



Université de Liège

Master en sciences de l'éducation et de la formation :

Mémoire

Quels sont les apports de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles sur le climat de classe et le bien-être des élèves au sein d'une classe de 3^e et 4^e primaire ?

Gérouville Fanny

S112104

Promotrice :

LAFONTAINE Dominique

Assistantes :

Lectrices :

FRANCOIS Nathalie

DUPONT Virginie

DELTOUR Caroline

JAEGERS Doriane

Année académique 2020-2021

Remerciements

Je souhaite exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui m'ont aidée, conseillée et qui m'ont permis de réaliser ce travail.

Tout d'abord, je souhaite remercier chaleureusement ma promotrice madame Dominique Lafontaine et son assistante Doriane Jaegers pour leur réactivité, leur aide, leurs connaissances et leurs conseils. Elles m'ont permis de me rendre compte de l'importance de la rigueur et du travail à fournir en tant que chercheuse.

Je tenais à remercier mes lectrices, mesdames François et Deltour pour le temps consacré à la lecture et l'intérêt qu'elles ont porté à ma recherche.

Je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien et la motivation qu'ils m'ont apportés durant cette période. Un immense merci à ma maman pour son aide précieuse tant à l'encodage et à la relecture qu'à l'espoir, la motivation et la persévérance qu'elle m'a insufflées jusqu'à la fin. Un merci particulier à mon compagnon qui m'a supportée et soutenue, peu importe mes doutes et mes craintes. Pour mes collègues et amies également qui m'ont soutenue du début à la fin, qui ont été les premières à proposer leur aide tout au long de ce travail et qui ont fait de leur mieux pour me rassurer.

C'est la confiance qu'ils me portent qui m'a permis de réaliser tout ce travail, tous ces efforts et pour cela, je ne saurais jamais assez les remercier.

Et enfin je remercie mon frère, sans qui rien n'aurait été possible. Sa disparition m'a poussé à ne pas attendre que la vie m'apporte ce dont j'ai besoin, mais à donner le maximum de moi-même pour l'obtenir.

Table des matières

TABLE DES MATIERES	3
INTRODUCTION	6
REVUE DE LITTERATURE	8
1. LES COMPETENCES SOCIO-EMOTIONNELLES	8
1.1 CONTEXTE ET EXEMPLES	8
1.2 INTERET	10
1.3 DEFINITION ET PRECISIONS	13
Programme INEMO	14
La Théorie de l'Esprit	14
Programme Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning	16
1.4 MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF SEL ET DIFFICULTES	19
Mise en place	19
Difficultés	21
2. CLIMAT DE CLASSE ET BIEN-ETRE DES ELEVES	22
2.1 CLIMAT SCOLAIRE, BIEN-ETRE DES ELEVES ET INTERET	22
2.2 CONTEXTE ET CONSTATS EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES	23
2.3 DEFINITION DU CLIMAT DE CLASSE	24
L'environnement scolaire	24
Les perceptions de soi dans l'environnement scolaire	26
Les résultantes pour les élèves	27
2.4 CLIMAT DE CLASSE AU NIVEAU EMOTIONNEL	28
2.5 CLIMAT DE CLASSE AU NIVEAU SOCIAL	29
3. LE LIEN ENTRE LES COMPETENCES SOCIO-EMOTIONNELLES, LE CLIMAT DE CLASSE ET LE BIEN-ETRE DES ELEVES	30
4. LA PEDAGOGIE FREINET	35
4.1 CONTEXTE ET PRINCIPES	35
HYPOTHESES DE RECHERCHE	37
METHODOLOGIE	38
1. LA RECHERCHE	38
2. LE PUBLIC CIBLE	38
3. LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF	39
3.1 CREATION DES ACTIVITES	39
Planification	40
Description	40
Les activités ponctuelles	40
1. Les cartes émotions (fiche complète en annexe XIII)	41
2. Liste de pensées positives (fiche complète en annexe XIII)	41
	3

3. Les qualités (fiche complète en annexe XIII)	42
4. Situations problématiques (social scenario problem solving – task cards) (fiche complète en annexe XIII)	42
5. La lettre (fiche complète en annexe XIII)	43
6. Cartes sur les compétences sociales (fiche complète en annexe XIII)	43
7. Les tableaux vivants (fiche complète en annexe XIII)	43
8. Le jeu des gommettes (fiche complète en annexe XIII)	44
9. L’oiseau silencieux enchanteur (fiche complète en annexe XIII)	44
10. Essayez ! (fiche complète en annexe XIII)	44
Les activités rituelles	45
11. Cohérence cardiaque (fiche complète en annexe XIII)	45
12. L’auto-évaluation (fiche complète en annexe XIII)	45
13. Les fiches de réflexion (fiche complète en annexe XIII)	45
14. L’utilisation des messages clairs (fiche complète en annexe XIII)	46
Les fréquences	46
4. L’EVALUATION DU DISPOSITIF	47
4.1 DONNEES QUANTITATIVES	47
Les questionnaires	47
Création et administration	47
Analyse	49
5. DONNEES QUALITATIVES	51
ANALYSE DES RESULTATS	53
<hr/>	
1. DONNEES QUANTITATIVES	53
1.1 COMPETENCES SOCIO-EMOTIONNELLES	53
Analyse de la classe expérimentale	53
1. Analyse globale	53
2. Analyse détaillée	54
Comparaison des résultats entre la classe expérimentale et la classe contrôle	56
1. Analyse globale	56
2. Analyse détaillée	58
1.2 LE CLIMAT DE CLASSE ET LE BIEN-ETRE DES ELEVES	60
1. Analyse globale	60
2. Analyse détaillée	61
Comparaison des résultats entre la classe expérimentale et la classe contrôle	63
1.3 COMPARAISON ENTRE LES DEUX QUESTIONNAIRES	65
1. Pour la classe expérimentale	65
2. Pour les deux classes	66
2. LES DONNEES QUALITATIVES	66
2.1 LES QUESTIONNAIRES A QUESTIONS OUVERTES	66
2.2 LES VERBATIMS	69
2.3 LES DOCUMENTS DES ELEVES	73
Analyse réflexive sur les qualités	73
L’auto-évaluation	74
Les cartes émotions	75
Les lettres	76

Peer reviewed

87

Autres

87

Annexe I : domaines évalués par Mahoney et al. (2018)	Erreur ! Signet non défini.
Annexe II : états mentaux définis par Nader-Grosbois (2020) selon Flavell (1999)	Erreur ! Signet non défini.
Annexe III : les théories intra-individuelles	Erreur ! Signet non défini.
Annexe IV : étapes du traitement de l'information sociale	Erreur ! Signet non défini.
Annexe V : les catégories pour un programme efficace	Erreur ! Signet non défini.
Annexe VI : schéma de la pression sur le climat scolaire	Erreur ! Signet non défini.
Annexe VII : description des recherches	Erreur ! Signet non défini.
Annexe VIII : dimensions pour l'étude de Hough et al. (2017)	Erreur ! Signet non défini.
Annexe IX : invariants Freinet	Erreur ! Signet non défini.
Annexe X : questionnaire à propos des compétences socio-émotionnelles	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XI : questionnaire à propos du climat de classe et du bien-être des élèves	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XII : tableau des compétences socio-émotionnelles	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XIII: fiches descriptives de chaque activité	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XIV : la planification	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XV : fréquences des activités	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XVI : abréviations des dimensions socio-émotionnelles et du climat de classe	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XVII : tableaux d'analyse pour les alphas et les analyses factorielles exploratoires	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XVIII: tableaux de gains des élèves	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XIX: questionnaire à questions ouvertes	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XX : tableau d'analyse pour les questions ouvertes	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXI : verbatims analysés	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXII: tableau pour l'analyse de l'activité sur les qualités	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXIII : tableau d'analyse pour l'auto-évaluation	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXIV : tableau de fréquence des prises de parole	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXV : exemples de cartes « émotion »	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXVI: les lettres	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXVII : description des études de Zins et al. (2004)	Erreur ! Signet non défini.

Introduction

Cette recherche tentera de mettre en lumière les apports de l'apprentissage de compétences socio-émotionnelles sur le climat de classe et le bien-être des élèves. D'une part à travers des activités ponctuelles et d'autre part par l'apprentissage de ces compétences de façon transversale.

Ces deux notions peuvent paraître compliquées à évaluer, pourtant cette évaluation est nécessaire si l'on veut promouvoir ces aptitudes au sein de l'enseignement. Bien souvent au sein des établissements scolaires, l'accent est mis sur les apprentissages cognitifs alors que le versant social et émotionnel de l'école est soulevé depuis bien longtemps.

En effet, Miyamoto et al.(2015) confirment que ce sujet est au centre des préoccupations depuis plus d'un demi-siècle au travers de lois comme la loi fondamentale sur l'éducation du Japon de 1947 revisitée en 2006 et la loi sur l'organisation de la scolarité de l'Autriche en 1962. Ces dernières « définissent clairement les objectifs de l'éducation comme le développement de personnalités et de la citoyenneté bien équilibrées » (Miyamoto et al., 2015,p4). Malgré l'attrait pour ce sujet, ils constatent une disparité entre les systèmes et les pays quant à l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignants travaillent les matières par compétences. Le terme « compétence » est défini par le Décret Missions (Art. 5, 1^o) comme suit : « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » .

Au sein des Socles de Compétences, documents rédigés par la Fédération Wallonie-Bruxelles en collaboration avec le ministère, se trouvent des compétences dites « disciplinaires et d'autres, dites « transversales ».

Le sujet de cette recherche nous dirige vers les compétences transversales, car elles regroupent de nombreuses compétences socio-émotionnelles. Les compétences transversales sont définies par la Communauté française (1997) au sein de l'article 5, 9^o comme telles : «attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. »

En associant cette définition aux dires du Département en Éducation et Technologie du F.U.N.D.P (1997) nous comprenons que ces compétences sont transdisciplinaires et sont

donc acquises à travers les activités mises en place pour l'acquisition de savoirs disciplinaires.

Le socle de compétences (1994), précise que les compétences transversales « constituent non seulement les démarches fondamentales de la pensée, transférables d'une matière à l'autre, mais englobent également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure ». Elles « relèvent donc tout à la fois de savoir-faire cognitifs et pratiques, mais aussi de savoir-être et de savoir- devenir » (cité par F.U.N.D.P, 1997, p.6)

Malgré les précisions et les informations des différents documents officiels, aucun programme ni aucune démarche explicite n'est proposé pour intégrer des activités spécifiques visant à développer les compétences socio-émotionnelles. En effet, Miyamoto (2015) précise que des politiques et programmes spécifiquement conçus pour améliorer ces compétences existent rarement au niveau des systèmes en place. Un programme scolaire national ne fournit pas nécessairement des instructions explicites et pratiques sur la façon dont l'apprentissage doit se dérouler.

De la même manière en FB-W, l'apprentissage socio-émotionnel est travaillé et évalué durant les cours disciplinaires que les élèves reçoivent. Le versant de l'évaluation est souvent le fruit de l'observation de l'enseignant quant aux comportements quotidiens des étudiants et est à visée formative. A contrario, en Flandre, un outil a été créé par le Centre d'éducation par l'expérience (CEGO) est mis à la disposition des enseignants afin d'évaluer l'implication et le bien-être des élèves de l'école primaire au sein de la classe.

Lors de cette recherche, nous allons donc nous atteler à mettre en place des activités spécifiques, régulières et spécialement créées dans le but de permettre aux élèves d'acquérir des compétences socio-émotionnelles tout en continuant à les inclure au fonctionnement des activités dites « disciplinaires » comme induit par le Décret Missions. Par divers moyens quantitatifs et qualitatifs, nous tenterons de mettre en lumière les apports que peut avoir cet apprentissage au niveau du climat de classe et du bien-être des enfants. Nous tenterons de les identifier, et nous les quantifierons grâce, entre autres à un groupe contrôle afin de confirmer ou infirmer l'hypothèse qu'une amélioration significative et positive sera visible chez les élèves du groupe expérimental.

Revue de littérature

1. Les compétences socio-émotionnelles

1.1 Contexte et exemples

a) Au niveau international

Si on en croit Greenberg et al. (2003), l'évolution de la société, retracée principalement aux États-Unis, a entraîné une hausse de la population des établissements scolaires, mais avec une volonté forte d'en faire davantage pour le bien-être et l'apprentissage des élèves tout en respectant leur individualité. Les auteurs constatent que tout ne suit pas cette évolution comme, par exemple, les financements ou encore le suivi des élèves qui se trouvent parfois dans des situations problématiques (décrochage scolaire, consommation de substances, violence, problèmes de santé mentale...). Les écoles sont bien souvent inondées de programmes de prévention, mais très peu de choses sont mises en place de façon permanente et progressive au sein de l'établissement pour favoriser le bien-être des élèves. Greenberg et al. (2003) concluent en précisant que les élèves ont besoin d'un suivi et d'une aide continue tout au long de leur cursus scolaire.

Toujours selon Greenberg et al. (2003), c'est suite à ces constatations qu'une réunion est organisée en 1994 avec un ensemble de personnes prenant part active au sein de l'enseignement. Les discussions se focalisèrent sur l'implémentation d'un apprentissage social et émotionnel (Social and Emotional Learning, SEL) dans le but de développer un suivi continu et non ponctuel des élèves et de donner des pistes concrètes au personnel éducatif. C'est lors de cette réunion que s'est créé le « Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning » (CASEL) dont le but est de construire des programmes SEL de qualité et basés sur des preuves aux États-Unis.

Plus tard, Miyamoto et al. (2015) expliquent qu'une réunion ministérielle de l'OCDE s'est tenue en mars 2014 et était basée sur le développement du progrès social. Des décideurs politiques sont venus à la conclusion que, pour qu'un enfant soit « complet » au niveau de son développement, il était important qu'il possède des compétences cognitives, sociales et émotionnelles afin de « faire face aux défis du XXI^e siècle » (OCDE, 2014 cité par Miyamoto et al., 2015, p.1). Cependant, lors de cette réunion, les décideurs politiques constatent également la disparité entre les systèmes et les pays quant à l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles. Miyamoto et al. expliquent que

de nombreuses études sont pourtant réalisées dans ce domaine, mais que trop peu de personnes en sont informées et surtout formées pour les transmettre.

b) Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Le développement des compétences socio-émotionnelles (CSE) est depuis longtemps au cœur des débats des enseignants, mais ce débat n'apparaissait peu voire pas au niveau des décideurs politiques. L'axe principal de travail de ces compétences était jusqu'à présent transversal dans nos programmes.

Il y a peu de temps, un constat est alors mis en évidence par des chercheuses de l'Université de Louvain et de l'institut de recherche en sciences psychologiques (Nader-Grosbois et al., 2020), les enseignants et les parents expriment de plus en plus de comportements difficilement gérables de la part des enfants. Ceux-ci empêchent un environnement favorable à l'apprentissage qui est défini par Hawkins et ses collègues par une atmosphère sûre et bienveillante accompagnée d'attentes élevées exprimées de la part de l'enseignant et de possibilités de renforcement. D'après Nader-Grosbois et ses collègues (2020), les enseignants et les parents sont plus régulièrement confrontés à la gestion de l'impulsivité, de l'expression et de la gestion des émotions, des difficultés de coopération... Elles décident donc, à la suite de leurs thèses respectives concernant ce sujet, de développer le programme INEMO¹.

L'implémentation de ce programme permet de travailler deux versants considérés comme complémentaires et s'influçant l'un l'autre : les fonctions exécutives (FE) et les compétences socio-émotionnelles (CES). Les fonctions exécutives sont caractérisées par l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité et permettent aux élèves, dans de nombreux cas, de contrôler leur comportement. Par exemple, lors de moments de synthèse, l'élève qui demande la parole et qui est doté de ces fonctions saura attendre son tour sans avoir des réactions impulsives ou disproportionnées. La maîtrise de ces comportements a une place importante tant au niveau de l'acquisition des compétences socio-émotionnelles qu'au niveau du climat de classe et du bien-être général. Dans cette étude, ces CSE sont travaillées en se basant sur deux modèles, la Théorie de l'Esprit (ToM) et le traitement de l'information sociale (TIS).

¹ IN = Inhibition (caractéristique des fonctions exécutives) EMO = émotions (pour le versant des compétences socio-émotionnelles)

Quant à la mise en place de celui-ci, Nader-Grosbois et al. (2020) ont construit principalement des activités à destination des enseignants de 3^{ème} et 1^{ère} primaire. Les séances étaient au nombre de 18 et duraient environ 45 minutes pour un échantillon de 241 enfants provenant de 9 écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'évaluation a été réalisée à l'aide de pré et post-tests composés de questionnaires à destination des enfants, des enseignants et des parents en comparaison avec un groupe contrôle.

Les résultats sont définis comme « encourageants et nuancés » (Nader-Grosbois et al., 2020, p.11). Les chercheuses soulignent de meilleures capacités attentionnelles ayant un impact tant au niveau scolaire que social et de meilleures capacités en compréhension des états mentaux à la fois affectifs et cognitifs. Aucun effet significatif n'est relevé par les enseignants concernant « la compréhension en ToM, la régulation émotionnelle et l'adaptation sociale, mais le contexte des classes dans lesquelles a été implémenté ce programme peut expliquer cela. En effet, les élèves n'ayant aucun déficit sévère à ce niveau, l'amélioration était a priori peu perceptible et importante en comparaison à leurs compétences de base. Les avantages sur les interactions en classe n'ont pu être démontrés significativement et l'hypothèse émise par les chercheuses vise la durée limitée de l'expérimentation et le fait que le programme ne visait pas spécifiquement les relations, mais plus largement les fonctions exécutives et les compétences socio-émotionnelles. Des avantages en termes d'apprentissage ont été relevés notamment pour la compréhension du principe de conservation du nombre. Même si les résultats pour certaines hypothèses ne sont statistiquement pas démontrés, ils laissent cependant entrevoir un intérêt à ce type de programme.

La recherche effectuée (Nader-Grosbois et al., 2020) a d'ailleurs permis de développer un manuel pédagogique réalisé avec la collaboration de la Fédération Wallonie-Bruxelles expliquant l'intérêt et fournissant des fiches d'activités répondant à la question : « Comment soutenir les jeunes élèves dans leur développement émotionnel, social et cognitif en classe ? ». Cette publication démontre un intérêt certain de nos institutions à propos du développement des compétences socio-émotionnelles des élèves ainsi que l'apport de celles-ci au niveau environnemental et cognitif.

1.2 Intérêt

Pour percevoir l'étendue de l'intérêt des compétences socio-émotionnelles sur la réussite scolaire, il faut prendre en compte plusieurs aspects. En effet, il est important de ne pas se concentrer uniquement sur les résultats aux tests standardisés, mais d'élargir cette notion. La réussite scolaire est composée selon Zins et al. (2004) « **des attitudes scolaires**

(motivation, responsabilité et attachement) du **comportement scolaire** (engagement, assiduité, habitude d'étude...) et **des performances scolaires** (les notes, la maîtrise de la matière et les résultats aux tests.) » (Zins et al., 2004, p.22)

Plusieurs intérêts de l'acquisition des CSE ont été mis en lumière par Zins et al. (2004) dans leur ouvrage. Ce livre regroupe plusieurs recherches concernant l'un ou l'autre versant des compétences socio-émotionnelles dont les auteurs tirent des conclusions communes. Les études ainsi qu'une brève description de celles-ci sont disponibles en annexe XXVII. Tout d'abord, ces compétences permettraient de faciliter les apprentissages cognitifs. En effet, les neurosciences disent qu'un environnement d'apprentissage optimal entraîne un état cérébral interne (zone néocorticales) bien adapté à l'apprentissage. Si l'enfant est pris par une émotion forte, le cerveau ne parviendra pas à se concentrer sur autre chose. Les auteurs ont également découvert que les comportements pro sociaux sont corrélés positivement avec de bons résultats intellectuels et sont donc un bon prédicteur des compétences à des tests standardisés.

Ensuite, en termes de bénéfices non cognitifs, Zins et al. (2004) citent des données scientifiques qui démontrent que les compétences socio-émotionnelles permettent de « réduire les problèmes variés des jeunes étudiants et augmenter leurs compétences à se lancer des défis dans la vie » (Zins et al. 2004, p.9). Ces auteurs abordent également les meilleures relations entre l'enseignant et ses élèves ou entre les élèves et un bénéfice possible au niveau du climat de classe. Elias et al., en 1997 (cités par Durlak et al., 2011), déclarent également qu'au niveau des élèves, les apprentissages se réalisent très rarement seuls, mais bien en interaction avec les pairs et les enseignants. Les auteurs précisent que pour rendre ces interactions positives, il est nécessaire de développer des compétences émotionnelles.

Zins et al. (2004) tirent les conclusions suivantes en dégagant plusieurs résultats cohérents qui peuvent être résumés comme suit :

- L'utilisation des compétences socio-émotionnelles dans la réflexion concernant les apprentissages aide les élèves à être plus engagés, car ils peuvent collaborer, mais également s'exprimer plus facilement durant les activités.
- La conscience et la confiance en soi développées par cet apprentissage permettent aux élèves d'être plus persévérants.
- La gestion du stress et de la motivation engendrée par l'apprentissage des CSE aident les élèves à se fixer des objectifs et, ensuite, à s'organiser pour les atteindre.

- Lorsque les tâches et les objectifs sont clairement explicités par le professeur, l'élève est plus enclin à prendre des décisions responsables pour les accomplir et utilise ses compétences en résolution de problème et en gestion des relations pour surmonter les obstacles. Il réussit donc mieux et apprend davantage.
- L'apprentissage des CSE aide à prévenir les comportements « à hauts risques » tels que la consommation de drogues, les comportements antisociaux, ... Ce qui empêche ceux-ci d'interférer dans les apprentissages. La réduction des comportements problématiques entraînés par la maîtrise de CSE engendre un meilleur fonctionnement au sein de la classe et de l'école.

Almlund et al., en 2001, (cités par Miyamoto, 2015) ajoutent que « ce type de compétences est malléable et que les décideurs politiques, les enseignants et les parents peuvent jouer un rôle essentiel en améliorant l'environnement d'apprentissage pour renforcer ces compétences » (Almlung, 2001 cité par Miyamoto, 2015, p.1).

Afin de distinguer clairement les apports d'un programme d'apprentissage des compétences socio émotionnelles, nous nous sommes également basés sur un rapport (Mahoney et al., 2018) reprenant les quatre grandes méta-analyses dans le domaine. Il est important de rappeler qu'il existe une pluralité des programmes et qu'il existe donc des différences entre ceux-ci en termes de dimensions. Les objectifs principaux sont semblables, mais les définitions peuvent différer. Il sera alors important de lier ces résultats aux domaines que nous avons choisis pour cette recherche afin d'en interpréter certains résultats.

Les auteurs ont scindé les quatre méta-analyses en deux catégories en fonction du moment d'évaluation. Les résultats de deux études sont exposés sur le court terme donc directement après l'expérimentation (Durlak et al., 2011, Wiglesworth et al., 2016). Les deux autres se basent sur le long terme, suite à une période qui varie de 56 à 195 semaines après l'expérimentation (Taylor et al., 2017, Sklad et al. 2012). Cette étude se base donc sur 356 recherches comptant des centaines de milliers d'étudiants du préscolaire à la fin du secondaire à l'intérieur ou à l'extérieur des États-Unis (Pays-Bas, par exemple). Chacune de ses recherches mettait les données récoltées en regard d'un groupe contrôle. Pour chaque méta-analyse, six domaines étaient évalués et analysés : les compétences socio-émotionnelles, les attitudes, les comportements sociaux positifs, les problèmes de conduite, la détresse émotionnelle et les performances scolaires. La présentation de leurs résultats se fera sous forme de tableau reprenant les données du calcul de l'ampleur de l'effet pour chaque catégorie ainsi que la description de chaque domaine. L'astérisque

permettra de signifier si la pvalue est inférieure à .05 ce qui rend le résultat significatif. Ce tableau se trouve en annexe I.

Les résultats sont tous, à l'exception des attitudes de la méta-analyse de Wigelsworth et al. 2016, significatifs et démontrent un effet pour chaque domaine. Cet effet se prolonge même si nous constatons qu'il a tendance à s'estomper avec le temps. La dimension « compétences socio-émotionnelles » est celle qui montre le plus d'évolution tandis que la dimension « attitude » est celle qui en montre le moins.

La méta-analyse de Durlak et al. 2011 démontre des corrélations entre les compétences socio émotionnelles et un meilleur bien-être. Inversement, les auteurs expriment qu'un déficit au niveau de ces compétences entraîne des difficultés personnelles sociales et académiques. Grâce à cette étude, nous avons constaté que le suivi des critères SAFE entraînait de meilleurs résultats.

L'analyse de l'étude de Taylor et al. 2017 nous permet également d'analyser la variabilité entre les moyennes des sujets et des écoles. Les résultats indiquent une homogénéité pour six des sept domaines et une hétérogénéité concernant les compétences socio émotionnelles. Les auteurs interprètent ces résultats en exprimant que certaines interventions de par leur construction et leurs objectifs sous-jacents ont plus d'impact sur certaines compétences précises du SEL.

Pour conclure, d'après Zins et al. (2004), ces bénéfices n'ont jamais été tant démontré que durant les 10 dernières années et de plus en plus d'outils sont développés donc il semble important que les membres de l'équipe éducatives ainsi que les politiciens prennent des décisions pour donner plus de considération à ce versant de l'apprentissage scolaire.

1.3 Définition et précisions

Nous retiendrons la définition établie par Elias et al. (1997) (cités par Durlak et al. 2011 p.2) qui décrivent le SEL comme « le processus d'acquisition de compétences essentielles pour reconnaître et gérer les émotions, fixer et atteindre des objectifs positifs, apprécier les perspectives des autres, établir et maintenir des relations positives, prendre des décisions responsables et gérer les situations interpersonnelles de manière constructive ».

Les exemples développés dans le contexte vont nous permettre de définir avec précision ce que regroupent ces compétences socio-émotionnelles. Tout d'abord en précisant les deux versants de ce concept grâce aux modèles utilisés par le programme INEMO (2020). Ensuite, en développant les définitions du programme CASEL sur lesquelles se basent

principalement les compétences définies et développées dans l'expérimentation de cette recherche.

Programme INEMO

Dans ce programme (Nader-Grosbois et al.,2020), d'une part, nous retrouvons la Théorie de l'Esprit (Theory of Mind, ToM) et d'autre part, le modèle du traitement de l'information sociale (TIS). Pour entrer dans le sujet, nous allons exposer chacun des modèles.

