dans lequel évolue les enfants semble être crucial pour le développement des compétences-sociales, domaine pour lequel l'école joue un rôle essentiel (OCDE, 2016).

Depuis les années 70, la recherche sur de nombreux programmes de groupes fournit des preuves d'efficacité de l'utilisation combinée de l'enseignement explicite des règles comportementales et sociales et du renforcement d'un comportement approprié afin d'améliorer les performances des élèves (Dawson et al., 2015). L'approche pédagogique mise en œuvre est l'enseignement explicite.

Ce mémoire vise à étudier la mise en place du dispositif « Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) » : un programme scolaire conçu pour favoriser la réussite scolaire, sociale et comportementale des élèves. Le programme est un système de gestion de classe basé sur l'enseignement des règles des comportements en groupe-classe avec un renforcement différentiel des comportements appropriés et une attention sociale minimisée par rapport aux comportements inappropriés.

Dans une perspective *Evidence-Based* (Dachet et Baye, 2020), une méthodologie basée sur des preuves, l'étude suit un design quasi expérimental afin de mesurer les effets du dispositif par la collecte de données quantitatives (pré-test et post-test) et qualitatives (micro-entretiens). Une fois les données récoltées, nous souhaitons répondre aux différentes hypothèses.

L'analyse des données a permis d'identifier un certain nombre de faiblesses à propos de la conception de la recherche, amenant une réflexion méthodologique. Si l'ensemble des hypothèses n'a pu être vérifiée, de nombreuses pistes d'amélioration ont néanmoins été proposées afin d'envisager une future recherche.