La Théorie de l'Esprit

a) Définition :

La Théorie de l'Esprit a trait à la compréhension des émotions interpersonnelles, mais également intrapersonnelles dans le cas de leur perception et compréhension chez autrui. Le but de ce deuxième aspect étant d'adapter ses propres comportements en fonction de l'autre. Dans leur article au sein de la revue de neuropsychologie, Duval et al. (2011) explique que « le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité . » (Duval et al., 2011,p.41)

Premarck et Wooldruff (1978 cités par Duval et al., 2011) ont été les premiers à utiliser l'expression « Théorie de l'Esprit » lors d'une recherche à propos d'un chimpanzé. Leur but était de définir si le singe était capable de comprendre les intentions d'un autre en inférant à partir des siennes. Ces chercheurs (1978 cités par Nader-Grosbois et al., 2020) parlent d'états mentaux et, selon Flavell (1999 cité par Nader-Grosbois et al., 2020), ils sont au nombre de neuf : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les émotions, les intentions, les croyances, les connaissances, les simulacres et les pensées. Les définitions et le classement de Nader-Grosbois et al. (2020) sont décrits en annexe II. «La ToM affective concerne la capacité à inférer des émotions et des désirs tandis que la ToM cognitive fait référence aux connaissances d'une personne, aux prises de perspectives, aux croyances, aux intentions et pensées. » (Nader-Grosbois et al., 2020, p.32).

Nader-Grosbois et al. (2020), nous donnent un exemple pour mettre en lumière les liens qui s'établissent entre tous ces états mentaux. Un enfant est capable de reconnaître les quatre émotions principales comme la tristesse, la joie, la colère et la peur. Lorsqu'il parvient à définir comment cela se déclenche chez lui, il peut transposer cela aux autres enfants. Il peut préciser ses connaissances grâce aux autres, car il va observer les

expressions du visage, mais également les causes de cette émotion ce qui lui permettra d'anticiper les conséquences. De plus, lorsqu'il y a une compréhension du lien entre les désirs et les émotions, l'enfant, en fonction du degré de satisfaction de l'autre, pourra anticiper son émotion. Cette autre personne sera triste ou fâchée si elle n'atteint pas son objectif et inversement, elle sera heureuse si elle obtient ce qu'elle désire.

b) Deux approches :

Pour Nader-Grosbois et al. (2020), deux approches se dégagent des divers documents rédigés à propos du développement de la Théorie de l'Esprit. La première approche se base principalement sur des facteurs génétiques intra-individuels et comprend 4 modèles théoriques : la « Theory-Theory », la « théorie de simulation », l'approche modulaire et la théorie centrée sur les fonctions exécutives. Elles sont décrites en annexe III.

La seconde approche est interpersonnelle et donc centrée davantage sur les facteurs sociaux et linguistiques. Une analogie à l'approche vygotskyenne peut être dégagée par le fait que cette approche insiste sur l'importance de l'environnement dans la construction de la Théorie de l'Esprit (socioconstruction). Par environnement, nous entendons, par exemple, le cadre familial, les conversations à propos d'émotions, les interactions... « C'est à travers les contacts répétés avec les individus de son environnement social que l'enfant s'approprierait la ToM d'autrui en mémorisant la manière dont ces personnes vivent les échanges interpersonnels » (Astington, 1996 cité par Nader-Grosbois, 2020, p.30).

c) Deux processus :

Pour parvenir à attribuer des états mentaux à autrui, deux processus fonctionnels nécessaires et liés sont mis en exergue par Duval et al. , le décodage et le raisonnement. Le décodage d'états mentaux cognitifs ou affectifs est un mécanisme basé sur la perception et l'identification d'informations sociales et d'indices présents dans l'environnement. Ce processus fait intervenir plusieurs sources qui doivent être détectées, intégrées et confrontées pour définir la nature de l'état mental. Duval et al. (2011) exemplifie cela comme suit : « décoder un sarcasme résulte de la détection et la confrontation d'indices prosodiques, d'expressions émotionnelles ou comportementales de l'orateur pour identifier le sérieux ou non de son propos » (Duval et al., 2011, p.45). Dans ce cas, l'enfant est donc tributaire de l'information perceptive.

Le raisonnement quant à lui permet de « comprendre, d'expliquer ou de prédire les actions et requiert nécessairement l'accès aux connaissances ou faits concernant, soit le

protagoniste, soit les circonstances contextuelles » (Duval et al., 2011, p.45). En effet, plusieurs significations peuvent correspondre à une même expression faciale, par exemple, pleurer de joie ou pleurer de tristesse.

Le traitement de l'information sociale :

Le traitement de l'information sociale (TIS) met en lumière des étapes par lesquelles doit passer un individu pour répondre à une situation sociale considérée comme plus ou moins problématique. Le respect de ces étapes permet d'identifier et de trouver une réponse appropriée à la situation. Un manque de maîtrise à ce niveau peut entraîner des comportements jugés comme inappropriés (agressivité, impulsivité, colère...) dans les relations sociales. Ces relations peu harmonieuses affectent ensuite l'adaptation au milieu, car il ne parvient pas à interagir de façon adéquate.

Ces étapes sont au nombre de six. La description de chaque étape se trouve en annexe IV. Dans l'ordre chronologique, elle se succède comme suit : l'encodage d'indices, l'interprétation et la représentation mentale de ces indices, la clarification ou la sélection d'un but , l'accès à une réponse ou la construction d'une nouvelle réponse , la décision de la réponse sélectionnée et l'accomplissement du comportement.

Pour aider à l'exploitation de ces situations avec les enfants, il existe diverses techniques qui ont déjà prouvé leur efficacité selon Nader-Grosbois et al. (2020). Il est nécessaire que l'enseignant pose des questions ouvertes à propos des situations et demande des justifications aux réponses. L'enseignant doit susciter le débat en discutant des réponses énoncées, mais également en les comparant en fonction de leur efficacité. Il peut également proposer des réponses pertinentes et adéquates et amener les élèves à se questionner à leur propos. Il est nécessaire de ne pas perdre de temps entre la réponse de l'élève et le feedback individualisé de l'enseignant. Grâce à cela, l'enseignant sera en mesure de dégager et expliquer certaines règles sociales.

Programme Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

La Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2015) met l'accent sur cinq aptitudes à travailler pour développer les compétences socio-émotionnelles :

La **conscience de soi**, c'est-à-dire la capacité à reconnaître avec précision ses émotions et ses pensées et leurs influences sur le comportement. Cela inclut l'évaluation précise de ses forces et de ses limites et un sentiment de confiance et d'optimisme bien fondé.

L'**autogestion** c'est-à-dire la capacité à réguler efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations. Cela inclut la gestion du stress, le contrôle des impulsions, la motivation ainsi que la fixation et la réalisation d'objectifs personnels et scolaires.

La **conscience sociale**, c'est-à-dire la capacité à adopter le point de vue d'autres personnes d'origines et de cultures diverses et à faire preuve d'empathie à leur égard, à comprendre les normes sociales et éthiques en matière de comportement et à reconnaître les ressources et les soutiens de la famille, de l'école et de la communauté.

Les **compétences relationnelles**, c'est-à-dire la capacité à établir et à maintenir des relations saines et enrichissantes avec des individus et des groupes divers. Par exemple, communiquer clairement, écouter activement, coopérer, résister à une pression sociale inappropriée, négocier les conflits de manière constructive et rechercher/offrir de l'aide si nécessaire.

La **prise de décision responsable**, c'est-à-dire la capacité de faire des choix constructifs et respectueux en matière de comportement personnel et d'interactions sociales, en tenant compte des normes éthiques, des préoccupations en matière de sécurité, des normes sociales, de l'évaluation réaliste des conséquences de diverses actions et du bien-être de soi et des autres.

(CASEL, 2015, p.9)

« Grâce à un enseignement en classe adapté au développement, à la culture de l'enfant et à l'application de l'apprentissage à des situations de tous les jours, les programmes de SEL renforcent les capacités des enfants à reconnaître et gérer leurs émotions, à apprécier les perspectives des autres, à établir des objectifs positifs, à prendre des décisions responsables et à gérer efficacement les situations interpersonnelles »(CASEL, 2003 ; Lemerise & Arsenio,2000 cités par Greenberg et al., 2003, p.468) À travers cet extrait, nous comprenons que les compétences socio-émotionnelles font partie de l'enfant et qu'il est nécessaire de les développer au quotidien en les liant au vécu de l'apprenant.

Greenberg et al. (2003) ajoutent que , au même titre que les apprentissages cognitifs, les apprentissages non cognitifs ont besoin d'être intégrés et répétés afin de permettre une assimilation progressive qui permet de faire face à des situations de plus en plus complexes.

Selon la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] en 2015, l'apprentissage de compétences émotionnelles a deux grands objectifs : le développement des enfants et l'amélioration des performances scolaires.

Pour parvenir à les atteindre, CASEL (2015) nous précise qu'il est important de procéder en **trois phases** qui doivent passer par un enseignement systématique : le traitement donc l'analyse des informations fournies par l'extérieur et par l'intérieur, l'intégration donc la compréhension de celles-ci et enfin l'application c'est-à-dire l'utilisation de ces compétences en fonction du contexte.

Afin de faciliter ce processus, Durlak et al. (2011) mettent en évidence la pratique SAFE composée de **quatre procédures** ayant déjà prouvé leur intérêt puisqu'elles ont produit des effets significatifs dans six domaines : compétences sociales et émotionnelles, attitudes envers soi-même et envers les autres, comportements sociaux positifs, problèmes de conduite, troubles émotionnels et résultats scolaires). Les programmes n'ayant pas utilisé cette pratique n'ont vu leurs résultats s'accroître que dans trois domaines (les attitudes, les problèmes de conduite et les résultats scolaires).

Explication des quatre procédures du **SAFE**:

- Le « S » correspond au terme « Séquence » qui induit la décomposition les activités en petites étapes. Celles-ci seront le reflet de la maîtrise de chacun des paliers ce qui permettra ensuite de relier toutes les étapes en les coordonnant. Gresham (1995) a noté qu'il est « important d'aider les enfants à apprendre comment combiner, enchaîner et séquencer les comportements qui composent les diverses aptitudes sociales » (cité par in Durlak et al., 2011, p.4)
- Le « A » est pour le versant « Actif » des activités qui doivent être proposées afin d'aider les jeunes à agir notamment sur le matériel et sur son environnement.
- Le « F » recouvre la notion de « Focus » qui permet d'insister sur le fait qu'il est nécessaire de consacrer assez de temps et d'attention aux apprentissages visés.
- Le « E » pour « Explicite », car il est important de se fixer des objectifs opérationnels, mais également d'expliquer les démarches et les processus pour y parvenir de façon explicite de sorte à ne laisser aucune ambiguïté ou aucune interprétation. Cela aidera les élèves à comprendre ce qu'ils sont censés apprendre et pallier, par exemple, les malentendus sociocognitifs régulièrement présents au sein des établissements scolaires.

Malgré le nombre conséquent de points communs entre ces deux programmes, il existe des aspects de l'un et de l'autre qu'il serait intéressant de combiner pour parvenir peut-être à un modèle unique et complet. Nous nous rendons donc compte qu'il n'est pas si simple de s'accorder sur une et une seule définition des compétences socio-émotionnelles.

Dans le cadre de notre recherche, le programme sur lequel se base la grille de compétences créée privilégie la structure de CASEL (2015) puisque ce descriptif se concentre uniquement sur les CSE. La découverte du programme INEMO permettra de développer certains aspects des activités administrées au sein du groupe expérimental lors de cette étude.

1.4 Mise en place d'un dispositif SEL et difficultés

Mise en place

« Les enseignants peuvent aider les élèves à développer des compétences sociales et émotionnelles en enseignant directement ces compétences, en utilisant des supports pédagogiques attrayants et en mettant en œuvre des pratiques d'enseignement et de gestion de classe spécifiques » ((Cohen, 2006; Durlak et al., 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Kress & Elias, 2006; Weare & Nind, 2011; Zins et al., 2004 cités par CASEL GUID, 2015, p. 9)).

Il y a trois façons d'apprendre les compétences socio-émotionnelles, soit par l'apprentissage direct de celles-ci grâce à des activités construites dans ce but. Soit par un apprentissage thématique donc en abordant des sujets comme la prévention de la violence, l'éducation du caractère, l'abus de substances, ... ou encore à travers des composantes pédagogiques comme des apprentissages participatifs, un environnement sûr, ... (compétences transversales) (Zins et al., 2004 cités par CASEL GUIDE 2015)

L'Australian Foundation Year 10, par exemple, intègre des apprentissages socio-émotionnels au programme de mathématiques. Les capacités personnelles et sociales seront travaillées « en offrant la possibilité de prendre des initiatives, de prendre des décisions, de communiquer des processus et résultats ou encore de travailler de manière indépendante ou en collaboration » (Miyamoto et al., 2015, p.10).

Les programmes INEMO (2020) et CASEL (2015), quant à eux, proposent des activités ciblées soit par thème soit par compétence afin de développer cet apprentissage.

Toujours selon Miyamoto (2015), dans la plupart des pays de l'OCDE, des cours spécifiques et, souvent données par d'autres enseignants que le titulaire ont en partie

comme objectif l'apprentissage de ces compétences. En Fédération Wallonie Bruxelles, nous découvrons deux possibilités, soit à travers le cours de « philosophie et citoyenneté » qui est depuis peu, dispensé à tous les élèves soit à travers les compétences transversales comme citées dans l'introduction.

Greenberg et al. (2003) expliquent qu'il est important de mettre en place ce type d'apprentissage au sein d'une classe, mais qu'il l'est encore plus de l'introduire dans une école voire à plus large portée, au sein du pouvoir organisateur. En effet, pour que les effets soient plus significatifs, les auteurs mettent en exergue l'importance d'être constant donc d'établir un programme et des démarches clairement identifiées qui se prolongent dans le temps et qui ne soient pas segmentés comme diverses interventions déjà organisées dans les écoles (ex. : PMS,..). L'enseignement a besoin d'une unicité, d'une cohérence, mais également d'une durabilité au niveau de ces apprentissages (continuum). Il précise qu'il est important de mettre en place des « programmes pluriannuels coordonnés et mis en œuvre efficacement » (Greenberg et al., 2003, p. 472). Pour être plus efficace, l'effort devrait donc être étendu à l'entièreté de l'établissement voire au pouvoir organisateur.

Dans le livre intitulé « Construire le succès académique à partir de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles », Zins et al. (2004) rédigent un résumé des diverses recherches sur le sujet et exposent plusieurs expériences sur le terrain. Grâce à cela il ont mis en lumière les caractéristiques qui semblent essentielles afin d'établir un programme efficace d'apprentissage de ces compétences. Ces caractéristiques sont rassemblées en 7 catégories et sont décrites en annexe V :

1. Le travail doit être soigneusement planifié et basé sur la théorie et la recherche.
2. L'apprentissage des compétences socio-émotionnelles doit être en lien avec la vie quotidienne.
3. Les activités doivent permettre d'aborder les dimensions affectives et sociales de l'apprentissage.
4. Ces apprentissages doivent conduire à une programmation coordonnée et intégrée liée aux résultats scolaires.
5. Ces programmes doivent aborder les facteurs clés de mise en œuvre pour soutenir un apprentissage et un développement social et émotionnel efficaces.
6. Un partenariat entre le milieu familial et communautaire doit être développé.
7. La conception de ces programmes comprend une évaluation continue afin d'en améliorer les résultats et la mise en œuvre.

Malgré les nombreux bienfaits relevés précédemment, la situation ne semble pas avoir évolué en ce qui concerne les programmes officiels et cela se révèle être un frein à l'expansion de l'apprentissage socio-émotionnel au sein des établissements scolaires. Plusieurs causes sont relevées par Greenberg et al. : « divers facteurs ont conduit à cet état de fait notamment l'absence de planification à long terme des programmes scolaires, l'inadéquation des infrastructures des districts et des écoles pour soutenir les activités de prévention, les mesures limitées de résultats, les faibles niveaux de financement et le manque de préparation des enseignants » (Greenberg et al. 2003, p 472).

Duriak en 2001 (cité par CASEL, 2015) faisait déjà retentir la sonnette d'alarme puisqu'il expliquait que le manque d'un programme spécifique était un frein, mais qu'il n'était pas le seul. En effet, le second réside dans le manque d'implication et de soutien du Pouvoir Organisateur (P.O.) et des écoles dans la mise en œuvre d'activités socio-émotionnelles. Les compétences socio-émotionnelles peuvent être la base d'une pédagogie ou d'un projet éducatif qui pousseraient à modifier de nombreux aspects de l'enseignement tant au niveau pédagogique qu'organisationnel.

Greenberg et al. (2003) ajoutent que la plupart des décideurs politiques mettent l'accent sur les résultats scolaires ce qui empêche parfois les acteurs du terrain de « perdre du temps » à enseigner des compétences qui ne seront pas évaluées. Au lieu de voir le bénéfice que les étudiants pourraient tirer de cette maîtrise, ils se focalisent sur les rendements et sur la notion de réussite scolaire en ne prenant en compte que les apprentissages cognitifs. La solution selon Greenberg et al. (2003) pourrait être de modifier les programmes scolaires dans le but de changer cela, mais également d'ajouter ces notions au sein de la formation des enseignants. Cela reste, toujours d'après eux, très difficile et peu réalisé. Ces programmes seraient construits afin d'être proches de la réalité du terrain et se prolongeraient de la maternelle au secondaire en prenant en compte l'entièreté du contexte scolaire.

Cette explication de Greenberg et al. (2003) exprime clairement le besoin de créer des programmes scolaires qui définiront des pratiques visant à promouvoir l'apprentissage socio-émotionnel. En passant par la voie « officielle », le but est de permettre à chaque acteur de l'enseignement d'obtenir des directives précises quant à la mise en place des compétences citées.

2. Climat de classe et bien-être des élèves

2.1 Climat scolaire, bien-être des élèves et intérêt

Le climat scolaire est une notion difficile à définir, car elle peut être influencée par diverses variables. Cependant, Maulini & Erceylan (2020), établissent une liste de facteurs le caractérisant : « fluidité des relations, projets communs, respect des droits et devoirs, lieux de parole, expression des émotions, fréquence des incidents et des conflits, actes constatés de violence, de racket ou de harcèlement, instances de plainte et de recours, santé et turnover des enseignants, absentéisme des élèves, propreté et salubrité des lieux (espaces communs et sanitaires en particulier), etc. » Maulini & Erceylan, 2020, p.2)

On peut compléter cette liste non exhaustive par les propos de Blaya (2006) qui affirme que « le climat scolaire est une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif. » (cité par Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, 2015, p.4).

D'après De Staercke (2020) dans son analyse pour la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL (FAPEO) soutenue par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le climat au sein d'une école et le bien-être des élèves est l'affaire de tous. En effet, qui ne se souvient pas de situations violentes, humiliantes au sein de son cursus scolaire. Chacun d'entre nous a pu être touché de près ou de loin par le harcèlement ou le décrochage. Cette dimension fait partie intégrante de notre système éducatif, et ce depuis toujours. Certaines souffrances individuelles sont difficiles à percevoir et entraînent une myriade de conséquences tant sur les apprentissages que sur le moral des étudiants, et ce, parfois à long terme.

Les causes peuvent être diverses, enseignants malveillants, camarades violents, activités ou réflexions humiliantes, un nombre important de situations qui ne permettent pas de placer l'élève dans de bonnes conditions d'apprentissage comme déjà mentionné à propos des compétences socio-émotionnelles. Lorsque nous parlons d'améliorer le climat d'école, nous ne parlons pas de créer un environnement parfait, car cela serait utopique, mais bien de placer l'élève dans de bonnes conditions donc en sécurité physique, émotionnelle et relationnelle afin d'apprendre et d'évoluer. De Staercke (2020) précise que le climat scolaire ne met pas uniquement en lien l'élève et son enseignant, mais bien l'entière de l'équipe éducative puisqu'il a trait à l'atmosphère générale de l'école. Cependant, l'école subit de nombreuses pressions (schéma en annexe VI) par le fait

qu'elle est une institution fondamentale de notre société au sein de laquelle chaque acteur est interdépendant. Ce processus en cascade empêche ou favorise certaines actions, certaines décisions qui peuvent impacter le climat scolaire et par conséquent, le climat de classe.

Cette analyse (De Staercke, 2020) donne quelques conseils afin de tendre vers un climat scolaire agréable. Elle conseille d'établir une communication bienveillante et des temps de paroles destinées aux membres de l'équipe éducatives, aux parents et aux élèves. Une rédaction de règles de vie claires avec des balises fermes et humanistes qui seront connues de tous semble être un bon tremplin également. Se laisser du temps et adapter les horaires est une décision de grande envergure, mais qui semble être bénéfique au climat. Pour finir, des valeurs et une pédagogie en lien avec le projet pédagogique qui ne doit pas uniquement être un document écrit à destination des nouveaux élèves, mais bien une réalité du terrain.

Dans notre recherche, nous nous concentrerons sur le climat de classe et le bien-être des élèves en nous basant principalement sur leurs propres perceptions de celui-ci et en y associant certaines observations de l'enseignant. Il est, cependant, important de ne pas perdre de vue le nombre de facteurs extérieurs pouvant influencer cette dimension.

2.2 Contexte et constats en Fédération Wallonie-Bruxelles

D'après De Clercq et al. (nb), « le bien-être à l'école constitue l'un des objectifs du système scolaire et des politiques éducatives en FW-B. En tant que lieu essentiel au développement et à la socialisation du jeune (Eccles et Roeser, 2011), l'environnement scolaire est dès lors au centre des attentions. » (De Clercq et al., n.b., p.)

Selon Lafontaine (2019-2020), le « Pacte pour un enseignement d'excellence » a cinq axes stratégiques d'action, dont celui-ci, « Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant » (Lafontaine, 2019-2020, p.32)

Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des objectifs plus précis ont été établis toujours dans le cadre de ce Pacte. L'un d'entre eux concerne directement le sujet de cette recherche : « Accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire » (Lafontaine, 2020, p.3). La considération apportée pour le versant de l'enseignant concernant le climat de classe et le bien-être des élèves peut donc être considérée comme une préoccupation importante des différents pouvoirs organisateurs.

Néanmoins, De Clercq et al. (n.b.) précisent qu'il n'est pas aisé de définir ces notions et que les résultats des divers travaux à ce sujet sont parfois incohérents. Ces auteurs mettent pourtant en évidence la nécessité de dégager un modèle global qui permettra à tous les acteurs de l'enseignement d'obtenir une base commune.

Suite à l'enquête internationale PISA 2018, l'OCDE (2019) nous permet d'établir un paysage concernant le climat scolaire en FW-B. Il faut signaler que ces résultats sont souvent mis en lien avec d'autres résultats importants de PISA (les performances, ...) et que ces données ne se restreignent pas à la classe, mais bien à l'école (climat de la classe vs climat scolaire). Les indicateurs du climat scolaire et du bien-être sont plutôt positifs. On constate moins d'absences, moins de harcèlement, un meilleur sentiment d'appartenance à l'école...

Crépin et al. Concluent en précisant qu'en moyenne en FW-B, le climat général de classe et de discipline est jugé moins efficace que dans les deux autres communautés. « En termes de conditions d'apprentissage, la situation est loin d'être optimale » (Crépin et al., 2018, p.23).

2.3 Définition du climat de classe

Pour obtenir un modèle précis et complet sur lequel évaluer le climat de classe dans cette recherche, nous nous baserons sur l'enquête de Declerq et al. (n.b.) qui met en lumière les caractéristiques du climat de classe tout en faisant le lien avec le bien-être des élèves. Les auteurs ont construit une modélisation multidimensionnelle du climat scolaire qui pourrait, entre autres, outiller le personnel éducatif dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Le modèle de Declerq et al. (n.b.) met en lien trois dimensions. L'environnement scolaire influencerait la perception de soi ce qui entraînerait des conséquences au niveau des résultantes composées du *bien-être* de l'élève et de *l'engagement* face à l'école. Le lien pourrait aussi s'opérer directement de l'environnement scolaire au bien-être et à l'engagement ou inversement. Des modèles différents ont été créés en fonction de la personne cible, dans le cas de cette recherche c'est le modèle spécifique aux élèves qui sera utilisé.

L'environnement scolaire

L'environnement se compose de quatre catégories de caractéristiques.

Tout d'abord l'environnement relationnel qui reprend les interactions partagées en deux volets. Le premier est les *relations entre élèves* « et, plus spécifiquement dans notre cas, à la perception de comportements violents de la part des élèves ainsi qu'à la présence plus ou moins importante d'élèves se déclarant victimes de violence au sein de l'école » (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014 cités par Declerq et al., n.b., p.7). Le second concerne la *relation entre l'élève et l'enseignant* et, selon Declerq et al. (n.b.) met en lumière l'importance du soutien émotionnel des enseignants. Cette notion se caractérise par l'attention, l'intérêt et l'aide de l'équipe éducative envers leurs élèves dans une quête du bien-être et de l'engagement de l'enfant. L'attitude inverse pourrait avoir des conséquences très négatives pour l'enfant.

Ensuite, l'environnement normatif qui englobe « la clarté des règles et l'application effective et cohérentes de celles-ci » (Declerq et al., n.b., p.8). dans le but de diminuer la violence et d'améliorer le bien-être des élèves. L'équité de traitement perçue par l'élève est un autre versant de l'environnement normatif et celui-ci est directement lié à l'absentéisme.

La troisième catégorie est l'environnement pédagogique qui se dégage à travers les pratiques de classe. Il est subdivisé en trois parties :

- les *pratiques de soutien à l'apprentissage* qui comprennent la formulation des feedbacks, l'approche positive de l'erreur et l'explication de stratégies métacognitives. Ces pratiques concernent également « la capacité de l'enseignant à varier la difficulté des tâches et le temps passé sur différentes explications et éléments de la matière en fonction des spécificités de chaque élève et de la dynamique de groupe » (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, & Hachfeld, 2013, cités par Declerq et al., n.b., p.8) ;
- les *pratiques d'organisation de la classe* exigent un environnement structuré ordonné et efficace afin d'optimiser l'apprentissage des élèves ;
- les *pratiques de soutien à la motivation* qui d'après, Declerq et al. (n.b.), comprennent « les pratiques visant à donner sens aux apprentissages ainsi que la possibilité laissée à l'élève par l'enseignant de faire des choix afin de s'approprier progressivement les contenus du cours » (Hospel et Galand, 2016 cités par Declerq et al. (n.b., p.8). Le but étant de créer un environnement social qui favoriserait l'engagement des élèves et le fonctionnement de la classe.

Pour finir l'environnement physique est la catégorie la plus discutée quant à l'impact réel sur le bien-être des élèves. D'après Declerq et al. (n.b.), elle concerne la propreté et le confort de l'école.

Les perceptions de soi dans l'environnement scolaire

Du point de vue de l'élève, nous retrouvons trois grandes catégories concernant la perception de soi.

Premièrement, l'affiliation perçue qui se divise en trois concepts à développer dans le but d'améliorer le bien-être des élèves et/ou de leur engagement scolaire :

- le *sentiment d'appartenance à l'école* qui se traduit par « le sentiment de l'élève d'être à sa place et de s'identifier à son école est fortement lié au bien-être de celui-ci (Galand, 2004 ; Tian, Zhang, Huebner, Zheng, & Liu, 2016 cités par Declerq et al. (n.b., p.9) ;
- le *soutien social perçu* tant par ses pairs que par l'équipe éducative. « Plus un élève se sentait exclu par ses pairs au plus il développait un état dépressif »(Boulard, Quertemont, Gauthier, & Born, 2012 ; Galand, Dernoncourt, & Mirzabekiantz, 2009 cités par Declerq et al., n.b., p.9) ;
- le *sentiment de sécurité*, ce dernier concept se rapproche beaucoup du harcèlement scolaire puisqu'il a trait à « la sécurité au sein de l'école, mais (...) également via le fait de subir des actes de violence, d'agression ou de harcèlement »(Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014 cités par Declerq et al. (n.b., p.9).

Deuxièmement, la compétence perçue qui se caractérise par le sentiment d'efficacité personnelle académique, c'est-à-dire, « la confiance que l'élève a dans ses capacités à réussir à l'école » (Galand & Philippot, 2002 ; Tomás, Gutiérrez, Georgieva, & Hernández, 2020 cités par Declerq et al., n.b., p.9).

Troisièmement, la valeur scolaire engendrée par le lien que les élèves font entre leurs propres buts et intérêts avec le contexte. D'après Declerq et al. (n.b.), la littérature nomme cela « le sentiment d'autonomie ». Plusieurs concepts sont englobés dans cette dénomination : le plaisir et l'intérêt d'apprendre, l'impression de l'élève par rapport à l'utilité du cours, l'importance pour lui de réussir, le rapport entre le temps/ l'énergie fournie et les bénéfices du cours. Cette troisième catégorie a principalement un impact sur l'engagement.

Les résultantes pour les élèves

La première est le bien-être défini par l'OCDE comme faisant référence « au fonctionnement psychologique, cognitif et physique et aux capacités dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante » (OECD, 2017 cité par Crépin et al., p.4).

Selon Declerq et al. (n.b.) il recouvre trois composantes :

- *cognitive*, c'est-à-dire, « la satisfaction de vie à l'école pouvant se mesurer par des questions de type :« J'aime être à l'école » ou « J'apprécie les activités scolaires » » (Huebner, Laughlin, Ash, & Gilman, 1998 cités par Declerq et al., n.b., p.6) ;
- *affective* , c'est-à-dire, « les émotions ressenties, rassemblant l'intensité des émotions positives (joie, fierté...) et négatives (peur, honte, tristesse...) vécue par à l'école » (Boekaerts, 1993 cités par Declerq et al., n.b., p.6) ;
- *somatique* , c'est-à-dire, « l'ensemble des symptômes physiques de mal-être tels que les maux de tête, les maux de ventre, la fatigue, les idées noires... »(Ortuño-Sierra et al., 2017 cités par Declerq et al., n.b., p.6) Il peut également renvoyer aux indicateurs de burn-out.

La seconde est l'engagement scolaire intimement lié au bien-être et se composant principalement, d'après Declerq et al. (n.b.), de la participation en classe et aux activités de l'école et du respect des consignes. Le versant négatif de cette résultante concerne l'absentéisme, l'exclusion et la perturbation de la classe. Les comportements pro sociaux font également partie de ce point et renvoient à « la tendance à aider et soutenir ses pairs en cas de nécessité » (Declerq et al., n.b., p.10). Ces comportements sont « de bons indicateurs de son développement psychosocial et moral » ((Eisenberg, 1991 ; 2020 ; Spinrad & Eisenberg, 2017 cités par Declerq et al., n.b., p.10).

De Clercq et al. (n.b) ont conclu que c'est à l'échelle de classe et non de l'école que l'influence sur le bien-être des élèves à travers l'optimisation de l'environnement est la plus importante.

Crépin et al. (2018) nous donnent quelques exemples de questions relatives à ce point : « Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre vie en général ? » ou « À quelle fréquence vous sentez-vous malheureux, effrayé, triste, plein d'entrain... ? »

Suite à ces précisions théoriques, nous comprenons mieux, le lien indissociable entre le climat scolaire, le bien-être des élèves et l'engagement scolaire. Les résultantes peuvent être considérées comme des freins ou des leviers aux deux autres catégories. En effet, les

différentes catégories s'influencent l'une l'autre, voilà pourquoi il est important que chacune d'elles soit la plus positive possible afin de créer un équilibre qui permettra à l'enfant de se sentir bien dans sa peau, mais également au sein de sa classe ou de son établissement scolaire.

2.4 Climat de classe au niveau émotionnel

Meirovich (2012) nous explique qu'étant donné la tradition rationaliste (la voie de la raison qui a dominé longtemps notre société) il fut compliqué de mettre en lumière la place que prennent les émotions dans les diverses organisations, mais plus particulièrement au sein des établissements scolaires. La création d'un environnement affectif approprié ne vise pas directement l'intelligence cognitive des élèves, bien qu'elle puisse avoir un impact, mais elle vise l'intelligence émotionnelle. Celle-ci se traduit par « la capacité à percevoir et à gérer avec précisions ses propres émotions ainsi que celles des autres » (Mayer & Salovey, 1997 cités par Meirovich, 2012, p. 169).

Meirovich (2012) précise que « les émotions ont un impact sur la cognition » et prend comme exemple le fait qu'une peur exacerbée peut nous empêcher de réaliser une tâche ou au contraire une peur contrôlée peut nous pousser à aller plus loin. Les émotions peuvent donc nous être utiles à tous points de vue. Les émotions peuvent influencer autant le bien-être et l'engagement dans les tâches que les relations entre pairs ou avec l'enseignant.

Selon Meirovich (2012), au sein de l'école, le lien réalisé entre l'apprentissage cognitif et émotionnel doit être pensé. Il doit être le fruit d'un apprentissage des enseignants, car, en cas de mauvaises mises en pratique, les conséquences peuvent être négatives.

Certaines émotions chez les élèves restent spontanées malgré l'apprentissage de la gestion émotionnelle, cela permet de garder une authenticité au sein de la classe. Une autre partie de ces émotions peut être influencée par l'enseignant. En effet, celui-ci, par ses réactions, peut induire des émotions chez les élèves. Par exemple, s'il réagit de façon agressive et avec impatience, la valence, donc la répercussion positive ou négative de l'émotion, sera dans ce cas négative et engendrera une réponse émotionnelle négative de la part des élèves ce qui influencera le climat de classe. Cependant, selon Gooty et Gavin en 2008 (cités par Meirovich 2012) il serait très réducteur de dire que les valences doivent toutes être positives, car certaines négatives peuvent également être, par exemple, motivantes. Alors que certaines valences positives peuvent être, selon Melton en 1995 (cité par Meirovich, 2012), propices aux raccourcis dans les processus mentaux. L'important afin de parvenir

à gérer et à réagir face à ces émotions est, à nouveau, de développer l'intelligence émotionnelle.

De nombreuses recherches (Isen 2001 ; Baas, De Dreu et Nijstad, 2008 ; Lyumbomirsky et al., 2005 cités par Meirovich, 2012) démontrent les effets bénéfiques des émotions positives sur la créativité, la motivation, l'exécution des tâches, la satisfaction au travail, les relations, l'estime de soi, l'attitude envers les activités de groupe et divers types de participations sociales. À nouveau, pour y parvenir, il faut savoir contrôler ses émotions en termes de valence, mais également en termes d'intensité. On entend par intensité le fait que les émotions exprimées ne doivent pas être amplifiées ou minimisées.

Toujours d'après Meirovich, l'enseignant est la personne qui doit le mieux maîtriser ses émotions et celles de ses étudiants, mais il n'est pas le seul. D'après Barsade & Gibson (2007) (cités par Meirovich 2012), les émotions sont contagieuses et permettent donc parfois d'amener un état d'équilibre au sein de la classe, l'émotion suscitée par l'enseignant ou un autre camarade peut rendre l'atmosphère agréable ou désagréable, productive ou contre-productive.

2.5 Climat de classe au niveau social

Dans le cadre de la construction et la validation de l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire, Bennacer et al. (2006) ont mis plusieurs points en évidence quant à cette notion de climat social de la classe.

Tout d'abord, le fait que « les perceptions psychologiques positives du climat social de la classe prédisent une variété de bons résultats cognitifs et affectifs des élèves comme ceux relatifs à leurs performances scolaires, à l'estime de soi, à la motivation, aux attitudes » (Bennacer et al., 2006, p. 85). Ils tirent donc comme première conclusion que, pour avoir une meilleure performance au niveau des divers critères d'apprentissage, l'environnement social de la classe doit favoriser la cohésion, la satisfaction, la direction à prendre afin d'atteindre le but défini par l'enseignant et amoindrir la désorganisation, les frictions et la réglementation.

Ensuite dans ce contexte de climat favorable, les « caractéristiques physiques et architecturales (disposition des tables et des chaises) contextuelles (le type d'école et la section d'étude), organisationnelles (le niveau scolaire et l'effectif des élèves), collectives (le pourcentage de filles ou de redoublants) et les caractéristiques de l'enseignant (le sexe et la personnalité) » (Bennacer et al., 2006, p.85) jouent un rôle important.

Bennacer et al. (2006) partent du postulat que le climat est contrôlable si nous sommes capables de le jauger grâce des observations et un vécu qui impacteront les perceptions des acteurs.

Nous retiendrons deux définitions qui nous permettront d'y voir plus clair, la première de Diaz en 1983 (cité par Bennacer et al., 2006, p.87) : « Le climat social d'un environnement est une construction hypothétique inférée à des accords et des désaccords dans les perceptions qu'ont les sujets des diverses dimensions sociales, organisationnelles et spatiales (physique et architecturales) de leur environnement ». La seconde de Moos en 1994 (cité par Bennacer et al., 2006, p.87) « le climat social de la classe représente la personnalité singulière de l'environnement considéré en tant que système socio dynamique qui comprend non seulement le comportement du professeur, ou l'interaction élèves-enseignant, mais aussi le comportement des élèves. »

En conclusion et selon Bennacer et al. (2016) le climat social de la classe doit tendre à être le plus positif possible si l'on veut consolider une atmosphère propice au travail. Celui-ci peut s'évaluer grâce à plusieurs caractéristiques. Dans le domaine des relations interpersonnelles : les frictions, la satisfaction, la chaleur affective et disponibilité des enseignants et le favoritisme. Dans le domaine du développement personnel ou d'orientation vers les buts : l'engagement et application scolaire. Dans le domaine du maintien du système de la classe : l'ordre et l'organisation. Pour terminer, le facteur global : le bon climat social.

3. Le lien entre les compétences socio-émotionnelles, le climat de classe et le bien-être des élèves

Berg et al. (2017), suite aux découvertes et aux recherches effectuées en termes de climat de classe et de compétences socio émotionnelles ainsi qu'aux implémentations fleurissantes aux États-Unis de programmes dédiés à ces développements, ont décidé d'établir une recherche. À travers ce projet et en regard de la littérature de recherche Berg et al. (2017) décrivent le point d'intersection entre ces deux variables.

Ces auteurs (Berg et al., 2017), ont démontré le lien bidirectionnel qu'il existe en partant du postulat que, d'une part, le climat de classe entraîne de meilleures compétences socio émotionnelles et d'autre part que la maîtrise de ces compétences permet un climat de classe positif. La différence majeure qu'ils relatent est au point de départ de ces deux notions. Le climat de classe s'axe plutôt sur l'aspect collectif des conditions pour apprendre tandis que les compétences socio émotionnelles tendent à s'adresser en priorité aux compétences individuelles qui déterminent ces conditions. Les compétences

individuelles deviennent donc une condition pour développer les expériences avec les autres. Ils établissent d'autres divergences comme, par exemple, au sein du climat, l'environnement physique est important pour soutenir l'apprentissage des élèves. Contrairement à cela, dans le cadre de compétences sociales et émotionnelles, l'environnement physique est rarement pris en compte. La confiance en soi et la régulation sont des composantes importantes des sociales et émotionnelles, alors que les dimensions du climat scolaire ne traitent pas toujours explicitement du besoin de ces caractéristiques chez les élèves.

Leur modèle met en évidence les conditions propres à chaque variable, mais également celles qui leur sont communes et qui, selon eux, les influencent. Elles sont au nombre de quatorze : « les attributs individuels qui contribuent à des interactions positives , l'engagement envers l'école, les relations sûres, respectueuses, confiantes et adaptées à la culture, la sécurité, les compétences culturelles et la valorisation de la diversité, l'enseignement adapté à la culture , la communication ouverte, la collaboration, les compétences sociales et émotionnelles des pairs et des adultes, les récits partagés et positifs, l'inclusion, les défis et la modélisation de la pratique et renforcement des compétences souhaitées » (Berg et al., 2017, p.10).

Les auteurs émettent ensuite des hypothèses en se basant sur d'autres recherches quant aux liens directs entre ces compétences, cependant, ils expriment clairement le fait que des études plus approfondies devraient être mises en place pour en comprendre et en expliquer les mécanismes

En effet, nous constatons qu'il existe une myriade de définitions et de modèles tant pour les compétences socio émotionnelles que pour le climat de classe. Il n'est donc pas aisé de trouver des études qui se rapprochent de la nôtre et pourraient nous informer quant aux possibles apports des compétences socio émotionnelles. Au sein des travaux de CASEL (2015) ou encore de Zins et al. (2004), plusieurs programmes aux caractéristiques différentes, mais au but commun sont développés. Nous avons trouvé peu d'études testant le climat de classe de façon détaillée et similaire au modèle de Declercq et al. (nb). Nous avons décidé de présenter les résultats de trois d'entre elles qui mettent chacune en place un programme reconnu comme développant les compétences socio émotionnelles (Hagelskamp et al., 2013 ; Brown et al., 2010 ; Raver et al., 2008). Les programmes mis en place sont le programme RULER, le programme 4R's ainsi que le Chicago School Readiness Project. Ces programmes ont calculé l'impact de cet apprentissage grâce à la structure Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Framework (Pianta et al.,

2009) qui est souvent utilisé pour juger les interactions et notamment, le climat de classe. Deux études (Brown et al. 2010 ; Raver et al., 2008) donnent également des résultats quant au Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Pour plus de détails concernant ces études, un tableau reprenant leurs caractéristiques se trouve en annexe VII.

Nous constatons des points communs avec le modèle multi dimensionnel que nous avons utilisé ce qui nous apportera certaines indications quant aux possibles résultats. L'évaluation CLASS se base sur trois domaines d'interactions : le support émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique. Ceux-ci sont définis par des sous-catégories :

1) Le support émotionnel :

- Climat positif : les relations, l'affect, le respect, la communication
- Climat négatif : les punitions, les sarcasmes ou le manque de respect, la négativité
- La sensibilité : la prise de conscience, la réactivité, l'action pour résoudre les problèmes, le confort.
- Le respect du point de vue des étudiants : la flexibilité, l'autonomie, l'expression des élèves

2) Le soutien pédagogique :

- L'élaboration du concept : analyse/raisonnement, créativité, intégration
- La qualité du feedback : boucles de rétroaction, encouragement des réponses, élargissement des performances
- La modélisation du langage : conversation, caractère ouvert, répétition/extension, langage avancé

3) L'organisation de la classe :

- Gestion des comportements : attentes claires, proactivité, réorientation
- Productivité : utilisation optimale du temps, routines et transitions efficaces
- Formats d'apprentissage pédagogique : variété, promotion des intérêts des élèves, clarté, approche attrayante

En ce qui concerne les résultats, Raver et al. (2008) se sont principalement focalisés sur le support émotionnel et ses sous-catégories. Ils constatent une amélioration significative en regard du groupe contrôle pour le climat de classe positif ainsi qu'une baisse significative et supérieure en termes de climat négatif. En résumé, les chercheurs constatent une amélioration en termes de climat émotionnel, de sensibilité des enseignants et de la gestion des comportements au sein de leur classe. Ils soulignent également qu'en

l'absence d'intervention, la qualité du climat de classe s'est détériorée au cours de l'année.

Brown et al. (2010) constatent une amélioration significative et supérieure à celle du groupe contrôle pour la qualité générale de la classe, mais également pour le support émotionnel et le soutien pédagogique, mais pas pour l'organisation de la classe. Ces trois domaines sont corrélés entre eux ainsi qu'avec la qualité générale de la classe (ECERS). L'organisation de la classe est le domaine qui est le moins en lien avec les autres domaines. Dans cette étude, le climat positif est associé à une meilleure confiance en soi, une meilleure perception de ses capacités, un meilleur contrôle interne, une maîtrise de la motivation, une satisfaction scolaire, de meilleures performances scolaires et moins de comportements néfastes.

Pour finir, Hagelskamp et al. (2013), le modèle et la taille des effets de RULER sur les soutiens émotionnels et pédagogiques sont remarquablement similaires à ceux trouvés dans l'étude du programme 4Rs (Brown et al. 2010). La variance du climat de classe est expliquée par la mise en place du programme RULER à hauteur de 15% pour le support émotionnel et va jusqu'à 31% pour le soutien pédagogique. Les auteurs (Hagelskamp et al., 2013) de cette étude soutiennent le postulat central du programme RULER, à savoir que l'accent mis sur les émotions et les compétences en expression émotionnelle constitue un moyen prometteur de modifier la qualité de l'enseignement.

La dernière étude sur le sujet date de 2021, elle commence à détailler davantage les aspects améliorés par les compétences socio émotionnelles (Baumsteiger et al., 2021). Dans cette étude, les chercheurs mettent en place le programme RULER au sein de 37 écoles secondaires à travers le Mexique. Un questionnaire a été créé afin de mesurer la perception du climat de classe des étudiants et des enseignants. Pour le construire, Baumsteiger et al. (2021) se sont basés sur dix dimensions pour évaluer le climat de classe : « la qualité de l'enseignement, le climat négatif, les relations entre les étudiants, les relations entre les adultes, les relations adultes-étudiants, l'ambiance de l'école, les pratiques en termes de discipline, le soutien des compétences socio émotionnelles, la voix des étudiants et le respect de la diversité. » (Baumsteiger et al., 2021, p.7). L'évaluation a été faite en trois temps.

Au niveau des résultats, la perception des étudiants quant aux domaines du climat de classe augmente significativement pour plusieurs domaines entre le temps 1 et le temps 3 mais également entre le temps 2 et le temps 3 : la qualité de l'enseignement, les relations

entre les étudiants, les relations entre les étudiants et les enseignants et le respect de la diversité.

Entre le temps 1 et le temps 3, les auteurs constatent une amélioration de cette perception pour l'ambiance de l'école, la discipline et la voix des étudiants. Si nous prenons en considération les évolutions qui se sont prolongées à travers les trois temps de cette recherche, Baumsteiger et al. 2021 pointent une amélioration significative des perceptions des élèves pour la relation entre les adultes et le soutien en termes de compétences socio émotionnelles. Le climat négatif n'observe aucun changement significatif, peu importe le moment de l'évaluation.

Nous pouvons constater que plus l'expérimentation est longue, plus l'ampleur de l'effet s'accroît. Il y a, en effet, davantage d'amélioration de la perception entre le temps 2 et le temps 3. Les dimensions qui observent le plus de changement positif sont, dans l'ordre décroissant, le soutien SEL, la qualité de l'enseignement, les relations entre les étudiants, les relations entre adultes, les relations étudiants-adultes, le respect de la diversité et la discipline.

Nous concluons par quelques informations décrites grâce à l'enquête menée par Hough et al. (2017). Celle-ci, sur base des données récoltées au sein des écoles de Californie, tente de lier les notions de compétences socio émotionnelles et de climat de classe afin d'améliorer son système éducatif. De nombreux programmes sont déjà mis en application sur ce territoire, mais le but est de les améliorer afin d'en optimiser les bénéfices. Pour récolter les données suivantes, les auteurs ont utilisé les informations d'une enquête à travers le CORE district (association de différents districts aux États-Unis, dont la Californie) des étudiants de la 5^{ème} primaire à la 6^{ème} secondaire. Les auteurs (Hough et al., 2017) réalisent plusieurs constats. Tout d'abord, qu'il existe plus de variation au sein des écoles qu'entre les écoles tant pour le climat de classe que les compétences socio émotionnelles en comparaison avec des compétences en mathématiques. Ils en déduisent, en se basant sur la théorie de Berliner (2009) et Nucci (2016) que « ce développement commence dans l'enfance et est influencé par la famille et le contexte » (Hough et al., 2017, p.9). Le climat de classe varie davantage que les compétences SEL entre les écoles, la moyenne des élèves y est donc plus dispersée.

Ils ont ensuite calculé des corrélations au sein de l'enseignement élémentaire entre les dimensions choisies pour le climat de classe et celles pour les compétences socio émotionnelles. Trois des quatre dimensions qui caractérisent selon Hough et al. (2017) le climat de classe c'est-à-dire, le soutien à l'apprentissage, la discipline et le lien avec

l'école sont corrélés entre elles de manière plus intense que les dimensions des compétences socio émotionnelles (la gestion de soi, l'état d'esprit de croissance, l'auto-efficacité et la conscience sociale). Seule la sécurité n'est corrélée avec aucune dimension du climat de classe. La description détaillée de ces dimensions est en annexe VIII. Les dimensions inter variables qui corrèlent significativement et positivement sont le lien avec l'école avec la conscience sociale. La moyenne des compétences socio émotionnelle corrèle également avec cette dimension. Pour finir, la moyenne en ce qui concerne la perception du climat de classe des élèves est liée aux compétences sociales.

Malgré de nombreuses recherches, nous sommes forcés de constater, comme Berg et al. (2017) que peu d'études tentent à l'heure actuelle de déceler avec précision les mécanismes des compétences socio émotionnelles qui impactent directement et uniquement le climat de classe ainsi que les objectifs opérationnels qui en découlent.

4. La pédagogie Freinet

4.1 Contexte et principes

Dans cette recherche, nous ne partons pas d'une table rase. En effet, de manière générale, les compétences dites « non académiques » sont en constante évolution. Duru-Bellat (2015) explique que, contrairement aux compétences « académiques », celles-ci n'ont pas uniquement besoin d'un cadre formel pour être développées. Les compétences socio-émotionnelles évoluent également grâce à l'environnement de l'élève et à ses expériences de vie.

Plus particulièrement, les activités conçues pour tester le dispositif dans cette étude sont mises en place au sein d'un établissement scolaire développant la pédagogie Freinet. Grâce à certaines techniques ou certaines valeurs véhiculées, cette pédagogie tend déjà à développer, principalement de façon transversale, des apprentissages sociaux, émotionnels et relationnels. Afin de clarifier le contexte de cette recherche, il semble important de décrire certains aspects de la philosophie de cette pédagogie.

Célestin Freinet, fondateur, s'inscrit dans le mouvement d'Éducation Nouvelle se basant sur les pédagogies actives. Celles-ci tentent de développer un climat scolaire axé sur la communication, la liberté, la coopération, l'autonomie, l'action, le respect d'autrui, l'apprentissage par l'erreur, la remise en question, la responsabilisation, l'encadrement...

Au sein de ces classes, chaque élève doit faire partie de l'histoire collective. Pour ce faire, il doit se considérer comme un membre à part entière et reconnaître chaque membre qui

la compose comme tel. La notion de « citoyenneté participative » est très importante et est un élément central de ce fonctionnement. Elle est définie par Jean le Gal (2002) comme suit : « Un citoyen actif et responsable doit faire entendre son avis, un proposer des projets et des solutions aux problèmes, s'associer aux débats et aux prises de décision concernant les actions et l'élaboration des règles de la vie collective et assumer des responsabilités dans leur mise en œuvre. » (cité par Alibert et al., 2018,p.69).

Les auteurs du dictionnaire de la pédagogie Freinet (Alibert et al., 2018) l'illustrent par l'activité de conseil qui promeut la coopération et la responsabilisation des élèves dans les prises de décisions du groupe. Cette technique permet aux élèves de développer l'espace de parole quant aux choix, aux règles, aux conflits, aux projets voire à l'organisation de la classe. Les élèves peuvent s'exprimer et défendre leur point de vue tout en développant l'écoute attentive et le respect d'autrui. L'expression et la communication tant au niveau relationnel que pédagogique est mis avant et sont deux des axes fondamentaux développés dans cette pédagogie. Chaque création de l'enfant est propice au partage et à l'expression de celle-ci. Ce processus crée un but à cette réalisation, la communication. De ce fait, le travail acquiert une certaine reconnaissance publique, source de motivation pour l'enfant.

La posture d'écoute de l'enseignant évolue puisqu'elle ne se restreint pas qu'à la dimension disciplinaire. Il tente , par cette écoute différente, de prendre en compte l'enfant dans son individualité afin de « saisir le mode de pensée de l'enfant » (Alibert et al.,2018, p132). Grâce à cette attention particulière, il cible les besoins de chaque enfant afin de leur permettre de se sentir bien au sein de sa classe et enclin à apprendre. Ce processus d'individualisation est également développé au sein des tâches et des exercices à réaliser. La technique du plan de travail permet à l'élève de s'organiser, de gagner en autonomie et de se fixer des objectifs d'apprentissage, souvent à court terme.

En approfondissant, nous constatons que c'est la posture de l'enseignant en elle-même qui est différente. Celle-ci est clairement exprimée par deux invariants rédigés par Célestin Freinet(1964) : « Invariant n°1 L'enfant est de la même nature que l'adulte » et « Invariant n° 2 Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres. ». La relation entre l'enfant et son enseignant semble se fonder sur une certaine équité.

La coopération est une autre valeur développée en tentant de mettre les élèves dans des situations où celle-ci est nécessaire à la réalisation d'une tâche ou d'une activité. Par ce procédé est développé l'art de vivre ensemble (Alibert et Al., 2018) par la solidarité, l'attention et le respect portés aux autres.

Le principe de « puissance de vie » aussi appelé « désir » chez de nombreux philosophes est un pivot de cette pédagogie. Freinet le définit en décrivant le besoin pour l'enfant d'avoir un environnement favorable afin de lui permettre de persévérer, de chercher des solutions à ses problèmes, d'avoir envie d'évoluer et d'apprendre malgré l'adversité.

Cet environnement doit être synonyme de sécurité et l'antonyme de la sécurité est le danger. Les menaces possibles dans un environnement scolaire peuvent être « la moquerie, le dénigrement, la non-reconnaissance des capacités réelles ; puis l'évaluation systématique et obsessionnelle, la traque de l'erreur et sa stigmatisation ; et encore le bouleversement des représentations initiales chevillées au corps (bosse de maths...), le morcellement arbitraire du temps de l'enfant ; et enfin et surtout le déséquilibre que représente chaque pas dans l'inconnu d'un nouveau savoir » (Alibert et al.,2018,p. 342)

Il est donc nécessaire d'armer les élèves afin qu'ils ne succombent à ces menaces qui selon Winnicott (cité par Alibert et al., 2018) doivent non pas être évitées, mais dépassées. Pour ce faire, Célestin Freinet met en œuvre le processus de problématisation. Pour lui, une question se résout par une simple réponse tandis qu'un problème entraîne une démarche afin de cibler les causes, de conceptualiser une démarche de résolution et de se questionner au-delà des évidences. Cette problématisation entraîne une réflexion autour du problème et permet de le surmonter en connaissance de cause. Ce procédé peut alors être réitéré et réinvesti dans d'autres situations. Il est souvent le départ de nombreuses activités (Alibert et al.,2018)

Pour résumer sa pensée, Freinet (1964) a rédigé une liste d'invariants qui , comme son nom l'indique, sont les principes incontournables et immuables de sa pédagogie. Certains d'entre eux expriment ses valeurs qui peuvent faire écho au climat de classe prôné par cette pédagogie. Ils se trouvent en annexe IX.

Hypothèses de recherche

Rappelons notre question de recherche qui est « Quels sont les apports de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles sur le climat de classe dans une classe du cycle 8/10 ? Nous avons émis trois hypothèses à ce propos :

Premièrement, l'apprentissage par des activités directes des compétences socio-émotionnelles en améliore leur maîtrise (H1). Deuxièmement, le dispositif mis en place

va améliorer le climat de classe (H2). Troisièmement, le dispositif mis en place va améliorer le bien-être des élèves (H3).

Méthodologie

1. La recherche

Cette étude est basée sur un dispositif quasi expérimental. Tout d'abord, nous effectuons l'implémentation d'activités visant à développer les compétences socio-émotionnelles des élèves au sein de leur classe et l'observation du possible apport sur le climat de classe. La démarche est mixte. D'une part elle se base sur des données quantitatives récoltées de façon longitudinale (pré test et post test) grâce à deux questionnaires (annexe X et XI) construits sur base de l'échelle de Likert. D'autre part elle complète ces données quantitatives par des données qualitatives : des verbatims d'activités, des questions ouvertes posées ponctuellement aux élèves à propos du climat de classe, des productions d'élèves et des observations provenant du journal de bord de l'enseignante. Dans ce cas, l'enseignante est également la chercheuse.

La position du chercheur dans ce type de recherche est très importante, car elle doit parvenir à analyser et à fournir des observations objectives. Pour ce faire, Livian (2015), précise que la chercheuse doit toujours indiquer ses fondements, ses points de départ et les postulats sur lesquels elle base son travail. Elle doit définir avec précision et de façon étayée les notions qu'elle utilise et pouvoir justifier ses choix au regard de la littérature de recherche. Sa connaissance du terrain peut être un atout pour la mise en place du dispositif, mais elle se doit de rester neutre et objective lors de l'analyse des résultats.

2. Le public cible

L'échantillon de la population de cette recherche n'a pas été choisi de façon aléatoire puisqu'il correspond à deux classes déjà composées. Ces deux classes sont au sein de la même école à pédagogie Freinet et du même cycle 8/10 de l'enseignement fondamental et ordinaire primaire. Le groupe expérimental est composé de 25 élèves, seuls 22 élèves ont rempli de façon valide les deux questionnaires. La classe contrôle est également composée de 25 élèves dont 22 questionnaires ont également pu être analysés. La crise sanitaire a engendré beaucoup d'absences qui ont empêché certains élèves de compléter l'un voire les deux questionnaires aux périodes définies. La durée prolongée des absences empêchait les élèves concernés de compléter le/les questionnaire(s) a posteriori puisque la mise en place du dispositif avait déjà débuté au sein de la classe expérimentale.

Tableau 1 Présentation de l'échantillon

Catégories	Nombre total d'élèves	Nombre d'élèves en fonction du sexe		Nombre d'élèves en fonction du grade		Nombre d'élèves en fonction de l'âge			Nombre d'élèves en fonction du SES		Nombre d'élèves en fonction des livres	
		filles	garçons	3	4	8	9	10	0	1	0	1
Classe expérimentale (N=)	22	11	11	9	13	7	14	1	5	17	10	12
Classe contrôle (N=)	22	12	10	11	11	9	10	3	3	19	14	8

Cet échantillon n'est pas important, de ce fait, il sera important d'être nuancé et prudent face aux analyses réalisées. Grâce aux questionnaires sur le climat de classe, nous pouvons établir une analyse de ce public en mettant en exergue certaines de leurs caractéristiques grâce à des questions sur : le grade, le sexe, l'âge, le nombre de livres disponibles à la maison et le statut économique et social.

Pour quantifier le Statut Économique et Social (SES) des élèves, nous leur avons soumis 5 questions pour lesquelles nous avons construit un score que nous avons ensuite dichotomisé. Pour ce faire, nous avons construit un score (nommé SES) sur base des items ses1 à ses5 en accordant un point si l'élève avait répondu oui à l'item. Nous avons ensuite calculé une moyenne et nous avons opposé les 25% des élèves les plus défavorisés (ceux qui ont le moins de possessions ; sesdicho= code 0) face aux autres (sesdicho= code 1)

En ce qui concerne la variable du nombre de livres, elle a également dû être dichotomisée. Lorsqu'un élève a déclaré avoir moins de 100 livres à la maison, le score a été codé = 0 et lorsqu'il en avait plus, le code est = 1.

3. La mise en place du dispositif

3.1 Création des activités

Les activités mises en place dans le but de développer les compétences socio-émotionnelles ont été construites sur base des cinq dimensions développées par CASEL (2015). Des compétences ont été formulées pour chacune de ces dimensions en fonction des définitions et organisées sous forme d'un tableau de compétences (annexe XII).

4. As-tu certaines de ces choses à la maison ?

Coche une case par ligne

Un ordinateur	<input type="checkbox"/>
Un bureau ou une table pour travailler	<input type="checkbox"/>
Des livres bien à toi	<input type="checkbox"/>
Ta propre chambre	<input type="checkbox"/>
Une connexion internet	<input type="checkbox"/>

Ces séances ont été construites en tentant de développer certains états mentaux de la Théorie de l'Esprit développés dans le programme INEMO (Nader-Grosbois et al., 2020)

ainsi qu'en tentant de respecter le plus de caractéristiques efficaces de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles synthétisées par Zins et al. (2004). Chaque activité est décrite et mise en regard de ces trois sources théoriques afin de tenter de s'approcher au plus près d'activités considérées comme efficaces et pertinentes. Le déroulement, le titre et/ou les supports de certaines d'entre elles sont inspirés de créations existantes. Elles sont toutes référencées sur les fiches descriptives (annexe XIII).

Les quatre procédures SAFE décrites par Durlak et al. (2011) ont été respectées lors de la création. Tout d'abord, un séquençage de chacune des activités en plusieurs étapes lors desquelles l'enfant est actif. Ces étapes sont visibles sur les fiches descriptives. Ensuite, la durée des activités était adaptée aux besoins des enfants, elle se modulait grâce aux observations de l'enseignante quant à la réactivité, à la participation et à la compréhension des apprentissages visés par l'activité. Enfin, en plus des démarches durant l'activité, l'objectif de chaque séance était explicité et discuté avec les élèves

Planification

Un premier échéancier avait été fixé début novembre au sein duquel l'expérimentation devait débuter au moins de janvier, mais suite aux conditions sanitaires et à des changements réalisés suite aux demandes du comité éthique, elle a débuté au mois de février et s'est prolongée jusqu'au moins de juin. La planification telle qu'elle s'est déroulée se trouve en annexe XIV.

Description

Étant donné l'apprentissage participatif dit transversal (Zins et al., 2004) déjà mis en place au sein de cette classe, notamment par sa pédagogie, nous avons opté pour un apprentissage direct. Cet apprentissage direct a été scindé en deux types d'interventions : les activités ponctuelles et les activités rituelles.

Les activités ponctuelles

Chaque activité durait au minimum 2 périodes de 50 minutes ce qui respecte le rythme habituel des élèves quant au déroulement et à la programmation des activités cognitives. Les activités pouvaient être prolongées à un autre moment dans la semaine si les élèves en exprimaient le besoin ou si l'enseignante observait que les élèves n'avaient pas atteint l'objectif. Nous comptons donc 14 interventions ce qui représente 28 périodes de minimum 50 minutes soit un total de 1400 minutes/23 heures réparties sur 14 semaines entre le mois de février et le mois de juin. La plupart de ces activités se déroulaient le vendredi après-midi de 13h30 à 15h30, mais cet horaire n'était pas fixe. Il variait en

fonction des obligations et des imprévus de la classe. La plupart de ces périodes se sont déroulées en classe avec l'entière présence des élèves, certaines dans la salle de gym ou dans la cour de récréation. À la fin de chacune d'entre elles, les élèves soutenus par l'enseignante procédaient à une mise en lumière des concepts travaillés et des apprentissages effectués durant les séances. La présentation des activités se fera dans l'ordre de leur mise en pratique. Cela permettra de les mettre en lien avec l'évolution des auto-évaluations et des questions ouvertes sur le climat de classe.

1. Les cartes émotions (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur 2 périodes d'environ 100 minutes chacune. La première étape (+/- 100 minutes), les élèves ont créé leurs cartes, grâce à des explications collectives et des cartes existantes représentant les émotions. L'objectif principal était le travail de la dimension « Conscience de soi ». En effet, les élèves devaient cibler les trois émotions qu'ils ressentaient le plus souvent, ensuite exprimer les comportements, causes et conséquences qui en découlaient.

La deuxième étape qui travaillait la compétence de la conscience sociale (+/- 100 minutes) consistait à présenter ses cartes émotions. Cette présentation permet aux élèves d'exprimer leurs propres normes quant à l'expression de leurs émotions. Les autres élèves pouvaient donc intégrer et différencier ses attitudes et comportements de ceux d'autrui. Des questions pouvaient être posées au créateur de la carte afin d'éclaircir certains aspects incompris des autres enfants.

Le prolongement permettant d'utiliser ses cartes durant l'année permettait le développement de l'autogestion.

2. Liste de pensées positives (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur une période d'environ 100 minutes.

La première étape consistait à découvrir et expliquer avec l'enseignante les diverses affirmations positives. L'élève devait ensuite en choisir 10 qui lui correspondait. Il était donc nécessaire de cibler ses forces et ses faiblesses afin de faire un choix pertinent. Cette étape tentait donc de développer la conscience de soi.

Le prolongement qui consistait en une lecture journalière de ces messages positifs ou ponctuelle en réponse à des situations générant un stress permettait de développer l'autogestion. L'enfant pouvait trouver un moyen de réguler ses émotions, gérer son stress ou se motiver.

3. Les qualités (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur une période d'environ 100 minutes. La première étape de celle-ci consistait à définir les qualités avec l'enseignante. Ce procédé permettait aux élèves de découvrir un nouveau vocabulaire et de nouvelles notions. Les élèves pouvaient identifier certaines attitudes ou comportements comme des qualités qu'ils ne définissaient pas comme tels. La seconde étape développait la conscience sociale, car chaque élève devait analyser ses camarades afin de leur signifier, en entourant sur leur feuille, leurs deux qualités principales.

La dernière étape, la découverte du point de vue de l'autre concernant ses propres qualités, travaillait de concert la conscience sociale par l'acceptation du point de vue de l'autre et la conscience de soi. Les enfants pouvaient ou non se découvrir et s'attribuer de nouvelles qualités et, de ce fait, développer leur estime d'eux-mêmes à travers l'analyse de leurs camarades. La fiche de réflexion est un support d'analyse pour le chercheur qui permettra de définir si les élèves, en général, avaient une vision pertinente de leurs forces et de leurs faiblesses. Ce prolongement reste néanmoins subjectif puisqu'il relate l'avis et la perception des enfants.

4. Situations problématiques (social scenario problem solving – task cards) (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur 3 périodes d'environ 100 minutes chacune. Les cartes proviennent du site Pathway 2 Success et sont rédigées par Scully K. (2019) et ont été traduites par la chercheuse. L'enseignante a choisi les situations qui correspondaient le plus au vécu des enfants et qui pouvaient donc être mises en lien avec des situations de leur vie quotidienne. La première étape était une discussion en duo. Les élèves devaient exprimer leur avis et leurs réactions face à ce type de situation. Par cela, ils tentaient de développer la conscience de soi en répondant à la question « Que faites-vous ? ». Ensuite, les questions guidaient poussaient les enfants à réfléchir à leur démarche, mais également aux réactions et ressentis des autres. Elles engendraient le développement de la conscience sociale et de la prise de décisions responsables. La confrontation de points de vue grâce aux groupements en duo, en quatuor et en groupe-classe par la suite, permettait aux élèves de se questionner en confrontant leurs points de vue. La dimension des compétences relationnelles était donc travaillée. Les élèves approfondissaient voire précisaient également la compétence des prises de décisions responsables en se remettant en question suite aux diverses interventions. L'objectif du prolongement étant, par la suite, de pouvoir réinvestir ces connaissances, l'autogestion sera travaillée grâce aux rappels à cette activité lors de situations problématiques semblables.

5. La lettre (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur une période d'environ 100 minutes. L'activité est inspirée du programme développé par CASEL (2015). La première étape permettait de travailler la conscience sociale et les compétences relationnelles. En effet, les élèves devaient rédiger une lettre à l'attention de leur voisin lui décrivant une chose pour laquelle il pouvait être fier de lui. Les enfants ne s'adressaient donc pas spécialement à l'un de leurs amis puisque les places sont décidées et changées par l'institutrice toutes les deux semaines. Nous étions à la fin de ces deux semaines. Lorsqu'ils avaient tous écrit quelque chose, ils devaient ajouter une partie les concernant et mettant en lumière une chose qui les rendait fiers d'eux. La conscience de soi était donc travaillée. Pour finir, le but était de lire cette lettre à son voisin, l'enfant devait donc développer ses compétences relationnelles en s'exprimant clairement tout en prodiguant par la suite une écoute attentive du point de vue de son voisin à son propos.

La discussion collective permettait de mettre en lumière les étonnements ou le manque de discernement de certains enfants quant à leurs forces et de les encourager à développer une connaissance d'eux-mêmes.

6. Cartes sur les compétences sociales (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur une période de 100 minutes. Les cartes proviennent du site « Pathway 2 Success » et sont rédigées par Scully K. (2019). Elles n'ont pas été traduites, car elles étaient expliquées et lues par l'enseignante. Elle a choisi les situations en fonction du contexte de la classe et s'est donc focalisée sur les thèmes concernant l'empathie, les amitiés, les interactions de base et les compétences en conversation.

La discussion s'est réalisée en groupe-classe et l'enseignante a écrit au tableau les questions guides pour diriger la réflexion des élèves. Les situations en elles-mêmes permettaient aux enfants de se positionner quant à leurs propres compétences sociales et donc d'engendrer la conscience de soi. La discussion collective guidée par les questions guides permettait de développer la conscience sociale et les compétences relationnelles.

7. Les tableaux vivants (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur 3 périodes d'environ 100 minutes chacune. Elle est inspirée du dossier « *Des jeux coopératifs pour mieux vivre ensemble* » de l'Office Central de la Coopération à l'École. (n.d.). La première étape était partagée en deux parties. La première consistait à former des groupes d'enfants et leur expliquer qu'ils allaient devoir trouver une situation à représenter à la manière d'un tableau vivant. Ils représenteraient l'illustration d'une situation mettant en lumière des interactions

problématiques vécues ou observées à l'école. La seconde consistait en une solution à trouver et à représenter collectivement à nouveau à la façon d'un tableau vivant. Les dimensions travaillées étaient la conscience sociale, les compétences relationnelles.

La deuxième étape était la présentation et la discussion collective des situations illustrées par les tableaux. Les spectateurs devaient d'abord exprimer leur compréhension et leur ressenti face à la situation. L'enseignante leur demandait d'exprimer leur point de vue et s'ils avaient déjà vu ou vécu cette expérience. L'analyse de la résolution proposée était également commentée dans le but de comprendre et de confronter celles-ci aux réactions qu'ils ont eues ou qu'il aurait eues. Grâce à cette étape, les élèves peuvent se rendre compte de ce qui peut blesser ou impacter la vie des autres. Par la suite, cela peut engendrer une remise en question ses propres choix et agissement dans le but de développer la prise de décisions responsables.

8. Le jeu des gommettes (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur une période d'environ 50 minutes. Elle est inspirée du dossier de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (n.d.). La première étape lors de laquelle les élèves devaient retrouver leur groupe sans parler grâce aux gommettes qu'ils avaient sur le front permettait aux élèves de développer les compétences relationnelles. En effet, ils devaient s'efforcer de communiquer clairement, mais également d'écouter les messages non oralisés transmis par leurs camarades. Pour ce faire, les élèves devaient faire preuve de coopération en proposant ou demandant de l'aide à leurs camarades et de respect des autres (conscience sociale). La deuxième étape de discussion permettait de mettre en lumière les aides fournies et la manière dont la coopération s'est mise en place en faisant prendre conscience aux enfants qu'ils n'auraient pu y parvenir seul.

9. L'oiseau silencieux enchanteur (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur une période d'environ 50 minutes. Elle est inspirée du dossier de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (n.d.). Les enfants, sans parler devaient développer leurs compétences d'écouter et de communication. Afin de retrouver l'oiseau silencieux, il était nécessaire d'être attentif aux autres et à ce qui les entourait. Par cette attention, les élèves ont donc pu se focaliser sur leurs compétences relationnelles.

10. Essayez ! (fiche complète en annexe XIII)

Cette activité s'est déroulée sur une période d'environ 100 minutes. Elle est inspirée du dossier d'activités de CASEL (2015). La première étape, le placement en cercle, permet aux élèves d'avoir une vision de chaque intervenant et de les impliquer davantage dans le

processus d'écoute et de respect de l'autre (conscience sociale). Lors de celle-ci les élèves s'expriment et racontent leur expérience, ils apprennent à communiquer et à prendre conscience d'eux-mêmes. La deuxième étape, grâce aux questions guides, permet de transmettre les diverses démarches utilisées par les enfants pour se fixer des objectifs, travailler à leur réalisation et gérer leur stress ou leur manque de confiance. Cet échange engendrait un développement de l'autogestion.

Les activités rituelles

11. Cohérence cardiaque (fiche complète en annexe XIII)

Durant toute la durée de l'expérimentation, une séance de 5 minutes de cohérence cardiaque a été réalisée presque chaque jour. Certaines journées, cette activité pouvait être reproduite deux fois notamment lorsque les élèves revenaient avec des signes d'excitation après la récréation. L'enseignante était attentive aux signes suivants : colère, crise de larmes, disputes, jeux physiques intenses (football, basket), difficultés à obtenir le calme, respirations haletantes.

Cette technique, selon Moers M. (2021) dans sa formation « Workshop Gestion du stress et autohypnose. Amélioration du bien-être individuel », amène des bienfaits sur le plan hormonal (diminution de 23% du taux de cortisol, l'hormone générant le stress) et sur le plan physique et social. La cohérence cardiaque consiste à respirer de manière constante, la durée de l'inspiration et la durée l'expiration sont semblables (4 secondes) afin de réduire l'intensité des battements du cœur et donc d'amener une sensation de calme et de bien-être. L'enseignante utilise un support sonore et vidéo pour ces périodes qui permet aux enfants de maintenir le rythme de la respiration.

12. L'auto-évaluation (fiche complète en annexe XIII)

Cette auto-évaluation était distribuée aux élèves afin d'évaluer des périodes de deux ou trois semaines consécutives. Elle a commencé au mois d'avril après que les élèves aient pu vivre quelques activités. Elle permettait de rendre compte des perceptions des élèves quant à leur travail, leur investissement, leur comportement et leurs objectifs et donc de travailler la conscience de soi. Pour la période suivante, en constante l'évaluation réalisée et en tenant compte des remarques reçues de la part de l'enseignante ou des autres élèves, l'enfant se fixait deux objectifs. Il devait donc travailler à leur réalisation afin d'en changer lors de la période suivante. De cette manière, l'élève développait son autogestion.

13. Les fiches de réflexion (fiche complète en annexe XIII)

Les fiches de réflexion sont distribuées uniquement pour donner suite à grosses entraves aux règles de vie au sein de la classe, du cycle ou de l'école. Les élèves devaient définir l'objet du problème, décrire leur comportement et les conséquences que cela avait engendrées. Ensuite, ils devaient envisager une réparation en fonction de la situation. Cette fiche devait être signée par la direction et leurs parents. Par ce processus réflexif, l'élève travaille la conscience de soi, la conscience sociale en se mettant à la place de la personne face à lui dans ce conflit. Grâce à cela il apprend à le gérer différemment et prend des décisions responsables. Il tente également de ne plus reproduire ces actes en mettant en lumière ce qui a déclenché ces comportements et la manière dont il pourra les contrôler à l'avenir.

14. L'utilisation des messages clairs (fiche complète en annexe XIII)

Les messages clairs ont été expliqués durant une période de conseil de coopération (conseil de classe – technique Freinet). Pour les utiliser, les élèves doivent travailler la conscience de soi puisqu'ils doivent parvenir à exprimer leurs émotions, leurs désirs, leurs mécontentements et leurs besoins. Pour ce faire, une formulation est proposée et celle-ci permet de les aider à communiquer, mais également à écouter efficacement. Cette technique permet également de contrôler ses impulsions et de ne pas se laisser déborder par ses émotions et donc développer l'autogestion et la prise de décisions responsables.

Les fréquences

Un tableau (annexe XV) a été construit afin de rendre compte des périodes lors desquelles chaque compétence a été travaillée. Ces périodes correspondent au nombre de fois que la compétence a été travaillée durant les 14 semaines d'expérimentation donc à la fréquence de travail. Le nombre d'heures correspond aux timings consacrés pour chacune d'elle. Ce tableau permet de « quantifier » l'intensité du développement de chaque dimension des compétences socio-émotionnelles sur la période donnée. Ces données sont à titre indicatif, car le volume d'heures notifié à chaque dimension ne prend pas en compte les périodes lors desquelles l'enseignante ou les élèves ne travaillent pas cette compétence (remarques, digression, retour au calme...). De plus pour chaque période, plusieurs compétences ont été travaillées donc il n'est pas possible de définir les proportions pour chacune d'entre elles. Ce tableau reprend les prolongements et les activités rituelles, mais ceux-ci ne sont pas quantifiables en termes de périodes ou de minutes. Les fiches de réflexion n'ont pas été comptabilisées dans le tableau, car elles ne concernaient pas tous les élèves. Pour la conscience de soi, nous observons un total de 8 périodes, environ 600 minutes et deux activités rituelles. En ce qui concerne la conscience sociale, nous comptabilisons 10 périodes, environ 650 minutes, un prolongement et une activité rituelle. Au niveau des

compétences relationnelles, nous avons un total de 8 périodes, environ 700 minutes et une activité rituelle. La prise de décision responsable est présente dans 5 périodes, environ 400 minutes et deux activités rituelles. Pour finir, l'autogestion intervient dans 1 période d'environ 100 minutes, 4 prolongements et 3 activités rituelles.

4. L'évaluation du dispositif

4.1 Données quantitatives

Les questionnaires

Création et administration

Nous mettons donc en relation différentes variables discontinues au sein de cette recherche. Premièrement, le niveau d'acquisition des compétences socio-émotionnelles. Celui-ci basé sur l'échelle de Likert sera donc une variable discontinues basée sur une échelle ordinale. Il est de même pour le niveau du climat de classe. Elles seront mises en regard d'autres variables discontinues, mais cette fois, nominales puisque nous pourrons les analyser en fonction du sexe, de l'âge, du grade, du nombre de livres et du SES des enfants. Ces variables seront dichotomisées pour une analyse plus aisée.

Le questionnaire a été administré au groupe expérimental et au groupe contrôle en pré test et en post test. Le pré test a été administré la première semaine du mois de février dans les deux classes et le post test la troisième semaine du mois de juin. Lors de la passation par la chercheuse, les questions étaient lues et expliquées afin d'éviter au maximum les problèmes de compréhension. La chercheuse expliquait avant chaque test que les réponses à ces questions n'impacteraient en rien leur année scolaire et qu'il était important qu'ils répondent exactement ce qu'ils pensaient. Pour le groupe expérimental, la consigne signifiait aux élèves qu'ils ne seraient pas jugés sur ces réponses, que l'enseignante était également une chercheuse donc qu'elle prendrait en compte les réponses données pour effectuer des changements, si besoin. Pour le groupe contrôle, il a été signifié aux élèves que les informations seraient confidentielles et qu'elles ne seraient pas transmises à leur enseignante.

Ce questionnaire relève des réponses aux questions des élèves et donc de leur perception. Les questions impliquaient une position personnelle et certaines étaient liées entre elles. Les enfants devaient donc cocher la case qui correspondait à leur ressenti. Ils ne pouvaient faire deux croix dans la même ligne. Le choix d'une échelle ordinale, l'échelle de Likert

pour ces questionnaires nous permettra d'obtenir des degrés d'intensité de réponse en ayant des données chiffrées pour les différents scores à calculer.

Le consentement oral des sujets et le consentement écrits de leurs parents ou tuteurs ont été demandés. Dans la classe contrôle, nous l'avons obtenu pour 24 élèves sur 25 et dans la classe expérimentale pour l'entièreté des élèves. S'ils ne se sentaient pas à l'aise, ils pouvaient ne pas répondre à certaines questions. Certains élèves n'ont pas pu, à cause de leurs absences répondre aux pré tests et aux post tests. Ils ont été retirés de l'expérimentation. Il restait, de ce fait, 22 sujets dans chaque groupe.

Compétences socio-émotionnelles (Annexe X)

Ce questionnaire a été construit **Figure 1 exemple de répartition d'items en fonction des dimensions et des sous-catégories**

été construit	1. La conscience de soi : i1, i2, i3, i4, i5, i6, i7, i8, i9, i10, i11
dans le but	<i>1.1... Reconnaître avec précision ses propres émotions, pensées et valeurs et la manière dont elles influencent le comportement : i1, i2, i3, i4, i5, i6, i7</i>
de mesurer	<i>1.2... Reconnaître ses forces et ses faiblesses : i8, i9</i> <i>1.3... Confiance en soi et optimisme : i10, i11</i>

le niveau de maîtrise des compétences socio-émotionnelles des élèves. Les questions ont été rédigées en regard du tableau de compétence (annexe n°3) créée par la chercheuse et basé sur les définitions de CASEL (2015). Le test regroupait donc les 5 dimensions et chaque sous-catégorie de celles-ci était représentée par 2 à 8 items pour un total de 66 items. Le test à choix multiple était construit sur base de l'échelle de Likert avec comme possibilités de réponses : jamais, rarement, parfois, tout le temps. Dix-huit items inversés y sont recensés.

Climat de classe et bien-être des élèves (Annexe XI)

Ce questionnaire a été créé dans le but de quantifier la perception du climat de classe et du bien-être des élèves. Les questions ont été rédigées en regard du modèle à 3 dimensions créée par Declerq et al. (n.b.). Des items représentaient chacune des sous-catégories de celles-ci. Le questionnaire est composé de 57 items dont 10 items

Figure 2 exemple de répartition d'items en fonction des dimensions et des sous-catégories

1. Environnement scolaire	
1.1 ENVIRONNEMENT RELATIONNEL	
1.1.1 Concernant les camarades de classe	
i1	Y-a-t-il des bagarres dans la classe ?
i2	As-tu déjà été frappé.e ?
i3	As-tu déjà été menacé.e ?
1.1.2 Concernant l'enseignant	
i4	Est-ce que ton institutrice fait attention à toi ?
i5	Te soutient-elle lorsque tu es triste ou en colère ?
i6	T'aide-t-elle lorsque tu éprouves des difficultés ?
i7	As-tu confiance en elle ?

inversés. Ce test est composé d'échelles de Likert avec comme possibilités de réponse : jamais, parfois, souvent et toujours. Une partie de ce questionnaire a été construite pour rendre compte de caractéristiques de la population à partir d'une échelle nominale : le sexe, le grade, le nombre de livres à la maison et le SES.

Analyse

Pour être analysées, nous avons encodé les réponses aux questions de chaque élève et de chaque questionnaire dans le logiciel Excel. Chaque document, donc chaque élève, portait un numéro. Le premier chiffre de cette suite indiquait s'il se trouvait dans le groupe expérimental (1) ou le groupe contrôle (2). Le/les suivant(s) correspondai(en)t à leur identifiant. De ce fait, les données étaient anonymes et il était possible de comparer les pré tests et les post tests. Chaque dimension a été renommée pour faciliter les analyses et les tableaux, ces simplifications sont disponibles en annexe XVI. Les réponses aux questions ont été codées en fonction de la puissance qu'engendrait sa réponse sur le niveau de compétences socio-émotionnelles. Lorsque l'enfant répondait : jamais, la réponse était codée 1, rarement était codé 2, parfois était codé 3, souvent était codé 4 et tout le temps était codé 5. Les items inversés étaient donc codés à l'inverse. Nous avons fait le choix de partir du postulat que ces valeurs sont à égale distance, car il était difficile de quantifier l'intensité de chacune d'elle.

Le principe était le même pour le questionnaire sur le climat de classe et le bien-être des élèves, mais l'échelle s'arrête au 4 puisqu'il n'y avait que quatre réponses proposées. Le climat de classe semblait nécessiter moins de précisions quant aux réponses à fournir. Nous n'avons donc pas intégré la réponse « rarement ».

Alpha de Cronbach et analyses factorielles exploratoires

Les premières analyses statistiques réalisées grâce au programme SAS sont le calcul de l'alpha de Cronbach et les analyses factorielles exploratoires. Grâce à l'indice de fidélité, nous vérifions que les questions d'une même catégorie mesurent bien la même chose. Étant donné le faible nombre de sujets nous pouvons tolérer les alpha aux alentours de .60. Les items corrélés négativement avec la dimension étaient également supprimés. Certains résultats nous ont poussés à effectuer des changements ou des suppressions dans le but d'obtenir une bonne échelle de mesure tant pour le climat de classe que pour les compétences socio-émotionnelles. Les analyses factorielles exploratoires, par leur analyse, nous amènent des informations sur les items qui semblent mesurer des dimensions semblables. Il est important de vérifier ces informations à la lumière du contexte pour définir si les facteurs proposés sont intéressants dans notre étude. Les dimensions a priori ont donc été modifiées, en deux étapes pour le climat de classe et en trois étapes pour les compétences socio-émotionnelles (les détails des calculs et des changements se trouvent en annexe XVII). Les catégories définies suite à ces analyses pour le climat de classe et le bien-être sont : l'environnement scolaire comprenant

l'environnement relationnel, l'environnement normatif, l'environnement pédagogique en fonction du matériel et en fonction des activités et l'environnement physique. La perception de soi qui comprend l'affiliation perçue et la valeur perçue. Les résultantes qui comprennent les mêmes items que le bien-être. En ce qui concerne les compétences socio émotionnelles, les dimensions sont : la conscience de soi comprenant la reconnaissance de ses émotions et la confiance/connaissance en/de soi. La conscience sociale comprenant la prise en compte et la compréhension du point de vue de l'autre et l'empathie, le respect de la diversité. Les compétences relationnelles comprenant la capacité à établir et maintenir des relations saines, l'écoute et la coopération. La prise de décisions responsable comprend l'identification, l'analyse et la résolution de problèmes et la capacité de réagir en respectant l'autre. L'auto gestion comprenant la régulation des émotions et la capacité de se fixer et d'atteindre des objectifs en travaillant à leur réalisation.

Fréquences

Des fréquences de réponses ont été calculées par classe et en fonction des diverses variables nominales (sexe, âge, grade, nlvres, SES) afin d'observer des récurrences dans les réponses voire des abstentions totales.

Indices de tendance centrale et de dispersion

Tout d'abord, les moyennes globales de chaque test ont été calculées et analysées en fonction de chaque dimension tant pour les pré tests que les post tests. Pour chacune de ces données, nous avons mesuré les écarts types ainsi que les coefficients de variation.

Ensuite, les moyennes de chaque élève ont été calculées tout d'abord en calculant les scores totaux de ceux-ci pour chaque questionnaire en fonction du pré test et du post test. Pour finir, les calculs se sont portés sur les moyennes des élèves obtenues pour chaque dimension.

Afin de préciser l'analyse, nous avons également réalisé des moyennes en fonction des variables « sexe », « âge », « grade », « nlvres » et « SES ». Celles-ci nous permettront d'analyser d'éventuelles différences importantes entre les moyennes des classes en fonction de ces variables nominales.

Gains bruts et relatifs

Afin de comparer les évolutions dans le groupe expérimental et le groupe contrôle, les gains ont été calculés sur base des moyennes. Les élèves des deux groupes n'ayant pas omis de répondre aux mêmes questions, les totaux n'étaient pas semblables, il était donc

préférable de se baser sur les moyennes. Les calculs ont été effectués en fonction des élèves, des groupes (contrôle et expérimental) et des dimensions (annexe XVIII).

Les gains bruts sont calculés en effectuant la différence entre les scores du POST test et ceux du PRE test. Nous pouvons donc comparer les gains au sein d'une même classe grâce à cette donnée et observer s'il y a une amélioration ou non. Les gains relatifs quant à eux permettent d'établir le pourcentage d'évolution par rapport au score maximum qu'il était possible d'obtenir. Les nombres sont donc exprimés en pourcentages et nous permettent de comparer les gains entre les classes contrôle et expérimentale.

Corrélation

Le coefficient de corrélation de Pearson établit la présence et la puissance du lien entre deux variables. Il oscille entre -1 à +1. Dans cette étude, nous prendrons le seuil de 0.05 en termes de pvalue pour que nos résultats soient significatifs.

Plusieurs types de corrélations ont été calculés afin de mettre en lumière certains liens positifs ou négatifs entre variables. Nous avons réalisé des corrélations entre chaque item. Ensuite nous avons calculé des corrélations entre les dimensions d'un même questionnaire afin d'établir si elles sont liées entre elles. Enfin, nous avons calculé des corrélations entre les dimensions des deux questionnaires afin de constater si certaines compétences socio-émotionnelles sont liées avec les composantes du climat de classe.

5. Données qualitatives

Ces données qualitatives permettront de mettre en lumière les diverses compétences travaillées grâce à ces séances. Leur chronologie pourra être mise en lien avec de possibles changements durant l'expérimentation. Certains passages pourraient être mis en regard des analyses statistiques dans le but de les expliquer, les préciser, les conforter ou les remettre en question. Plusieurs données vont être analysées :

- 1) **Les questions ouvertes** (annexe XIX) : les questionnaires distribués aux enfants en début et en fin d'expérimentation seront analysés. Ceux-ci sont composés de trois questions concernant leur perception du climat de classe, du bien-être et des travaux de groupe. Ils devront placer leur ressenti sur une échelle de 1 à 10 et expliquer ce choix.

Nous analyserons l'évolution de leur perception (annexe XX) par rapport à cette échelle en début et en fin d'expérimentation et nous tenterons, grâce aux commentaires, d'établir les raisons principales négatives et positives de

l'évaluation des enfants à propos des trois thématiques (climat de classe, bien-être et travaux de groupe).

2) **Les verbatims** (annexe XXI) : durant les activités la chercheuse a enregistré les élèves. Les discussions et les relances durant celles-ci seront analysées en fonction de leur pertinence. D'une part, les interventions des élèves seront analysées par rapport à leurs fréquences. D'autre part, le travail des compétences sera mis en lumière grâce à des extraits. Ces enregistrements ont eu lieu à plusieurs moments de l'expérimentation, au mois de mars et au mois d'avril. Nous tenterons de dégager ou non s'il y a des améliorations clairement exprimées par les élèves.

3) **Les documents des élèves :**

- L'analyse réflexive de l'activité sur les qualités établira si les élèves étaient conscients ou non de leurs qualités et défauts. Pour l'analyse, nous construirons un tableau (annexe XXII) reprenant les réponses des élèves à plusieurs items. Nous définirons si les enfants sont étonnés des qualités que les autres leur ont attribuées et si cela leur a appris quelque chose à propos d'eux même. Ensuite, nous constaterons si l'enfant parvient à donner une de ses qualités et si, à son sens, c'était chose aisée ou non. La même analyse sera faite par rapport aux défauts. Pour finir, nous mettrons en exergue s'il était simple d'attribuer les qualités aux autres élèves. Grâce à cela, nous pourrions définir les fréquences de réponses et la conscience qu'ont les enfants d'eux-mêmes et des autres.
- La présentation de certaines auto-évaluations par un tableau (annexe XXIII) grâce auxquelles nous tenterons d'établir si les élèves parviennent à se fixer des objectifs et à les atteindre ainsi que si nous constatons une évolution à ce niveau en fonction de la période.
- Certaines cartes émotions (annexe XXIV) seront analysées afin de mettre en lumière si l'enfant est parvenu ou non à définir les comportements découlant de leurs émotions.
- Les lettres rédigées (annexe XXV) permettront d'établir si les élèves sont parvenus à rendre compte de caractéristiques de leurs camarades.

Analyse des résultats

1. Données quantitatives

1.1 Compétences socio-émotionnelles

Analyse de la classe expérimentale

1. Analyse globale

Tableau 2 Analyse des indices de tendance centrale, de dispersion et des gains.

Nous observons sept gains relatifs aux alentours de 20%, ce qui, en sciences humaines et sociales peut être considéré comme un gain correct. Les élèves améliorent significativement leurs perceptions quant à la reconnaissance de leurs émotions (EMO), à leurs compétences relationnelles (COMPREL), à leur capacité à établir et maintenir des relations saines (RELSAI), à leur écoute et leur capacité de coopération (COOP), à leur gestion des problèmes (PROB), à leur capacité à réagir en respectant autrui (RESP) et à la régulation de ses émotions (REGEMO). Au sein des grandes

Compétences socio émotionnelles						
CLASSE EXPE	PRE TEST		POST TEST		GAINS	
Noms des dimensions	Moyenne (écart-type)	C.V	Moyenne (écart-type)	C.V	Gains moyens bruts	Gains moyens relatifs
CONSOI	3.29 (1.38)	0.42	3.39 (1.26)	0.39	0.10	5.82
EMO	3.43 (1.40)	0.41	3.79 (1.07)	0.28	0.36	22.76
CONF	3.25 (1.36)	0.42	3.12 (1.21)	0.39	-0.12	-7.14
CONSOC	3.02 (1.55)	0.51	3 (1.49)	0.50	-0.02	-1.18
PVUE	2.16 (1.40)	0.65	2.13 (1.25)	0.58	-0.04	-1.28
EMPAT	3.87 (1.18)	0.30	3.85 (1.15)	0.30	-0.02	-1.69
COMPREL	3.27 (1.47)	0.45	3.61 (1.20)	0.33	0.34	19.66
RELSAI	3.26 (1.43)	0.44	3.60 (1.25)	0.35	0.34	19.53
COOP	3.39 (1.57)	0.46	3.69 (1.22)	0.33	0.30	18.85
DERESP	3.07 (1.47)	0.48	3.30 (1.26)	0.38	0.23	12.01
PROB	2.92 (1.47)	0.50	3.32 (1.26)	0.38	0.40	19.27
RESP	3.37 (1.50)	0.44	3.72 (1.22)	0.33	0.35	21.42
AUTOGEST	2.76 (1.50)	0.54	3.09 (1.10)	0.35	0.33	14.77
REGEMO	2.40 (1.47)	0,61	3.05 (1.14)	0.37	0.65	24.97
OBJ	2.94 (1.44)	0.49	3.02 (1.03)	0.34	0.08	4.01
TOTAL de tous les items	3.09626 (1.49)	0.48	3.26 (1.31)	0.40	0.17	8.79

dimensions, la conscience de soi (CONSOI) obtient le gain relatif positif le plus bas avec 5.82% suivi de la prise de décisions responsables (DERESP) avec 12.01%. Quatre des cinq grandes dimensions obtiennent donc de meilleures perceptions au post test qu'au pré test au niveau de leur maîtrise. Les perceptions qui évoluent le plus en termes de maîtrise des compétences socio-émotionnelles des élèves sont les sous-catégories EMO, PROB, RELSAI, COOP, RESP et REGEMO

Sur les 15 dimensions au pré test, seules deux moyennes sont en dessous de 2.5 ce qui témoigne d'un niveau de maîtrise correct des compétences socio-émotionnelles avant

l'expérimentation. Pour le post test, toutes les moyennes, mis à part pour la sous-catégorie concernant la confiance et la connaissance de soi (CONF m=2.13), sont supérieures à 2.5.

Globalement, nous observons une amélioration de la perception des élèves, en termes de gains, cela se traduit par une augmentation de 0.17 sur 5 du score au questionnaire sur les compétences socio-émotionnelles. Ce gain est relativement bas puisque le gain relatif est de 8,79%. En d'autres termes, les élèves n'ont évolué que d'environ 8% sur l'évolution totale qu'ils auraient pu atteindre.

En analysant ces résultats en fonction de chaque dimension, nous remarquons une évolution négative des perceptions des élèves quant à la conscience sociale (CONSOC) et ses sous-catégories, prendre en compte le point de vue des autres (PVUE) et l'empathie (EMPAT).

Les coefficients de variation du pré test, sont assez semblables et témoignent d'une même dispersion autour de la moyenne d'environ 45%. Seules les dimensions AUTOGEST, REGEMO et PVUE semblent refléter plus de disparité en ce qui concerne les réponses des élèves. En ce qui concerne le post test, ces coefficients diminuent et sont d'autant plus uniformes. On observe une dispersion d'environ 35% sauf pour la CONSOC et PVUE. Nous constatons cette même tendance pour le total de tous les items.

2. Analyse détaillée

Nous avons d'abord analysé les changements de perception de chaque élève par dimensions, sous-catégories et gains moyens bruts et relatifs (annexe XVIII).

Tableau 3 Analyse des gains moyens par élève

EXPE	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
CONSOI	-0.09	-0.07	0.16	0.54	0.17	0.36	-0.19	-0.25	0.25	0.10	-0.38	0.56	0.52	-0.11	0.03	0.71	-0.08	-0.13	0.49	0.06	-0.41	0.06
CONSOC	-0.54	0.14	0.43	0.14	0.29	0.07	-2.07	1.14	0.14	0.29	0.50	0.07	0.07	-0.14	-0.14	1.38	-0.79	-0.50	-0.07	-0.02	-0.57	-0.15
COMPREL	-0.14	0.43	0.93	0.92	0.14	0.29	-0.01	-0.62	0.18	0.31	-0.15	0.82	1.07	0.71	1.36	0.50	0.13	0.07	0.46	0.50	-0.75	0.08
DERESP	0.20	1.40	0.70	-0.48	-0.20	0.10	-0.50	-0.10	-0.28	0.09	1.33	-0.29	0.10	-0.10	0.81	1.40	0.00	-0.33	1.30	0.14	-0.43	0.11
AUTOGEST	1.25	1.63	0.13	0.00	0.88	-0.07	-1.00	-0.71	0.43	2.29	-0.29	1.30	-0.25	-0.25	0.63	1.71	-0.50	0.00	0.50	-0.50	0.00	0.40
Gains moyens bruts	0.21	0.80	0.55	0.33	0.20	0.19	-0.73	-0.22	0.16	0.65	0.12	0.47	0.28	0.14	0.77	1.09	-0.41	-0.10	0.74	0.04	-0.48	0.05
Gains moyens relatifs	13.35	36.89	28.03	17.43	10.18	11.61	-53.91	-21.97	8.52	25.02	6	21.09	10.06	11.10	41.51	35.04	-45.55	-14.94	27.79	1.93	-32.08	2.52

Nous constatons que cinq élèves sur vingt-deux ont une perception plus négative de leurs compétences socio-émotionnelles à la fin du dispositif. Huit élèves améliorent quant à eux leur perception par gains moyens relatifs plus ou moins importants c'est-à-dire aux environs de 20%. Trois élèves obtiennent des gains relatifs faibles, ce qui induit que leurs perceptions quant à la maîtrise de leur compétence ne varient pas énormément (en dessous de 10%). Ce que nous constatons également c'est que pour la dimension CONSOI, il y a 8 pertes, dont 6 appartenant aux élèves ayant une perception de leurs compétences qui

diminue entre le pré test et le post test. Pour la dimension CONSOC, 11 pertes sont relevées dont 7 relèvent des élèves ayant une perception de leurs compétences qui diminue entre le pré test et le post test.

Tableau 4 Comparaison des moyennes en fonction du sexe

COMPREL n'observe que 5 pertes dont 4 sont attribuées aux ayant une perception de leurs compétences qui diminue. Les dimensions DERESP et AUTOGEST comptent respectivement 8 pertes dont, pour DERESP 4 concernent les élèves ayant une perception de leurs compétences qui diminue et pour AUTOGEST 5 d'entre elles.

	Moyenne des filles (Écart type)		Moyenne des garçons (Écart type)	
	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST
CONSOI	3.41 (0.77)	3.04 (0.35)	3.12 (0.87)	3.45 (0.52)
EMO	3.17 (1.80)	3.67 (0.36)	3.75 (0.84)	3.90 (0.52)
CONF	3.07 (1.01)	2.79 (0.65)	3.43 (1.19)	3.45 (0.76)
CONSOC	3.19 (0.57)	2.83 (0.40)	2.99 (0.51)	3.14 (0.35)
PVUE	2.30 (1.14)	2.15 (0.97)	2.09 (0.90)	2.15 (0.84)
EMPAT	3.90 (0.71)	3.70 (0.80)	3.86 (0.88)	4.06 (0.44)

Suite à la découverte d'une baisse de la

perception des capacités des élèves pour les dimensions CONF, CONSOC, PVUE et EMPAT et des gains plus significatifs donc des perceptions évoluant de façon positive dans les dimensions COMPREL, DERESP et AUTOGEST (autogestion) nous allons analyser les résultats de diverses manières. Penchons-nous tout d'abord sur les moyennes en fonction des caractéristiques des élèves. L'analyse des moyennes des filles et des garçons nous permet de voir lesquels d'entre eux ont

Tableau 5 Gains moyens en fonction du grade et du SES

une moins bonne perception générale de leur maîtrise de ces dimensions. Au sein de la classe expérimentale, nous observons certaines différences entre les filles et les garçons. En effet, les garçons augmentent la perception de leurs compétences en ce qui concerne les dimensions CONSOI et CONSOC ainsi que leurs sous-catégories, EMO, CONF, PVUE et EMPAT tandis que les filles les voient diminuer au post test à part pour la sous-catégorie EMO. Les perceptions des garçons semblent évoluer plus que celles des filles.

Gains moyens bruts				
	<i>Es SES plus faible (SES=0)</i>	<i>Es SES plus élevé (SES=1)</i>	<i>Élèves du grade 3</i>	<i>Élèves du grade 4</i>
CONSOI	-0.56	0.15	-0.28	0.15
EMO	1.14	0.14	0.52	0.18
CONF	-0.85	0.09	-0.16	-0.09
CONSOC	-0.78	0.11	-0.13	-0.07
PVUE	-0.95	0.25	0.06	-0.1
EMPAT	-0.6	0.18	-0.16	0.15
COMPREL	0.61	0.55	0.27	0.73
RELSAI	-0.29	0.59	0.10	0.59
COOP	1.4	0.21	0.08	0.59
DERESP	0.33	0.28	0.19	0.26
PROB	0.65	0.39	0.20	0.56
RESP	-0.25	0.51	0.38	0.36
AUTOGEST	-0.18	0.58	0.30	0.43
REGEMO	-0.4	0.89	0.44	0.70
OBJ	-0.23	0.22	0.09	0.1

Grâce aux analyses de moyennes du programme SAS, nous observons que les élèves du grade 3 et 4 ont de meilleures perceptions de leurs compétences au niveau des dimensions COMPREL, DERESP et AUTOGEST ainsi que leurs sous-catégories

RELSAI, COOP, PROB, RESP, REGEMO ET OBJ avec un gain plus marqué pour les élèves du grade 4. En moyenne, leurs gains bruts s'élèvent à 0.47/5 tandis que pour le grade 3 ils s'élèvent à 0.23/5.

Les élèves qui ont un SES supérieur (1) augmentent leurs perceptions dans toutes les dimensions et sous-catégories. On observe chez les élèves ayant un SES plus faible (0), une disparité entre les perceptions négatives et positives qui témoignent de pertes ou de gains en termes de moyennes au pré test et au post test.

En ce qui concerne les corrélations, nous en observons peu qui soient élevées. Lors du pré test, la CONSOC corrèle positivement avec COMPREL, DERESP et AUTOGEST, et de façon relativement élevée puisque les coefficients atteignent $r = .67$. Un autre lien, mais plus intense que nous retrouvons dans le pré et le post test est entre AUTOGEST et DERESP. Ce qui signifie que travailler l'autogestion pourrait avoir une influence positive sur la prise de décisions responsable et inversement. COMPREL et DERESP sont également liés dans les deux tests, les compétences relationnelles influencent donc positivement la prise de décisions responsable et inversement. De même sorte qu'avoir une bonne conscience sociale engendre un lien avec de bonnes compétences relationnelles, une bonne prise de décisions responsables et une bonne autogestion. Avec ces données nous ne pouvons pas conclure quant au sens de cette relation ni au pourcentage d'explications de la variable. Ce n'est donc qu'une indication.

Tableau 7 Corrélations du pré test

PRE TEST					
Coefficient de corrélation de Pearson P-value <0.05 **					
	consoi	consoc	comprel	deresp	autogest
consoi	1.00				
consoc	0.88	1.00			
comprel	1.00	0.66**	1.00		
deresp	0.87	0.67**	0.72**	1.00	
autogest	0.87**	0.64**	0.43	0.80**	1.00

Tableau 6 Corrélations du post test

POST TEST					
Coefficient de corrélation de Pearson P-value <0.05 **					
	consoi	consoc	comprel	deresp	autogest
consoi	1.00				
consoc	0.38	1.00			
comprel	-0.003	0.25	1.00		
deresp	0.10	0.05	0.60**	1.00	
autogest	0.38	0.31	0.61**	0.79**	1.00

Comparaison des résultats entre la classe expérimentale et la classe contrôle

1. Analyse globale

Si nous analysons les gains moyens relatifs de la classe contrôle sur le total des items, il existe une amélioration de 10.02. %, ce qui est plus important de 1,23 % que pour le groupe expérimental. Cette différence n'est pas élevée.

En comparant les gains relatifs des différentes dimensions, CONSOI et CONSOC au sein de la classe expérimentale obtiennent des gains de, respectivement, 5.82 % et -1.18. %. Ceux-ci sont inférieurs aux gains de la classe contrôle pour lesquelles ces dimensions obtiennent respectivement 13.67 % et 10.41 %.

En ce qui concerne les dimensions COMPREL, DERESP et AUTOGEST, le groupe expérimental améliore davantage ses perceptions que le groupe de comparaison. Nous obtenons des différences entre les gains relatifs de 5,55 % pour COMPREL, 9,81% pour DERESP et 4,71% pour AUTOGEST.

Nous observons donc une tendance inverse entre les deux groupes selon la dimension considérée. En ce qui concerne la classe expérimentale, l'évolution des perceptions est plus faible pour les deux premières dimensions : CONSOI et CONSOC. Inversement, elles sont celles qui montrent le plus d'amélioration au sein de la classe contrôle.

Toutes les perceptions des élèves du groupe contrôle quant à la maîtrise de leurs compétences socio-émotionnelles, mis à part celles de la dimension CONSOC et de ses sous-catégories PVUE et EMPAT sont supérieures à celles du groupe expérimental au pré test. Cette tendance reste la même pour le post test avec une seule dimension dont la perception des élèves du groupe contrôle est en dessous du groupe expérimental, la reconnaissance des émotions (EMO).

Au pré test, mis à part la dimension CONSOC qui est inférieure et PROB qui est semblable, les coefficients de variation sont plus élevés de 1 à 20% en fonction des catégories dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. En règle générale, les perceptions des élèves du groupe expérimental sont donc plus dispersées. Au post test, la tendance est la même, mais l'écart se réduit puisqu'il oscille entre 1% et 13%. Lors du pré test, quatre différences entre les *c.v.* de la classe contrôle et expérimentale sont au-delà des 10% tandis qu'il n'en reste qu'une au post test. Les écarts se sont donc réduits entre les coefficients de variation des deux classes. Les élèves sont dispersés de façon plus uniforme dans les deux classes au moment du post test. Le groupe contrôle observe, tout comme le groupe expérimental, une baisse générale de ses coefficients de variation.

Tableau 8 Indices de tendance centrale, de dispersion et des gains.

Compétences socio émotionnelles						
CLASSE CONTROLE	PRE TEST		POST TEST		GAINS	
Noms des dimensions	Moyenne (écart-type)	C.V	Moyenne (écart-type)	C.V	Gains moyens bruts	Gains moyens relatifs
CONSOI	3.41 (1.41)	0.41	3.63 (1.27)	0.35	0.22	13.67
EMO	3.57 (1.39)	0.39	3,74 (1,19)	0.32	0.17	12.10
CONF	3.51 (1.33)	0.38	3,98 (1,05)	0.26	0.47	31.56
CONSOC	3.00 (1.58)	0.53	3.21 (1.50)	0.47	0.21	10.41
PVUE	1.99 (1.26)	0.63	2,66 (1,51)	0.57	0.67	22.14
EMPAT	4.04 (1.19)	0.29	4,02 (1,05)	0.26	-0.02	-2.52
COMPREL	3.64 (1.32)	0.36	3.83 (1.12)	0.29	0.19	14.11
RELSAI	3.69 (1.31)	0.35	3,95 (1,05)	0.26	0.26	19.91
COOP	3.68 (1.34)	0.36	3,85 (1,16)	0.30	0.17	13.10
DERESP	3.33 (1.37)	0.41	3.37 (1.09)	0.32	0.04	2.20
PROB	2.92 (1.47)	0.50	3,35 (1,08)	0.32	0.43	20.76
RESP	4.17 (1.09)	0.26	4,20 (0,99)	0.24	0.03	4.00
AUTOGEST	3.16 (1.41)	0.45	3.35 (1.17)	0.35	0.18	10.06
REGEMO	2.73 (1.41)	0.51	3,06 (1,18)	0.39	0.33	14.48
OBJ	3.45 (1.36)	0.39	3,60 (1,15)	0.32	0.15	9.63
TOTAL de tous les items	3.33 (1.45)	0.44	3.49 (1.30)	0.37	0.17	10.02

2. Analyse détaillée

Tableau 10 Analyse des fréquences

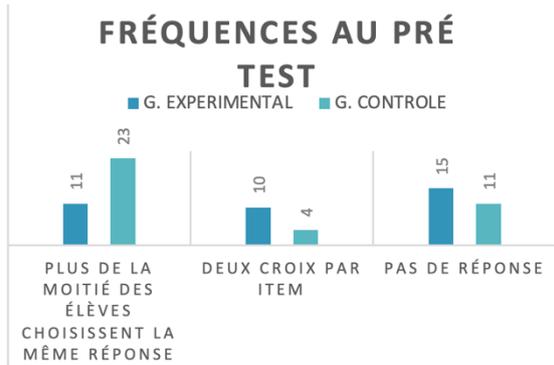
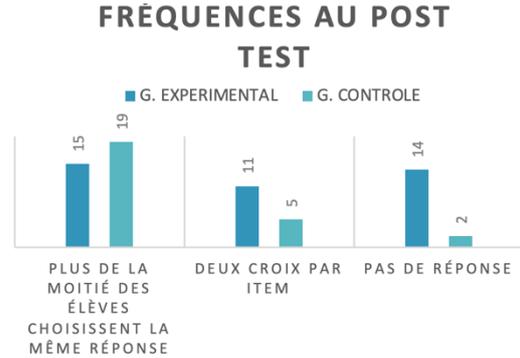


Tableau 9 Analyse des fréquences



Nous nous sommes penchés sur les fréquences et nous avons analysé le nombre de questions auxquelles plus de la moitié des élèves ont répondu la même chose. Nous avons également comptabilisé dans les deux classes et aux deux tests, les questions pour lesquelles des élèves cochaient deux croix ou n'en cochaient aucune. Tant au pré test qu'au post test, la classe contrôle semble avoir plus de réponses communes, moins d'omissions et moins d'items à deux réponses.

En s'intéressant aux moyennes des élèves en fonction de leur grade, nous avons découvert que pour le groupe expérimental, la plupart des élèves en grade 3 du post test ont une meilleure perception générale de leur maîtrise des compétences socio-émotionnelles que celle des élèves du grade 4. Ceci témoignerait donc d'une meilleure maîtrise ou d'une meilleure perception de la maîtrise des compétences socio-émotionnelles chez les plus jeunes. Toujours au

sein de groupe expérimental, la perception la plus positive de leurs compétences est attribuée aux élèves du grade 3 malgré deux dimensions principales COMPREL et CONSOC ainsi que les sous-catégories EMPAT et RELSAI qui sont maintenant supérieures pour le

Tableau 11 Comparaison des moyennes en fonction du sexe, du grade et du SES

	Pré test				Post test			
	Moyennes du groupe expérimental (Erreur Standard)		Moyennes du groupe contrôle (Erreur Standard)		Moyennes du groupe expérimental (Erreur Standard)		Moyennes du groupe contrôle (Erreur Standard)	
	Grade 3	Grade 4	G3	G4	G3	G4	G3	G4
CONSOI	3.59 (0.83)	3.06 (0.72)	3.82 (0.50)	3.76 (0.69)	3.30 (0.45)	3.21 (0.52)	3.83 (0.38)	3.43 (0.90)
EMO	2.91 (1.24)	3.59 (0.83)	4.10 (0.75)	3.15 (1.28)	3.81 (0.41)	3.77 (0.50)	3.94 (0.73)	3.54 (0.92)
CONF	3.38 (1.46)	3.15 (1.10)	3.80 (0.56)	3.27 (1.21)	3.22 (0.55)	3.06 (0.91)	4.20 (0.62)	3.75 (1.03)
CONSOC	3.09 (0.49)	3.06 (0.58)	2.89 (0.40)	3.21 (0.29)	2.96 (0.42)	2.99 (0.40)	2.97 (0.50)	3.28 (0.33)
PVUE	2.22 (1.03)	2.17 (1.03)	1.55 (0.69)	2.50 (1.18)	2.28 (0.80)	2.07 (0.97)	1.87 (1.03)	3.25 (1.03)
EMPAT	3.77 (0.66)	3.95 (0.87)	4.15 (0.80)	4.05 (0.72)	3.61 (0.82)	4.10 (0.42)	4.07 (0.59)	3.95 (0.64)
COMPREL	3.44 (0.66)	3.12 (0.64)	3.91 (0.56)	4.02 (0.55)	3.71 (0.40)	3.86 (0.62)	4.00 (0.63)	3.63 (0.68)
RELSAI	3.52 (0.69)	3.17 (0.79)	3.92 (0.58)	3.57 (1.03)	3.63 (0.87)	3.75 (0.67)	4.14 (0.58)	3.77 (0.79)
ECOOP	3.80 (0.81)	3.02 (1.15)	4.14 (0.92)	3.22 (1.05)	3.89 (0.50)	3.62 (1.01)	4.11 (0.90)	3.60 (0.73)
DERESP	3.37 (.74)	2.85 (0.80)	3.70 (0.65)	3.69 (0.35)	3.56 (0.31)	3.11 (0.83)	3.71 (0.38)	3.24 (0.42)
PROB	3.40 (0.80)	2.64 (1)	3.73 (0.76)	2.84 (1.01)	3.60 (0.39)	3.20 (1.04)	3.68 (0.66)	3.14 (0.61)
RESP	3.87 (1.25)	3.05 (1.37)	4.42 (0.86)	3.90 (0.99)	4.25 (0.61)	3.41 (1.06)	4.60 (0.41)	3.79 (1.00)
AUTOGEST	2.98 (0.25)	2.61 (0.95)	3.27 (0.76)	3.43 (0.72)	3.28 (0.28)	3.04 (0.60)	3.62 (0.67)	2.93 (0.68)
REGEMO	2.88 (1.28)	2.13 (1.13)	2.83 (1.00)	2.57 (1.31)	3.34 (0.44)	2.83 (0.77)	3.37 (0.67)	2.73 (0.86)
OBJ	3.22 (0.77)	2.81 (1.12)	3.70 (1.08)	3.30 (0.93)	3.31 (0.32)	2.90 (0.85)	3.89 (0.69)	3.22 (0.73)

grade 4. En comparaison, au sein du groupe contrôle, les élèves du grade 3 ont également de façon générale une meilleure perception de leurs qualifications que ceux au grade 4, peu importe le test. Cette constatation peut être le fruit d'un biais de désirabilité sociale plus marqué chez les plus jeunes qui éprouvent plus de difficultés à marquer les nuances ou à un manque de compréhension des items.

Au niveau de l'évolution, les élèves de grade 3 de la classe expérimentale obtiennent des gains moyens bruts d'environ 0.13 entre le pré et le post test. Pour les élèves de grade 3 de la classe contrôle, ceux-ci s'élèvent à 0.11. En ce qui concerne les élèves de grade 4, au sein de la classe expérimentale leurs gains moyens s'élèvent à 0.30 pour 0.21 dans la classe contrôle. Les élèves du grade 4 de la classe expérimentale ont donc davantage amélioré leur perception des compétences que ceux du groupe de comparaison, mais également que les élèves de grade 3 de sa propre classe expérimentale malgré les perceptions de base des élèves de grade 3 qui sont, rappelons-le, sensiblement supérieures.

Si nous scindons ce tableau en deux parties en regard des scores et que nous associons d'une part les dimensions CONSOI et CONSOC et d'autres parts COMPREL, DERESP et AUTOGEST. Les élèves du grade 4 de la classe contrôle ont des perceptions de leurs capacités plus négatives au post test qu'au pré-test contrairement aux élèves du grade 4 de la classe expérimentale pour les dimensions COMPREL, DERESP et AUTOGEST. À l'inverse, les élèves du grade 4 du groupe contrôle montrent une amélioration de leurs perceptions par rapport aux élèves du grade 4 du groupe expérimental pour les dimensions CONSOI et CONSOC. Cette tendance est présente, mais moins marquée pour les élèves de grade 3. En effet, cela se traduit davantage par des perceptions plus positives pour les élèves de grade 3 de la classe expérimentale concernant les compétences COMPREL, DERESP et AUTOGEST.

Les moyennes des deux classes montrent que les garçons améliorent leurs perceptions quant à leur maîtrise des compétences socio-émotionnelles dans toutes les dimensions par rapport aux filles pour lesquelles leurs perceptions restent faibles et peu évolutives. En effet, la dimension AUTOGEST et ses sous-catégories concernant la régulation de ses émotions (REGEMO) et la fixation et l'atteinte d'objectifs (OBJ) n'ont que de très légers gains. De plus, ceux-ci alternent avec une baisse en termes de perceptions (CONSOI, CONSOC, EMPAT).

1.2 Le climat de classe et le bien-être des élèves

1. Analyse globale

Rappelons que le score maximum **Tableau 12 Analyse des indices de tendance centrale, de dispersion et des gains.**

pour chaque item s'élève à 4. Les moyennes qui atteignent 2 sont donc au-dessus de la moitié. Les gains sur la totalité des items sont très faibles puisqu'ils sont de 0.06 point sur 4 pour un gain relatif de 4.87%. Les élèves, en général, ne semblent pas évoluer énormément. Lorsque nous analysons les gains des grandes dimensions, ce sont les résultantes qui évoluent le plus avec un gain relatif de 12.87%. L'environnement pédagogique (EPED) et l'environnement pédagogique en lien avec les activités (EACT) montrent

Climat de classe et bien-être des élèves						
CLASSE EXPE	PRE TEST		POST TEST		GAINS	
Noms des dimensions	Moyenne (écart-type)	C.V	Moyenne (écart-type)	C.V	Gains moyens bruts	Gains moyens relatifs
ENV SCO	2.77 (0.99)	0.36	2.81 (1.04)	0.37	0.05	3.74
EREL	3.50 (0.81)	0.23	3.50 (0.71)	0.20	0.00	0.00
ENORM	2.57 (0.94)	0.37	2.63 (0.94)	0.36	0.07	4.70
EPED	2.85 (0.93)	0.33	2.95 (0.98)	0.33	0.10	8.90
EMAT	3.15 (1.02)	0.32	3.18 (0.94)	0.30	0.03	3.07
EACT	2.54 (0.84)	0.33	2.66 (0.98)	0.37	0.13	8.55
EPHYS	2.28 (0.86)	0.38	2.19 (1.13)	0.51	-0.09	-5.45
PERCSOI	2.95 (1.03)	0.35	2.97 (0.99)	0.33	0.02	2.06
AFF	3.00 (0.98)	0.33	3.04 (1.00)	0.33	0.04	3.70
VAL	3.14 (1.02)	0.32	3.15 (0.91)	0.29	0.01	0.95
RESULT	3.07 (1.01)	0.33	3.19 (0.87)	0.27	0.12	12.87
TOTAL de tous les items	2.86 (1.01)	0.35	2.91 (1.01)	0.35	0.06	4.87

une meilleure perception des élèves quant à ces deux sous-catégories même si cette évolution n'est pas visible au sein de la dimension les regroupant. En effet, au sein de la dimension générale « environnement scolaire » (ENVSCO), nous observons des perceptions plus négatives au post test qu'au pré test. Cette baisse des perceptions est due aux perceptions plus négatives pour les sous-catégories la composant, l'environnement physique (EPHYS) et le fait que les perceptions n'évoluent pas même après la mise en place du dispositif pour l'environnement relationnel (EREL).

Au pré test, aucune des moyennes obtenues ne se trouve sous la barre des 2 points. La dimension EREL obtient la meilleure moyenne avec 3.5/4. Il en est de même pour le post test ce qui témoigne d'une perception positive des dimensions par les élèves. Les coefficients de variation ne sont pas très élevés et sont assez uniformes, en moyenne 33%, nous pouvons donc observer une bonne cohérence entre les réponses des élèves de la classe expérimentale.

2. Analyse détaillée

Tableau 13 Analyse des gains par élève

EXPE	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
ENVSCO	-0.04	-0.28	0.04	-0.04	0.48	0.16	0.54	0.00	-0.04	-0.50	-0.13	-0.24	0.48	-0.19	0.40	0.42	0.29	0.38	-0.24	0.81	-1.08	-0.25
PERCSOI	-0.25	-0.06	0.24	-0.18	0.24	0.62	0.14	-0.06	0.23	-0.42	-0.13	-0.82	0.20	-0.03	0.94	0.56	-0.21	0.07	-0.14	0.25	-0.83	0.14
RESULT	-0.40	-0.20	0.80	0.20	0.20	-0.25	0.40	-0.80	0.40	-0.60	-0.60	0.20	0.00	0.40	1.20	0.80	0.00	0.40	0.00	0.40	0.00	0.05
Gains moyens bruts	-0.06	-0.19	0.21	-0.06	0.36	0.23	0.38	-0.20	0.15	-0.55	-0.19	-0.46	0.43	-0.06	0.57	0.46	0.14	0.26	-0.18	0.85	-1.95	-0.09
Gains moyens relatifs	-6.74	-18.40	18.01	-7.36	28.29	22.18	37.09	-29	12.56	-41.26	-19.76	-63.42	22.72	-15.55	56.90	22.19	19.32	33.48	-10.61	57.10	-145	-5.21

Onze élèves perçoivent moins positivement le climat et leur bien-être au post test. Quatre d'entre eux ont cependant une meilleure perception, parfois légère au niveau de la dimension RESULT qui inclut le bien-être malgré leur perception plus négative pour le versant du climat. Les perceptions de dix élèves augmentent positivement d'environ 20%. Nous constatons une disparité entre les résultats des élèves. Chaque sous-catégorie essuie entre 6 à 10 diminutions des perceptions positives chacune. RESULT (le bien-être) est la dimension qui obtient le plus de perceptions augmentant positivement entre le pré test et le post test. Inversement EPED et VAL (la valeur perçue) sont celles qui en obtiennent le moins. La plupart des pertes correspondent aux élèves ayant une vision moins positive de leurs compétences ou ayant des gains moyens relatifs faibles.

Tableau 14 Comparaison des moyennes en fonction du sexe, du grade et du SES

	F		G		Grade 3		Grade 4		SES plus faible		SES plus élevé	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
ENV SCO	2.78 (0.33)	2.82 (0.41)	2.81 (0.49)	2.85 (0.31)	2.87 (0.21)	2.90 (0.18)	2.74 (0.51)	2.71 (0.54)	2.83 (0.28)	2.12 (.)	2.78 (0.45)	2.90 (0.26)
EREL	3.39 (0.71)	3.39 (0.53)	3.61 (0.53)	3.60 (0.29)	3.78 (0.29)	3.67 (0.29)	3.31 (0.72)	3.38 (0.49)	3.60 (0.36)	3.33 (0.62)	3.47 (0.69)	3.55 (0.37)
ENORM	2.64 (0.42)	2.55 (0.53)	2.54 (0.65)	2.6 (0.72)	2.67 (0.41)	2.70 (0.32)	2.54 (0.62)	2.48 (0.79)	2.76 (0.43)	2.80 (0.58)	2.54 (0.56)	2.51 (0.64)
EPED	2.81 (0.36)	3.08 (0.54)	2.90 (0.61)	3.02 (0.38)	2.94 (0.28)	3.09 (0.25)	2.80 (0.60)	3 (0.61)	2.87 (0.30)	2.81 (0.73)	2.85 (0.54)	3.10 (0.39)
EMAT	3.14 (0.72)	3.47 (0.40)	3.23 (0.77)	3.07 (0.68)	3.17 (0.73)	3.36 (0.31)	3.19 (0.76)	3.17 (0.75)	2.95 (0.77)	3.19 (0.31)	3.25 (0.72)	3.28 (0.64)
EACT	2.53 (0.39)	2.55 (0.89)	2.51 (0.77)	2.82 (0.60)	2.55 (0.34)	2.70 (0.46)	2.49 (0.74)	2.68 (0.94)	2.56 (0.26)	2.15 (1.10)	2.50 (0.67)	2.84 (0.58)
EPHYS	2.40 (0.49)	2.30 (0.94)	2.24 (0.65)	1.96 (0.61)	2.52 (0.50)	2.48 (0.87)	2.17 (0.59)	1.88 (0.67)	2.33 (0.47)	2.25 (1.26)	2.31 (0.61)	2.12 (0.71)
PERCSOI	3.05 (0.37)	2.97 (0.47)	2.94 (0.61)	2.97 (0.61)	3.10 (0.28)	3.13 (0.15)	2.93 (0.59)	2.72 (0.79)	3.58 (0.03)	2.74 (0.50)	2.91 (0.47)	3.06 (0.53)
AFF	3.04 (0.43)	3.10 (0.61)	2.97 (0.59)	3.08 (0.72)	3 (0.37)	3.28 (0.17)	3 (0.60)	2.86 (0.92)	3.70 (0.00)	2.83 (0.81)	2.91 (0.47)	3.17 (0.61)
VAL	3.18 (0.54)	3.18 (0.52)	3.12 (0.88)	3.17 (0.52)	3.25 (0.53)	3.22 (0.48)	3.09 (0.81)	3.14 (0.54)	3.08 (0.73)	2.88 (0.58)	3.17 (0.72)	3.29 (0.44)
RESULT	3.20 (0.45)	3.30 (0.46)	2.98 (0.82)	3.13 (0.74)	3.55 (0.42)	3.47 (0.18)	2.88 (0.75)	3.05 (0.73)	3.12 (0.59)	3.28 (0.63)	3.07 (0.70)	3.19 (0.63)
Moyenne des gains moyens	0.05		0.03		0.07		0.01		-0.27		0.11	

Nous allons comparer les moyennes au pré test et au post test en fonction de différentes variables dichotomiques. En fonction du sexe, au pré test et au post test, nous observons

que pour les dimensions de la perception de soi (PERCSOI) et RESULT (les résultantes) ainsi que leurs sous-catégories concernant l'affiliation perçue (AFF) et VAL, les garçons ont des perceptions moins positives du climat de classe que les filles. Cependant, l'écart diminue pour le post test. Les moyennes supérieures pour la comparaison F/G sont marquées en gras dans le tableau. La vision des filles quant au climat et au bien-être évolue davantage que les garçons, mais de façon peu intense.

Trois différences plus élevées peuvent être mises en lumière pour les sous-catégories concernant l'environnement normatif (ENORM), l'environnement pédagogique en lien avec le matériel (EMAT) et l'environnement pédagogique en lien avec les activités (EACT) entre les différences de perception des filles et des garçons. En effet, pour ENORM, les garçons ont une vision de l'environnement normatif qui augmente tandis que pour les filles, elle baisse. ($mG = 0.06$, $mF = -0.09$). Pour la dimension EMAT, nous observons l'inverse ($mG = -0.16$, $mF = 0.33$) et pour la dimension EACT, les garçons marquent une évolution positive et beaucoup plus marquée que pour les filles quant à leur perception des activités ($G=0.31$, $F= 0.02$). En fonction des grades, les élèves du G3 ont une meilleure perception du climat de classe et de leur bien-être ainsi qu'une évolution plus marquée entre le pré test et le post test que les élèves du G4.

Les élèves ayant un plus faible SES ont de meilleures moyennes au pré test quant à leur perception du climat de classe, mais, en règle générale, ils n'évoluent pas, mais leurs scores se caractérisent par des pertes. Du côté des élèves ayant un SES plus élevé, ils augmentent leurs scores et leurs moyennes qui deviennent pour la plupart, au post test, supérieures à celle du groupe SES=0. **Tableau 15 Coefficient de corrélation**

De manière générale, ENSCO et PERCSOI sont liés avec RESULT. Lorsque l'un des deux augmente, RESULT augmente également et inversement. Cet environnement

PRE TEST				POST TEST			
Coefficient de corrélation de Pearson P-value <0.05 **				Coefficient de corrélation de Pearson P-value <0.05 **			
	envsco	percsoi	result		envsco	percsoi	result
envsco	1.00			envsco	1.00		
percsoi	0.74**	1.00		percsoi	0.64	1.00	
result	0.64**	0.89**	1.00	result	0.93**	0.70**	1.00

scolaire et cette perception de soi influencent également son bien-être.

Pour plus de précisions, nous analysons les corrélations entre les sous-catégories du post test afin d'établir si certains liens ont pu être relevés après l'expérimentation concernant les dimensions du climat de classe.

Le bien-être corrèle plus ou moins fort avec toutes les dimensions sauf l'environnement relationnel et l'environnement physique. Les dimensions qui obtiennent le lien plus intense avec BETRE sont l'environnement pédagogique et l'affiliation perçue.

La vision qu'a l'élève des activités et de leur utilité (EACT) est liée fortement à l'environnement pédagogique (EPED). Celui-ci se traduit par la façon générale d'envisager l'apprentissage. Cet environnement (EPED) et sa sous-catégorie EACT sont également liés à la dimension ENORM qui comprend les règles et la manière dont elles sont instaurées en classe. L'individualisation et la motivation apportée au sein des activités traduite par la dimension EACT sont liées avec l'affiliation et la valeur perçue que l'enfant a de lui-même. [Tableau 16 Coefficient de corrélation entre les sous-catégories](#)

POST TEST									
Coefficient de corrélation de Pearson P-value <0.05 **									
	erel	enorm	eped	emat	eact	ephys	aff	val	betre
erel	1.00								
enorm	0.25	1.00							
eped	0.42	0.61**	1.00						
emat	-0.03	0.42	0.57**	1.00					
eact	0.56**	0.60**	0.87**	0.45	1.00				
ephys	0.19	0.44	0.27	0.58**	0.22	1.00			
aff	0.57**	0.15	0.64	0.43	0.72**	0.43	1.00		
val	0.27	0.24	0.60**	0.47	0.60**	0.20	0.75**	1.00	
betre	0.14	0.62**	0.84**	0.54**	0.52**	0.45**	0.71**	0.54**	1.00

Comparaison des résultats entre la classe expérimentale et la classe contrôle

Analyse globale

Les gains relatifs totaux sont environ deux fois supérieurs aux gains du groupe expérimental (4.87%). Les élèves ont donc fait évoluer davantage leurs perceptions du climat et du bien-être du côté du groupe de comparaison.

Cependant, cette baisse au niveau de la perception des élèves de la classe expérimentale se constate davantage au niveau de la dimension PERCSOI au sein de laquelle plus précisément, le groupe contrôle obtient 25,03 % de plus pour la sous-catégorie AFF que le groupe expérimental. Ce gain fait augmenter la moyenne de la grande dimension de 17,78%.

La grande dimension ENVSCO rend compte d'une diminution des perceptions des élèves du groupe contrôle alors que les valeurs montrent toutes une amélioration dans le groupe expérimental. Cette différence est de 6,44% en termes de gains relatifs. Au sein de cette dimension, l'environnement physique (EPHYS) est négatif de part et d'autre.

Les moyennes au pré test du groupe contrôle sont supérieures à celles du groupe expérimental mis à part celles de PERCSOI EREL et de AFF. Les élèves du

groupe expérimental ont donc une meilleure perception d'eux, une meilleure perception de l'environnement relationnel et de l'affiliation perçue. Même si les écarts se sont réduits pour les grosses dimensions ENVSCO et RESULT grâce à l'évolution des perceptions des élèves du groupe expérimental, le groupe contrôle garde une meilleure perception générale du climat de classe et du bien-être lors du post test.

Tableau 17 Analyse des indices de tendance centrale, de dispersion et des gains.

Climat de classe et bien-être des élèves						
CLASSE CONTR	PRE TEST		POST TEST		GAINS	
Noms des dimensions	Moyenne (écart-type)	C.V	Moyenne (écart-type)	C.V	Gains moyens bruts	Gains moyens relatifs
ENV SCO	3.05 (0.99)	0.32	3.03 (0.96)	0.32	-0.03	-2.70
EREL	3.46 (0.81)	0.23	3.36 (0.99)	0.29	-0.10	-18.18
ENORM	3.10 (0.96)	0.31	2.99 (0.94)	0.32	-0.11	-12.14
EPED	3.05 (0.99)	0.32	3.12 (0.86)	0.27	0.08	7.95
EMAT	3.50 (0.77)	0.22	3.36 (0.77)	0.23	-0.14	-27.91
EACT	2.69 (1.04)	0.39	2.87 (0.91)	0.32	0.18	13.80
EPHYS	2.89 (0.99)	0.34	2.74 (1.10)	0.40	-0.15	-13.53
PERCSOI	2.95 (1.08)	0.37	3.15 (0.95)	0.30	0.21	19.84
AFF	2.95 (1.05)	0.36	3.25 (0.91)	0.28	0.30	28.73
VAL	3.18 (1.05)	0.33	3.19 (0.98)	0.31	0.01	1.82
RESULT	3.15 (0.99)	0.32	3.25 (0.90)	0.28	0.10	11.70
TOTAL de tous les items	3.03 (1.02)	0.34	3.10 (0.95)	0.30	0.08	8.02

Analyse détaillée

Ce que nous pouvons observer du côté des moyennes de la classe contrôle c'est que les filles ont des perceptions qui évoluent beaucoup moins que celles du groupe expérimental surtout au niveau de la dimension ENVSCO. On comptabilise cinq perceptions qui diminuent entre le pré test et le post test pour les filles du groupe contrôle contre deux seulement pour les filles du groupe expérimental. Ce constat peut également être établi pour les garçons. Ceux du groupe contrôle comptabilisent pour cette dimension cinq perceptions qui diminuent entre le pré test et le post test contre deux pour les garçons du groupe expérimental.

En ce qui concerne les dimensions PERCSOI, les filles du groupe contrôle montrent plus d'évolution positive au niveau de leurs perceptions que celles du groupe expérimental. En effet, voici les moyennes des gains : pour la classe contrôle, PERCOI : mgains = 0.17,

AFF mgains = 0.22 et VAL = 0.07 et pour la classe expérimentale, PERCOI : mgains = -0.08, AFF mgains = 0.06 et VAL = 0. Nous observons la même chose pour les garçons.

Comme pour la classe expérimentale, les garçons (PRE : m=2.91 POST : m=2.98) ont des perceptions plus faibles que les filles (PRE : m = 3.25, POST m = 3.24) et cette tendance reste la même au post test malgré l'évolution plus importante des garçons. Notons que les moyennes du groupe contrôle restent supérieures à celles du groupe expérimental (PRE : mF = 2.92, mG = 2.89 , POST : mF= 2.97, mG = 2.9) et que le groupe contrôle a donc une meilleure perception du climat de classe et du bien-être.

En ce qui concerne les grades, les élèves du grade 3 (PRE : m= 3.29, POST : m= 3.28) ont, comme le groupe expérimental, tous une perception du climat supérieure à celles du grade 4 (PRE : m = 2.89, POST m =), mais la différence concernant l'évolution de leurs perceptions n'est pas aussi marquée que pour la classe expérimentale.

Pour terminer, comparons les moyennes des élèves en fonction de leur classe et de leur niveau socioéconomique. Au pré test, la classe expérimentale obtient, pour les élèves ayant un SES plus faible, une moyenne de m=3.03 et pour les élèves ayant un SES supérieur m = 3.14. Rappelons-le, les élèves avec un SES =0 voient leurs perceptions baisser et obtiennent au post test m = 2.76 tandis que les autres SES =1 ont une moyenne de m = 3 au post test.

En ce qui concerne le groupe contrôle, la constatation est la même, mais avec une intensité moindre. Au pré test, les élèves ayant un faible SES obtiennent m= 2.89 et au post test m=2.81. Pour les élèves ayant un SES plus élevé, les moyennes sont de m = 3.14 au pré test et 3.15 au post test. Ils évoluent donc moins que le groupe expérimental.

1.3 Comparaison entre les deux questionnaires

1. Pour la classe expérimentale

Nous n'avons pas intégré les dimensions EPHYS et EREL du climat de classe ainsi que PVUE et REGEMO des compétences socio-émotionnelles car celles-ci ne corrèlent avec aucune autre catégorie. Les calculs de corrélation effectués entre les deux variables, climat de classe/ bien-être des élèves comparant chacune de leurs dimensions et de leurs sous-dimensions au post test et au pré test ont révélé certaines liaisons. Seuls les coefficients traduisant une liaison significative et, au minimum, de .55 seront analysées. Les coefficients en bleu sont ceux du pré test et en orange ceux du post test. Les cases grisées seront celles qui obtenaient de bonnes corrélations significatives en post et en pré test.

Tableau 18 Coefficient de corrélation des sous catégories

		Coefficient de corrélation de Pearson						
		P-value <0.05 **						
		enorm	eped	emat	eact	aff	val	betre
De manière générale, tant au pré test qu'au post test, les grandes dimensions du climat et des	emo					0.59**		
	conf		0.73**	0.61**	0.60**	0.55**		
	empat	0.77**	0.62			0.66**	0.56**	0.55**
	relrai		0.77**		0.85**		0.77**	
	ecoop	0.68**	0.55**	0.66**	0.55**	0.57** 0.70**	0.61**	0.59** 0.72**
	prob	0.68** 0.69**			0.57** 0.56**	0.62**	0.64**	0.66** 0.53**
	resp	0.68**					0.55**	0.57**
	obj					0.78**	0.62**	0.59**

compétences socio-émotionnelles corrélées sont COMPREL et RESULT (PRE : $r = .75$ $p = .002$ & POST : $r = .59$ $p = .027$), DERESP et RESULT (PRE : $r = .65$ $p = .004$ & POST : $r = .53$ $p = .042$ et AUTOGEST et PERCSOI (PRE : $r = .67$ $p = .006$ & POST : $r = .79$ $p = .032$).

2. Pour les deux classes

Pour terminer cette analyse des coefficients de corrélation, nous avons choisi de présenter un tableau reprenant les grandes catégories de chaque questionnaire et provenant des deux groupes (expérimental et contrôle) **Tableau 19 Coefficient de corrélation des grandes dimensions**

dans le but de présenter les grandes dimensions qui corréleront positivement et significativement entre elles. Les modalités de lecture sont les mêmes que pour le tableau précédent.

	consoi	consoc	comprel	deresp	autogest
envsco	0.65** 0.62**		0.67** 0.79**	0.62** 0.63**	0.72** 0.66**
percsoi	0.75**		0.80** 0.75**	0.55** 0.74**	0.62** 0.56**
result	0.68**		0.72** 0.57**	0.56**	

2. Les données qualitatives

2.1 Les questionnaires à questions ouvertes

Ce questionnaire (annexe XIX) a été composé de trois items. Le premier demande aux élèves de juger le climat de classe sur une échelle de 1 à 10 et de tenter d'expliquer leur note. Il en est de même pour la question suivante qui concerne leur bien-être en classe et la troisième qui concerne les travaux de groupe.

La question sur les travaux de groupe permet de mettre en lumière la coopération qui est une notion importante puisqu'elle est souvent mise en application lors des apprentissages et qu'elle peut aider à mettre en lumière certains aspects des compétences socio-

émotionnelles et du climat de classe. Ils ont été administrés deux fois. Premièrement, en début d'expérimentation et à la fin de celle-ci.

Les élèves absents lors d'une séance de passation du questionnaire à questions ouvertes sont signifiés en gris. L'élève 116 n'a répondu à aucun questionnaire et les élèves 111,113, 114 n'ont pas répondu au deuxième questionnaire. Nous pourrions analyser leurs explications, mais pas l'évolution de l'évaluation du climat de classe par les élèves entre les questionnaires. Leurs évaluations lors du pré test seront prises en compte pour la moyenne. L'élève 123 n'avait pas complété ses questionnaires analysés dans la première étape, mais bien les questions ouvertes, nous avons décidé de prendre en compte ses commentaires.

Concernant le climat de classe, deux élèves jugent le climat de classe beaucoup plus sévèrement lors du post test et quatre ne voient aucun changement. Ces élèves avaient déjà au pré test une mauvaise perception du climat de classe puisque ceux-ci ne l'avaient pas jugé au-dessus du score de 5/10. De manière générale, le bien-être des élèves semble ne pas énormément régresser mis à part pour un élève.

Ce questionnaire est plus direct que le questionnaire basé sur l'échelle de Likert, car les questions posées impliquent, de la part des élèves, une bonne compréhension de ce que sont le climat de classe et le bien-être.

Nous avons analysé les explications des élèves (tableau en annexe XX) pour les trois questions et nous constatons que les élèves justifient plus souvent les aspects négatifs que les aspects positifs.

Tout d'abord, penchons-nous sur le pré test et sur les réponses concernant le climat de classe. Nous avons relevé les raisons qui amènent des pertes de points et nous pouvons relever 4 grandes justifications. Les disputes, qui sont relevées quatre fois, les bagarres, qui reviennent à trois reprises, le non-respect des règles, qui est mentionné trois fois également et, pour terminer, le bruit est relevé neuf fois. Le climat de classe semble donc être impacté principalement par le bruit ambiant. Du côté positif, les élèves expriment quatre fois qu'ils s'amuse et rigolent bien en classe et deux fois qu'il y a une bonne

Tableau 20 Evolution des perceptions des élèves

Élèves	Gains climat Sur 10		Gains bien-être sur 10		Gains travaux de groupes sur 10	
	pré	post	pré	post	pré	post
101	4		2		2	
102	0		0		3	
103	3		3		1	
104	2		2		4	
105	1		0		-3	
106	-3		2		-2	
107	-1		9		-2	
108	-2		-6		-2	
109	-7		-1		-1	
110	0		1		0	
111						
112	0		2		-7	
113						
114						
115	-1		2		1	
116						
117	1		0		2	
118	4		-1		-1	
119	3		1		1	
120	5		2		4	
121	0		2		1	
122	1		5		1	
123	1		1		6	
	pré	post	pré	post	pré	post
m	5.6 5	5.8 9	6.6 4	7.74	5.2 3	5.47
E.T.	2.1 4	3.0 3	2.8 7	2.13	2.6 3	1.87

entente générale. Pour le post test, les élèves expriment une fois les bagarres, une fois les disputes, une fois le non-respect des règles et six fois le bruit. La bonne entente et les relations positives sont mises deux fois en avant. De façon générale, le bruit semble donc rester un problème au sein de cette classe et en impacter son climat. Cependant, les points négatifs sont moins évoqués et moins nombreux que lors du pré test.

Ensuite, analysons les réponses au pré test concernant le bien-être des élèves. Les disputes et le bruit reviennent deux fois dans les explications des enfants et la fatigue trois fois. En ce qui concerne le côté positif, huit explications se résument par le fait qu'ils se sentent bien et cinq concernent les bonnes relations avec l'enseignante. Pour le post test, nous ne relevons que deux remarques négatives, l'une concerne la fatigue et l'autre la peur des moqueries. Deux enfants disent être parfois gênés. Onze explications se résument par le fait que les enfants se sentent bien ou heureux au sein de la classe. Les réponses aux questions semblent donc démontrer un bien-être général au sein de cette classe qui évolue positivement.

Pour finir, l'évaluation des travaux de groupe au pré test nous relevons cinq explications concernant le bruit, six à propos d'un manque de communication qui se traduit par des commentaires tels que « personne ne s'écoute », « nous ne sommes jamais d'accord donc il y a des disputes ». Deux explications concernent uniquement le fait de ne pas aimer ce type d'activités et deux explications font référence au manque d'investissement de certains. Au post test, cinq commentaires relèvent à nouveau le manque de communication et quatre le manque d'investissement. Ces deux justifications semblent être récurrentes et être source de problème pour les travaux de groupe.

Pour résumer, les mauvaises évaluations en termes de climat de classe et de bien-être semblent être principalement justifiées par le bruit. Au niveau du travail de groupe, les justifications concernent le manque de communication, d'écoute et d'investissement. Les scores sur le bien-être sont beaucoup plus souvent justifiés de façon positive que les deux autres. En effet, il y a moins de justifications négatives que pour le climat de classe ou les travaux de groupe. Nous pouvons mettre cela en lien avec les moyennes obtenues à chaque test. Les moyennes du climat de classe sont moins bonnes que celles du bien-être.

Certaines réponses démontrent que ces questionnaires sont influencés par le contexte et ce qui s'est passé pendant la journée voire juste avant l'évaluation. L'élève 110 donne un score de 1/10 au climat de classe en post test avec cette justification « parce que R. ne sait pas tenir sa langue ». On ne peut définir si sa cote est uniquement influencée par ce conflit puisque cela est sa seule justification. À nouveau, pour l'évaluation au pré test des travaux

de groupes, l'élève 123 attribue un score de 2/10 et justifie cela en mettant « il y a eu une dispute » ce qui sous-entend que lors du dernier travail de groupe avant ce test, un conflit a éclaté et a donc peut-être influencé sa réponse. Voici d'autres exemples qui ont engendré des scores assez faibles « on s'est disputé avec R. » , « Dans mon groupe, personne n'écoute ». Étant donné les changements effectués à chaque activité en termes de groupes, l'enfant fait ici référence à un groupe de travail récent. Un commentaire exprime une possible évolution dans le climat de classe puisque cet élève écrit : « Je suis contente de cette classe et les bagarres diminuent ».

2.2 Les verbatims

Les verbatims proviennent de deux activités ponctuelles. L'activité de débat sur les situations problématiques et l'activité « Les tableaux vivants ». Des extraits seront exposés afin de mettre en exergue les compétences travaillées et les sujets qui ont été abordés. Rappelons que, pour ces activités, les compétences ciblées étaient principalement : les compétences relationnelles, la prise de décisions responsables et la conscience sociale. Le tableau de compétences et sous-compétences se trouve en annexe XII, nous utiliserons la même numérotation pour faire des liens dans notre analyse.

Nous avons d'abord établi un tableau des fréquences des prises de parole des élèves (annexe XXIV) dans le but d'établir s'ils ont tous participé ou non à cette période de mise en commun. Chaque croix représente une intervention et nous constatons que presque tous les élèves ont pris la parole lors de ces activités. Deux d'entre eux n'ont pas du tout souhaité s'exprimer.

Les situations problématiques : Nous avons abordé divers thèmes en collectif, notamment, une situation qui semble être récurrente au sein de cette classe. L'enseignante explique la situation et pose des questions lors de la première séance du mois de mars.

***Enseignante :** « Une personne de la classe veut être ton partenaire pour un projet. C'est-à-dire que vous devez travailler en groupe et que cette personne veut travailler avec vous. Mais toi, tu n'as pas très envie. Et donc, j'aimerais bien savoir quel est le problème dans cette situation. Comment vous vous réagiriez ? Comment une autre personne pourrait réagir ? Et à votre avis, quel serait le bon choix dans cette situation ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire et qu'est-ce qu'il ne faudrait pas faire ? »*

Par cette consigne, l'enseignante tente de dégager plusieurs choses dans les réponses des élèves. Tout d'abord une analyse de la situation afin d'identifier les problèmes et d'analyser la situation (*Compétences 4.1 et 4.2*). Ensuite, les élèves doivent juger la manière dont, au premier abord, ils réagiraient et donc avoir conscience de soi pour juger

ses propres comportements. Pour permettre éventuellement à l'élève de réaliser une analyse réflexive de ses comportements, il est nécessaire de savoir quelles sont ses réactions de base (C. 1.1 et 1.2). Pour que les élèves prennent conscience que d'autres comportements sont envisageables, l'enseignante demande qu'ils se mettent à la place de quelqu'un d'autre afin d'imaginer d'autres réactions à ce problème (C. 2.1). Enfin, les enfants sont poussés à envisager des décisions responsables (C. 4.3 et 4.4) en analysant la situation dans le but de pouvoir faire évoluer ses propres comportements (C. 3.1, 3.2, 3.2, 5.3)

E. 110 : Je me sentirais un peu mal qu'on me rejette comme ça, parce que tout le monde a le droit d'être avec la personne qu'il veut.

Enseignante : Et si c'est toi qui n'avais pas envie d'être avec quelqu'un, tu ferais quoi ?

E. 110 : Benn, je lui dirais gentiment

Enseignante : et tu lui dirais quoi ?

E. 110 : Bennnn... Je préfère être avec quelqu'un d'autre.

Enseignante : Ok. Objectivement, tu penses que tu réagiras comme ça ?

E. 110 : Non.

Enseignante : Non ? Tu ferais quoi, tu penses ? Imagine, mets-toi dans la situation.

E. 110 : Ben je dirais non, non, non, merci, mais ça va.

Enseignante : Mais comment est-ce que tu peux... Qu'est-ce que tu penses que ça ferait à la personne qui est en face de toi quand tu réponds comme ça ?

E. 110 : Ben de la tristesse. La colère aussi. Plein d'autres choses qu'on ne peut pas ressentir, que lui il peut ressentir.

Enseignante : Et toi, à ce moment-là, lui en lui disant Non, toi, tu vas penser à ce qu'il va ressentir ou pas ?

E. 110 : pas sur le moment présent. Mais après !

Ces verbatims permettent de mettre en évidence la difficulté de l'enfant à se projeter réellement dans une situation même s'il l'a déjà vécue. Il éprouve des difficultés à rendre compte de ses comportements. Cependant, on remarque qu'il développe sa conscience sociale parce qu'il met des mots sur la réaction émotionnelle que pourrait avoir le camarade face à lui dans cette situation, peut-être grâce au fait qu'il ait réussi à se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre (C.2.1). Ensuite, l'enseignante appuie sur la prise de décisions responsables et l'autogestion en lui demandant d'exprimer si ses pensées seront les mêmes face à l'action. Cette analyse réflexive est menée par l'enseignante dans le but d'aider l'enfant à réagir d'une façon différente s'il se retrouve face à cette situation en

E.113 : Ben moi, je lui dirais que j'ai pas... J'ai pas trop envie de travailler avec cette personne et donc je lui dirais qu'elle peut aller essayer d'aller trouver quelqu'un d'autre.

Enseignante : Et si c'était à toi qu'on disait ça ?

E.113 : Ben je serais quand même vexé.

ayant pris le temps de prendre en compte le point de vue des autres (C.3.1).

E.102 : « Bah moi, si on m'avait demandé, j'aurais dit non, j'aimerais bien être quelqu'un d'autre. Mais si c'est à moi qu'on disait ça, moi, ça me vexera pas. »

E.103 : Je serais content.
Enseignante : Ah bon et pourquoi ?
E.103 : Parce que je travaillerais tout seul.
Enseignante : Et pourquoi tu préfères travailler tout seul ?
E.103 : Euh je ne sais pas...
Enseignante : Ben il y a bien une raison...
E.103 : Non... c'est dans ma nature.

E.108 : « Pour moi, c'est pas vraiment très grave si la personne m'a dit j'ai pas très envie de faire avec toi. Au fond, je serais quand même un petit peu vexé, mais je partirais quand même. »

Dans ces différents extraits, par la participation de presque l'entièreté des élèves, ils apprennent à se connaître et à comprendre que nous avons tous des façons de réagir différentes (C. 3.3, 4.4, 2.1 et 2.4).

Grâce aux verbatims suivants, nous constatons qu'une élève propose une technique mise en place en tant qu'activité rituelle (les messages clairs)

E.120 : « Ben par exemple si tu n'as pas envie de travailler avec quelqu'un et t'es obligée de travailler avec quelqu'un ben tu peux lui dire un message clair et tu peux lui dire euh tu peux lui faire un message clair, mais gentil pas trop... hein... »

Afin de permettre un prolongement possible à cette activité, l'enseignante tente, à l'aide du groupe, de fixer des objectifs et de décrire la manière dont on pourrait effectuer cette analyse réflexive et ce changement.

Enseignante : Est-ce que vous seriez capables de vous engager à faire ça pour que les travaux de groupe se passent mieux ? Parce que jusqu'à présent, ce qui pose problème, c'est souvent ça quand vous n'avez pas envie de travailler avec quelqu'un...
Tous les élèves : On travaille paaaas...
Enseignante : Voilà. (...) Du coup, qui sait me faire un petit résumé de ce qu'on devrait faire justement maintenant, dans cette situation-là ?
E.120 : Ben laquelle... il faut, il faut l'accueillir, être gentil. Et s'il y a des... S'il y a des trucs qui te dérangent avec lui et tout ça, ben tu peux lui expliquer clairement, mais doucement et, et si tu ressens du regret et tout ça. Tu peux aller le voir et lui expliquer ce que tu ressens.

Les élèves tentent d'établir une manière de réagir dans le but d'établir des relations saines, de communiquer clairement dans le respect d'autrui. (C. 2.3, 2.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.4 et 5.5)

Certains enfants se remettent en question et partagent aux autres leur évolution et leur cheminement. Les verbatims nous permettent de constater que l'élève 112 éprouve des difficultés à exprimer et à analyser clairement la situation. Il éprouve des difficultés à mettre des mots sur ses pensées et ses valeurs. Ces échanges suivent l'exposition d'une nouvelle situation problématique début du mois d'avril (*voir planification*) : un enfant est assis dehors seul et il a l'air triste.

E112 : Si je voyais une personne dans la cour qui est comme ça avant. Euh avant, si, si, je la voyais et que c'était mon ami, j'irais même si ce n'était pas mon ami. J'irais pas, mais maintenant, j'ai changé
Enseignante : Et pourquoi maintenant tu as changé ?
E112 : Parce que, parce qu'avant j'étais plus... plus méchant... fin je sais pas...
Enseignante : Tu étais plus méchant avant c'est ça que tu dis ? Ben il a le droit de dire ce qu'il pense hein. Et qu'est-ce qui a changé ?

(...)

E112 : non... parce que je sais bien que ça donnait... ça faisait... les personnes étaient tristes.

Enseignante : Pourquoi les autres personnes étaient tristes ?

E112 : Ben parce que... et un peu moi, parce que sinon après, après je savais bien qu'ils allaient pas m'aimer et j'avais pas beaucoup d'amis, et que si je fais ça, j'aurais quand même beaucoup plus d'amis.

Ces extraits nous démontrent l'importance de l'affiliation perçue et des compétences relationnelles au sein d'une classe. Pour parvenir à cela, les deux élèves ont dû développer leurs consciences sociales.

E. 110 : Moi si, je vois une personne toute seule dans un coin, un peu comme Nicolas genre au début. Moi, ça me passait un peu sous le nez parce que j'étais, je réfléchis pas, je réfléchissais pas encore comme là maintenant, genre en troisième là... j'étais je sais pas moi... désagréable. J'avais envie de rien, j'avais pas genre une personne seule dans un coin moi, ça me faisait rien tant que c'est pas moi. Mais maintenant je comprends parce que ben comment dire... ben parce que c'est... ça.. Ça arrive d'être un peu seul et parfois, je peux comprendre les personnes qui n'ont pas envie d'être à côté d'eux parce que ça se trouve la solitude peut reconforter d'autres personnes.

Enseignante : Et pourquoi est-ce que tu dis que tu as changé ? Qu'est-ce qui t'a fait changer tu penses S. ?

E. 110 : Beee... le monde autour de moi parce que quand je vois Achille ou Kali, ben genre je me dis, eux ben ils sont super gentils et tout. Et j'ai un peu, j'ai envie de devenir comme eux...

Enseignante : D'accord et pourquoi tu aurais envie de devenir comme eux ?

E. 110 : Ben parce que comme ça m'attirerait moins de problèmes et comme ça, quand je serai plus grand, ben je serai plus obligé de régler mes problèmes par la violence, mais plutôt par le dialogue.

L'enseignante a tenté de mettre en lumière l'objectif de cette activité, notamment durant les périodes où l'attention des élèves baissait.

Enseignante : (...) Vous savez pourquoi c'est aussi important d'écouter les autres quand ils répondent ?

E.120 Pour avoir des avis des autres pour appliquer...

(...)

Enseignante : Pour que vous puissiez entendre ce que les autres... ce dont les autres ont besoin pour éviter justement de les blesser inutilement Et que eux aussi entendent ce dont vous avez besoin pour que eux puissent réagir adéquatement avec vous.

Les « tableaux vivants » : les enfants ont dû créer, par petits groupes, des tableaux vivants de situation vécues ou observées et en envisager la solution. Ils devaient ensuite présenter cette scène devant la classe. Un débat collectif s'en suivait. Les thèmes abordés par les enfants étaient :

- 1) Un garçon et une fille qui jouent ensemble et de qui on dit qu'ils sont amoureux avec comme solution, ne pas faire des conclusions hâtives.
- 2) Un enfant seul qui pleure et des enfants qui se moquent de lui avec comme solution l'intégrer dans son groupe d'amis et le reconforter.
- 3) Un enfant en frapper un autre déjà par terre et un autre élève qui l'y incite avec comme solution, l'élève qui l'en empêche et défend l'enfant frappé.

- 4) Des enfants jouent et ignorent un autre enfant seul dans un coin et comme solution, l'intégrer, lui parler, jouer avec et lui faire un câlin.
- 5) Un enfant qu'on frappe et dont on se moque et comme solution, discuter.
- 6) Un enfant est isolé à cause de sa couleur de peau et comme solution, ils apprennent à se découvrir et deviennent amis.

Nous avons transcrit, en annexe XXI, certains extraits qui montrent la démarche de réflexion engendrée par cette activité et les réactions des enfants. Ces débats permettent de développer les compétences visées par le dispositif mis en place dans cette recherche.

Concernant le thème 1 explicité ci-dessus, nous avons relevé un extrait qui met des mots sur un possible comportement à avoir en fonction de la sensibilité de chacun (C.2.1, 4.4 & 5.3). Concernant le tableau 2, les verbatims rendent compte d'une prise de conscience au niveau social qui peut impacter l'ensemble des élèves. Le fait qu'elle soit relevée pousse à plus de compréhension entre les filles et les garçons. Concernant le tableau 3, l'élève, dans cet extrait, envisage une solution donc une décision responsable à prendre face à ce type de situation. Concernant le tableau 4, l'élève n'hésite pas à remettre en question les schémas de réponses exprimées par les autres enfants jusqu'à présent afin de rendre compte de points de vue différents. Cet élève donne également des pistes au niveau de l'autogestion et de la prise de décisions responsables. Pour terminer, le tableau 6 a engendré un long débat concernant le racisme et de ce fait, à pousser les élèves à développer la conscience sociale en prenant en compte et en comprenant le point des vues des autres en fonction de leurs valeurs et de leurs normes éthiques et sociales.

2.3 Les documents des élèves

Analyse réflexive sur les qualités

Cette analyse n'a, pour beaucoup d'enfants, pas été complétée jusqu'au bout et un élève était absent lors de cette activité. À nouveau, l'élève 123 a été pris en compte. Certaines données ne sont donc pas précises, mais permettent de se faire une idée globale, par les récurrences dans les réponses de la conscience des enfants quant à leurs défauts et leurs qualités (C. 1), mais également quant aux qualités des autres (C.2). Nous avons réalisé un tableau (annexe XXII) afin d'analyser les réponses.

La première constatation que nous pouvons établir est que pour 20/22 élèves sont étonnés de certaines qualités qu'on leur a attribuées. Seuls deux élèves ne le sont pas. Dans les commentaires seize élèves précisent les qualités qui les étonnent le plus. Lorsqu'on leur demande s'ils ont appris des choses sur eux-mêmes grâce à cela, treize élèves affirment que oui. Neuf élèves citent les qualités auxquelles ils ne pensaient pas et un élève écrit «

Je ne savais pas que j'avais autant de qualités ». Les quatre élèves qui estiment n'avoir rien appris sur eux-mêmes ne justifient pas cette réponse. Globalement, les élèves ne s'attendaient pas à être associés à certaines des qualités et ont appris des choses sur eux-mêmes.

Nous avons ensuite tenté d'évaluer si les élèves étaient capables de donner une qualité les concernant. Six élèves n'ont pas répondu. Seize élèves parviennent à cibler l'une de leurs qualités, cinq élèves ne répondent pas et aucun élève n'y parvient pas. Au niveau de la facilité à les cibler, cinq élèves expriment leurs difficultés, mais ne les justifient pas. Onze enfants déclarent savoir facilement définir leurs qualités avec comme justifications principales « je me connais » ou « elles se voient très fortes ». La plupart des enfants, à la suite de cette activité parviennent à définir, au moins l'une de leurs qualités. Seul un des élèves qui n'avait pas su définir l'une de ses qualités a également répondu qu'il n'était pas simple de nommer l'une de celles-ci. En ce qui concerne leurs défauts, onze enfants ont répondu à la question. Six d'entre eux expriment la facilité à les définir et donnent des exemples tandis que cinq expriment le contraire et ne parviennent pas à donner d'exemples.

Malgré l'étonnement quant à certaines qualités attribuées par leurs camarades, plus de la moitié des enfants parviennent à en citer les concernant. Exprimer les défauts semble, au vu des résultats, plus difficile à réaliser malgré la liste présente sur la feuille.

L'auto-évaluation

Quatre auto-évaluations (annexe XIII dans la fiche descriptive) ont été remplies par les élèves durant l'expérimentation. Ils devaient d'abord cocher une réponse pour chaque item en fonction du respect ou non de celui-ci. Chaque réponse était représentée par un smiley. Le sourire lorsque l'élève avait l'impression qu'il respectait la règle, le smiley du milieu lors qu'il lui arrivait de ne pas le respecter et le smiley triste lorsqu'il ne le respectait que très rarement. De ce fait, si l'élève trouvait qu'il n'avait pas travaillé dans le calme (item1) ou qu'il n'avait pas évité les bruits parasites (item15) il devait faire une croix dans la dernière colonne. Ensuite, l'enfant devait choisir deux objectifs et les souligner sur le document. À l'arrière, ils devaient, la semaine suivante, expliquer si oui ou non ils avaient atteint leurs objectifs et tenter de donner des explications. Au départ, l'auto-évaluation devait se compléter chaque semaine, mais les imprévus de la vie de la classe, la crise sanitaire et la difficulté pour les élèves au départ de se remémorer ou d'atteindre les objectifs nous ont amenées à prolonger les périodes de minimum 2 semaines. L'élève 116 n'a complété aucune auto-évaluation, nous avons donc un total de 22 élèves puisque l'élève 123 a été pris en compte.

Pour analyser ces documents, nous avons créé un tableau (annexe XXIII) reprenant les réponses des élèves à chaque item. Nous avons d'abord décidé de vérifier si les élèves étaient capables de s'auto évaluer (C.1) et ensuite, de se fixer des objectifs (C. 5.4, 5.5 & 5.6). Nos résultats montrent qu'ils parviennent tous à remplir la grille et que vingt élèves sur vingt-deux parviennent à chaque reprise à se fixer des objectifs. Sur l'entièreté de l'expérimentation, douze enfants se fixent à nouveau le ou les objectifs qu'ils ne sont pas parvenus à atteindre. Seuls cinq enfants déclarent avoir atteint tous leurs objectifs, mais aucun d'entre eux n'a complété dûment chacun des questionnaires.

Concernant l'atteinte de ces objectifs, les résultats sont plus mitigés, car les élèves n'ont pas toujours répondu de façon complète aux questions. Sur 81 réponses concernant l'atteinte ou non des objectifs, les élèves déclarent 37 fois réussir leur objectif. Ceux qui déclarent ne pas y arriver se justifient de plusieurs manières. Premièrement, une grande partie ne parvient pas à dire pourquoi ils n'y sont pas arrivés. Deuxièmement, des élèves se contentent de répondre « c'est trop dur » ou « je n'y arrive pas », d'autres avouent avoir oublié et enfin les derniers ne se justifient pas.

Nous avons ensuite calculé des fréquences afin de voir si certains items étaient souvent repris comme objectif et si nous pouvions, de ce fait, cibler des difficultés significatives pour les élèves de cette classe. Sur 133 objectifs fixés, les trois items qui ont été le plus choisis sont l'item 10 (j'ai été persévérant) qui est apparu 23 fois, l'item 4 (quand j'ai travaillé en groupe, je me suis impliqué et j'ai donné le meilleur de moi-même) et l'item 9 (j'ai chuchoté) qui sont apparus respectivement 22 fois. Un peu moins de la moitié des objectifs fixés étaient donc à propos de la persévérance (i10), de l'implication dans le travail en groupe (i4) et le chuchotement au sein de la classe (i9).

En comparaison, nous avons relevé les items pour lesquels il y avait une grande proportion de réponses exprimant un respect partiel (2) ou un manque de respect (3). Pour les items 4, 7, 9 et 10, moins de la moitié des réponses décrivant un respect total de ces items. L'item 7 correspondait au respect de la marche et non de la course dans les couloirs. Celui-ci a tout de même été mentionné 10 fois comme objectif. Sur un total de 72 réponses, nous retrouvons les mêmes items que pour les objectifs, ce qui témoigne d'une cohérence entre l'auto-évaluation et la fixation d'objectif.

Les cartes émotions

Les cartes émotions ont été construites par les enfants et devaient rendre compte de ce qui se passait dans leur corps ainsi que les comportements visibles et invisibles que cela engendrait (C 1.1 & 1.2). Ils devaient ensuite trouver des manières de calmer ces émotions si elles étaient négatives ou les réactiver si elles étaient positives (C. 5.1, 5.2, 5.3). La

présentation de celles-ci permettait aux camarades de se rendre compte des particularités émotionnelles de chacun (C. 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 & 4.4). Des exemples de cartes réalisées par les enfants se trouvent en annexe XXV.

Les deux premières cartes décrivent des émotions positives. Nous constatons que les élèves parviennent à trouver ce qui les aide à ressentir cette émotion et les comportements qui en découlent. En effet l'un des élèves explique que dans les moments de joie, il a envie de parler et il ressent de l'excitation. Il parvient également à cibler ce qui entraîne cette émotion, par exemple, jouer avec ses amis ou faire des mathématiques. Pour le second enfant, cela est moins précis, mais il parvient tout de même à exprimer qu'il est détendu et de ce fait, qu'il n'est pas énervé.

En ce qui concerne les cartes suivantes, les émotions sont plutôt négatives. Les constatations sont semblables aux émotions positives. En effet, les élèves parviennent à cibler ce qui pourrait arrêter cette émotion et les attitudes ou ressentis qui en découlent. Cette étape est primordiale pour la conscience de soi, mais ne permet pas d'affirmer que ces observations seront utilisées à chaque émotion rencontrée. Ceci nécessite une répétition sur le long terme.

Les lettres

En tentant de relever une fierté de son camarade de classe sans être spécialement liés par des liens d'amitié forts, les élèves entraînent leur conscience des autres. Ils doivent prendre en compte leurs actions (C.2.1 & 2.4). Durant cette activité, tous les élèves sont parvenus à rédiger cette lettre. Seul un élève n'a pas voulu le faire au début, mais s'est décidé en voyant tout le monde le faire. Certains exemples de ces lettres se trouvent en annexe XXVI. Seul l'exemple n°4, montre que l'enfant éprouve des difficultés à donner une raison à sa fierté personnelle puisqu'il mentionne le fait d'être à côté de quelqu'un de marrant.

Discussion

Nous allons à présent interpréter ces résultats en regard de la littérature de recherche et en liant nos diverses observations. Rappelons que ces résultats et interprétations sont à prendre avec prudence. Étant donné la taille de notre échantillon, la portée de nos observations est limitée.

Dans cette étude, nous avons tenté de définir l'apport que peut avoir l'apprentissage de compétences socio-émotionnelles sur le climat de classe et le bien-être des élèves dans une classe du cycle 8/10. Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif et nous

avons tenté d'en tester les gains grâce à des questionnaires et en comparant nos observations entre un groupe expérimental et un groupe contrôle. Nos hypothèses étaient que, premièrement, le niveau de maîtrise des compétences socio-émotionnelles allait augmenter davantage dans la classe contrôle, notamment grâce aux activités dites directes. Deuxièmement, que le climat de classe et le bien-être des élèves allaient s'améliorer.

Au niveau des compétences socio-émotionnelles, notre hypothèse exprimait que pour acquérir un niveau de maîtrise plus élevé et plus significatif, il était nécessaire d'allier apprentissage direct et participatif. Nous avons décidé de comparer la classe expérimentale à une classe contrôle du même cycle et du même établissement. Étant donné la pédagogie de celui-ci, nous partions du postulat que l'apprentissage transversal était mis en place dans la classe contrôle.

Nos résultats pour la classe expérimentale montrent, aux premiers abords, des améliorations de la perception de maîtrise des compétences socio émotionnelles très légères et inférieures à celles de la classe contrôle. À la suite d'une réflexion de notre promotrice, madame Lafontaine, nous émettons l'hypothèse, qu'étant donné la récurrence dans des études se basant, entre autres, sur des perceptions, des résultats inférieurs pour le groupe expérimental, la maîtrise développée en la matière les pousse les élèves à être plus nuancés ou plus prudents dans leurs réponses. D'ailleurs, la classe contrôle présentait même un niveau plus élevé de cohérence entre les réponses des élèves. Dans la classe expérimentale, les avis sont en général beaucoup plus partagés et ne sont donc pas toujours le reflet global de la classe. La méta-analyse de Taylor et al. 2017 va également dans ce sens puisqu'elle met en lumière le manque d'hétérogénéité entre les résultats d'apprentissage des compétences socio émotionnelles. Les auteurs justifient cela par les interventions et leurs objectifs qui ont parfois plus d'impact sur certaines compétences en fonction de la sensibilité de l'enfant et des particularités du dispositif.

Au niveau des questionnaires en eux-mêmes, certains questionnements sont soulevés et peuvent également rejoindre les hypothèses citées. En comparant la classe expérimentale et la classe contrôle, nous nous rendons compte que le groupe expérimental omet ou se trompe beaucoup plus de fois dans la manière de répondre que le groupe contrôle. Nous nous interrogeons donc quant à la capacité et à l'habitude des élèves à compléter ce type de questionnaire ou à l'influence qu'amène la maîtrise des compétences évaluées et donc à la fiabilité de leurs réponses. Rappelons que nous avons fait le choix de nous baser uniquement sur la perception des élèves et que celle-ci est également à analyser avec beaucoup de prudence.

Toujours dans le même ordre d'idées concernant la maîtrise apprise de ces compétences, les élèves de quatrième année se jugent plus sévèrement, mais ce sont ceux qui montrent la meilleure évolution. Nous pourrions émettre l'hypothèse que l'âge et le niveau de maturité influencent ces données et le niveau de maîtrise des compétences socio émotionnelles, mais il serait nécessaire de poursuivre l'étude à plus grande échelle et sur un panel d'âge plus étendu.

Lorsque nous nous sommes penchés de façon plus précise sur les données, nous avons constaté que la perception des élèves de la classe expérimentales baissait entre le pré test et le post test pour les dimensions de la conscience de soi, particulièrement la confiance en soi ainsi que la conscience sociale, précisément comprendre le point de vue d'autrui et l'empathie.

Au sein de la recherche de Manohey et al. (2018), ces dimensions sont regroupées sous la dimension « attitudes » et nous constatons également que, les quatre méta-analyses confondues, c'est l'aspect pour lequel l'ampleur de l'effet entre les deux groupes est la plus faible. C'est également celui qui amenuise le plus ses résultats au fil du temps. Nader-Grosbois et al. (2020) ajoutaient par sa théorie qu'il y avait une part d'inné. Il semble donc plus compliqué d'exercer une influence totale sur certaines compétences.

A contrario, les dimensions concernant les compétences relationnelles, la prise de décisions responsables et l'autogestion affichaient des perceptions plus élevées ainsi qu'une plus grande évolution de celles-ci dans la classe expérimentale, en comparaison avec le groupe contrôle. Lorsque nous observons les méta-analyses, sur le court terme, de Durlak et al. (2011) et Wigglesworth et al. (2016), l'autogestion, la prise de décisions responsables et la gestion des conflits sont regroupées dans la catégorie « compétences socio émotionnelles » et c'est celle qui montre le plus d'amélioration en termes d'ampleur de l'effet. Les programmes permettant l'apprentissage de compétences socio émotionnelles, peu importe sa mise en place précise, améliorent donc davantage la perception de ces aspects chez les élèves et se prolongent dans le temps (Taylor et al., 2017 ; Skald et al., 2012).

De plus, lors de nos activités, nous remarquons que les sous-catégories concernant les compétences relationnelles et la prise de décisions responsables étaient travaillées plus longuement et sur plus de périodes. Il y avait donc une certaine répétition en adéquation avec les trois phases développées par le modèle CASEL (2015) pour un apprentissage optimal. En effet, l'étape de traitement et d'intégration était respectée pour l'entièreté des compétences, mais l'application l'était moins. Celle-ci se trouvait principalement dans les prolongements qui n'étaient pas toujours une étape obligatoire et donc réalisée par

chaque élève. Lors des activités comme celles basées sur les qualités, la liste d'affirmations positives ou encore la lettre, peu de répétitions ont été opérées. Plus précisément, lors de l'activité sur les qualités, nous constatons que les élèves sont étonnés des qualités qu'on leur attribue, ce qui peut témoigner d'un manque de conscience de soi. Plusieurs mentionnent un manque de confiance en soi en défaut, ce qui corrobore les résultats à cette sous-catégorie. Cependant, la simple exposition à l'avis des autres ne semble pas être suffisante et aurait sûrement nécessité des explications et du temps supplémentaires pour consolider ces découvertes et engendrer une évolution des acquis.

Ces dimensions sont également celles qui sont le plus liées. En effet, les corrélations les plus importantes se trouvent entre l'autogestion et la prise de décisions responsables avec les compétences relationnelles et la prise de décision responsable avec l'autogestion. Ces dimensions s'influençant l'une l'autre, nous pouvons comprendre qu'elles aient toutes évolué contrairement à la conscience de soi et conscience sociale qui ne semblent pas avoir de liens significatifs avec le reste. Les verbatims exposés vont également dans ce sens, car nous constatons des remises en question et une volonté de plus en plus présente de trouver des solutions qui vont dans le sens de la communication et de la construction de relations saines. Le bien-être d'autrui est discuté, analysé et mis en avant de façon intense et par presque l'entièreté de la classe expérimentale.

Nous retrouvons ces mêmes constatations au sein de l'étude de Hough et al. (2017) puisque les corrélations calculées mettent en lien la gestion de soi avec la conscience sociale de façon intense. Ces deux domaines regroupent ce que nous définissons sous les trois dimensions corrélées (compétences relationnelles, autogestion et prise de décisions responsables). Nous rappelons que les définitions de chaque dimension se trouvent en annexe VIII.

Cela creuse donc l'écart entre ces deux évolutions et nous pose question quant au lien établi entre ces deux versants. Peut-on les voir comme un tout ? Est-ce qu'avoir de bonnes compétences sociales nous permet réellement de développer une conscience de soi ? Ces diverses catégories sont-elles liées et faut-il les aborder de la même manière ?

Le calcul des moyennes nous a permis de nous rendre compte que, tant dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, les élèves ne présentaient aucun déficit au niveau des compétences socio-émotionnelles, ce qui, comme dans l'étude présentée par Nader-Grosbois et al. (2020) entraîne des résultats moins perceptibles. Les élèves de la classe expérimentale ont donc évolué en termes de compétences socio-émotionnelles mais il n'est pas aisé d'affirmer que ce changement n'est dû qu'à l'apprentissage des

compétences socio-émotionnelles de façon directe. Les compétences plus axées sur le versant social sont plus impactées et montrent plus d'évolution que les autres.

Si nous mettons en regard chaque activité avec les conseils de Zins et al. (2004) pour un programme de qualité, nous constatons qu'il manque certains points pour rendre notre dispositif réellement efficace. En effet, le partenariat s'est arrêté aux portes de la classe et n'a pas été développé au sein de la famille, nous n'avons pas collaboré avec des soutiens extérieurs et, étant donné la durée réduite de cette expérimentation, nous n'avons pas pu changer notre dispositif en cours d'expérimentation en procédant à des évaluations diagnostiques. Greenberg et al. (2003) mettaient d'ailleurs l'accent sur la nécessité de la permanence de ce type de projet et de l'importance d'un continuum au sein de l'école voire du pouvoir organisateur pour que les bénéfices soient optimaux.

Concernant la deuxième hypothèse qui visait à mettre en avant les possibles apports en termes de climat de classe et de bien-être des élèves à la suite de l'apprentissage de compétences socio-émotionnelles, l'évolution positive des perceptions est encore moins marquée et est, à nouveau, moindre que dans le groupe contrôle.

Comme pour les compétences socio émotionnelles, les différences élevées entre les perceptions du groupe contrôle et du groupe expérimental se basent sur une dimension en particulier. En effet, le groupe contrôle montre une évolution plus importante de ses perceptions pour la perception de soi. Rappelons que la dimension des compétences socio émotionnelles ayant le moins montré d'évolution dans le groupe expérimental et celle de la conscience de soi et ce, dans notre étude, mais également dans les méta-analyses exposées. De plus, ces deux aspects sont ceux qui sont le plus liés par leur coefficient de corrélation élevé, ce qui pourrait expliquer ces résultats.

De manière générale, dans l'étude de Hough et al. (2017), c'est également la dimension avec la conscience sociale qui est la moins corrélée avec la moyenne du climat de classe. De plus, au sein de l'analyse de Berg et al. (2017), la confiance en soi et la régulation ne sont pas considérées comme des catégories des compétences socio émotionnelles influençant le climat de classe.

Dans notre étude, pour le groupe expérimental ces aspects sont intensément corrélés avec le bien-être. La conscience sociale, par contre, n'est corrélée avec aucune autre dimension. Malgré cela, les perceptions du bien-être des élèves évoluent davantage même si cela est de façon ténue que celles du groupe de comparaison. D'autres améliorations en termes de perception doivent donc influencer cette donnée. Pour expliquer cette différence, nous pouvons commencer par mentionner le lien intense établi entre le bien-

être et les dimensions des compétences socio émotionnelles concernant la coopération et la résolution de problèmes, ces sous-catégories appartiennent aux dimensions des compétences relationnelles et de la prise de décisions responsables. Elles sont, rappelons-le, celles qui ont le plus significativement évolué au sein de la classe expérimentale grâce à la mise en place de notre dispositif, il exerce donc une influence sur l'amélioration du bien-être des enfants. Ce changement reste cependant ténu par le manque d'amélioration concernant la dimension de la conscience de soi et donc dans la perception de soi.

De façon semblable aux données récoltées dans les méta-analyses, l'évolution la plus flagrante de notre recherche en termes de perceptions des élèves du climat de classe est l'environnement scolaire et principalement l'aspect pédagogique. De même sorte que Brown et al. (2010) et Halgelskamp et al. (2013) établissent plus d'amélioration pour la dimension du soutien pédagogique. Le support émotionnel évolue également, mais de façon moins importante. Halgelskamp et al. (2013) expliquent que la variation du climat de classe est expliquée à hauteur de 15% par le support émotionnel et à 31% par le soutien pédagogique. Baumsteiger et al. 2021 vont également dans ce sens puisque les dimensions du climat de classe ayant davantage évolué sont d'abord le soutien des compétences socio émotionnelles ensuite, la qualité de l'enseignement et les relations. Nous pouvons établir un lien avec nos résultats et ces recherches. Le versant émotionnel qui impacte davantage le climat de classe en termes de perception de soi évolue de façon plus limitée dans les deux variables de cette recherche (Climat et SEL). A contrario, le versant social et donc de l'environnement scolaire voit une amélioration plus intense de la perception des élèves suite à la mise en place du dispositif. Ces divergences d'évolution peuvent expliquer les faibles améliorations du bien-être puisqu'il est considéré comme la résultante de ces deux versants.

Lorsque nous avons analysé les questionnaires à questions ouvertes, nous avons constaté que le bien-être avait plus évolué que le climat de classe en lui-même. Il est, cependant, important de mentionner que, pour répondre à ces questions, même avec les indications présentes sur le questionnaire, les élèves devaient avoir une compréhension des termes. Deux élèves, pour parler du climat, ont commenté en termes de chaleur ce qui montre l'impact des termes utilisés dans ce type de test. Si nous mettons en lien ce qui a été relevé par les enfants avec les questionnaires à questions fermées, les constatations sont semblables concernant les points forts comme les relations au sein de la classe et les points faibles comme la violence. Seul l'aspect relevé le plus de fois comme entravant le climat et le bien-être des élèves n'a pas été pris en compte dans notre analyse quantitative, le bruit. Cette question semble impacter, pour les enfants, le climat de classe. Nous

pourrions envisager d'ajouter cette question au test voire aux dimensions générales du climat de classe et de le travailler explicitement au sein de notre dispositif.

Au sein de l'environnement scolaire, que ce soit dans la classe contrôle ou dans la classe expérimentale, les données apportées par l'environnement physique amènent, à chaque reprise une baisse au niveau des perceptions des élèves impactant les gains totaux. Sa moyenne est également assez faible. De plus, cette dimension n'est corrélée avec aucune autre. Nous nous demandons donc, comme l'a soulevé Declercq et al. (nb) si cet aspect est bien une dimension à prendre en compte lorsque nous jugeons le climat de classe. De plus, grâce aux analyses de Berg et al. (2017), nous constatons que cet aspect n'est pas repris dans les domaines impactant le climat de classe et les compétences socio-émotionnelles, de ce fait, il ne semble pas possible d'agir sur cet aspect grâce à notre dispositif. L'environnement relationnel est la seule dimension qui ne connaît aucune amélioration, mais nous constatons que sa moyenne au pré test est déjà très élevée et que, de ce fait, il est plus difficile de l'améliorer et de constater des résultats importants comme nous l'avons souligné pour les compétences socio-émotionnelles suite aux constatations de Nader-Grosbois (2020). D'ailleurs ces deux dimensions sont les seules à ne pas être corrélées avec le bien-être.

La disparité entre les réponses des élèves du groupe contrôle reste semblable aux constatations faites en termes de compétences socio-émotionnelles. À nouveau, comme pour les compétences socio-émotionnelles et au sein des deux groupes, les élèves de troisième année ont une meilleure perception du niveau du climat de classe et de leur bien-être en comparaison avec les élèves de quatrième. Cependant, ce sont, pour le climat de classe, les élèves de 3^{ème} qui marquent le plus d'évolution au sein de la classe expérimentale. Cette donnée est en contradiction avec les résultats obtenus pour les compétences socio-émotionnelles puisque nous observons plus de gains pour les quatrièmes. Cette fluctuation remet à nouveau en question l'expérimentation, mais également la perception des troisièmes années quant à leurs compétences. Étant donné qu'ils s'évaluent moins sévèrement et ont des moyennes beaucoup plus élevées, l'évolution est donc difficile à établir clairement. D'ailleurs les chercheurs Declercq et al.(nb) ont décidé de ne pas tester le climat de classe sur des élèves en dessous de la 5^{ème} année primaire car les réponses à ce type d'évaluation peuvent être estimées peu valides.

En conclusion, les grandes tendances entre la classe expérimentale et la classe contrôle sont assez semblables quel que soit le questionnaire. Nous observons, dans les deux cas, un niveau déjà plus élevé des perceptions du groupe contrôle avant l'expérimentation. De ce fait, le niveau reste légèrement supérieur pour celui-ci après l'expérimentation, mais

l'écart entre les deux groupes s'est réduit. Cette réduction peut être le fruit de l'apprentissage mis en place, mais il est impossible pour nous de l'affirmer.

Afin d'améliorer notre recherche, nous avons réfléchi à des modifications concernant soit l'étude dans son entièreté soit dans la construction de l'évaluation.

Tout d'abord, sans en modifier totalement la portée, nous avons constaté que certaines questions rédigées dans les questionnaires posaient des problèmes de compréhension. Nous pensons que certaines questions étaient trop longues, trop compliquées, mais également inversées et contenant des négations, ce qui induisait les élèves en erreur. Il aurait été intéressant de tester ce questionnaire avant de l'administrer afin d'y effectuer certains changements, notamment dans la formulation. De plus, ce questionnaire était long et la passation s'est déroulée pour le groupe expérimental dans l'après-midi alors que cela s'est effectué en matinée pour le groupe contrôle.

Nous savons que le contexte intervient et influence. Les élèves n'étaient peut-être pas tous enclins à y répondre et leurs réponses ont pu être influencées, comme nous l'avons constaté grâce aux questions ouvertes, par la situation. Un désaccord ou un conflit entre les élèves, une remarque de l'enseignante ou encore une mauvaise journée a pu influencer les réponses des élèves. Il est important de le souligner même si cet aspect est difficilement contrôlable.

Nous avons fait le choix de nous focaliser exclusivement sur la perception des élèves, mais, comme dans la recherche de Nader-Grosbois et al. (2020), il aurait été intéressant d'y ajouter, par des questionnaires ou des entretiens, par exemple l'avis des enseignants et des parents afin de pouvoir les confronter. Au départ, un journal de bord rédigé par l'enseignant était envisagé, malheureusement, au cours de l'expérimentation, il n'a pas pu être construit de façon complète et structuré et n'était donc pas assez pertinent pour être analysé.

Nous avons également envisagé de compléter une grille d'observation concernant les interactions au sein de la classe grâce à l'enregistrement vidéo d'une même activité (le conseil de coopération) en début et en fin d'expérimentation. Malheureusement, les conditions sanitaires nous ont empêchés de mener à bien cette évaluation. Nous avons besoin d'un matériel de qualité et d'une personne capable de filmer et d'enregistrer le son de façon correcte durant cette activité, car rappelons-le, l'enseignante est également la chercheuse et il était donc impossible de revêtir les deux rôles. À cause des restrictions en termes d'entrée dans l'établissement scolaire, nous n'avons pas pu respecter les délais

et la première séance devait s'effectuer impérativement avant le début de la mise en place du dispositif.

Au niveau comparatif, nous nous sommes posé la question du choix de la classe contrôle. Ce choix nous permettait de comparer le type d'apprentissage à privilégier. Cependant, nous aurions dû envisager, afin d'avoir plus de points de comparaison, d'y inclure une classe de même cycle, mais d'une autre école dite traditionnelle. En effet, la philosophie et la collaboration au sein de ces écoles sont telles qu'il est parfois difficile de comparer ces classes. En y ajoutant une classe contrôle venant d'ailleurs, nous aurions pu, de façon plus sûre, comparer les gains et les moyennes tant pour le climat de classe que pour les compétences socio-émotionnelles en contrôlant la variable « pédagogie ».

Enfin, suite aux informations de De Staercke (2020), nous aurions prolongé le test afin d'obtenir des données quant au climat scolaire en général. En effet, vu l'influence de celui-ci sur le climat de classe, nous aurions pu établir un contexte de base grâce à ce diagnostic et définir les bases sur lesquelles nous commençons notre recherche.

Pour terminer, dans le but d'avoir une étude plus complète, mais de façon peut-être, pour le moment, de façon un peu utopique, nous pensons qu'ajouter l'école entière voire le pouvoir organisateur dans l'expérimentation afin de mener un projet pilote pourrait être une piste à investiguer. Dans plusieurs sources de la littérature scientifique, il est mentionné l'importance de la cohérence, du continuum et de la progression de ces apprentissages. Tant Greenberg et al. (2003) que CASEL (2015) ou encore Zins et al. (2004), à travers leurs écrits montrent que l'impact serait d'autant plus important si cet apprentissage était étendu à toutes les années et toutes les écoles.

Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette étude ne nous permettent pas de confirmer les hypothèses avancées. Les conclusions sont donc à nuancer dû à l'évolution faible des perceptions des élèves notamment pour l'évaluation du climat de classe et du bien-être obtenus, à la courte durée et à la taille de l'échantillon. Néanmoins, elle nous amène des informations intéressantes qui pourraient être approfondies en prolongeant et en étendant cette recherche.

Tout d'abord, nous observons une évolution générale. Certes celle-ci est légère et peu significative pour toutes les dimensions mesurées et comparées au groupe contrôle, mais cette amélioration est tout de même présente malgré la courte durée de la recherche. Pour distinguer l'effet de l'intervention de l'impact que peut avoir la maturité des élèves, il

serait intéressant d'élargir cette étude à plusieurs niveaux et au sein de classes verticales, par exemple, afin de comparer et d'établir si les constatations sont semblables pour les élèves plus âgés. Le fait que cette recherche se soit déroulée dans une classe verticale nous a permis de nous questionner à ce propos.. De plus, cela nous a permis de rappeler que nous ne sommes pas tous égaux face à ces compétences. En effet, dans cette étude, nous avons découvert que le niveau économique et social, le sexe et l'âge des élèves influencent cette acquisition. Il est donc nécessaire d'y prêter attention.

La différence établie entre les compétences socio-émotionnelles et le climat de classe par Berg et al. (2017) est intéressante en regard de nos résultats, mais n'y correspond pas totalement. En effet, le fait d'avoir travaillé sur des compétences individuelles (SEL) a impacté les compétences collectives (Climat). Cependant, Declercq et al. (nb) intègre dans leur modèle la perception de soi qui reste une dimension très personnelle et propre à chacun. Nous remarquons peu d'amélioration à ce niveau suite à la mise en place du dispositif. Nous aurons donc tendance à confirmer que l'entraînement de compétences individuelles sociales comme la gestion des conflits ou la communication aide la dimension collective et environnementale du climat de classe et que l'aspect plus individuel tel que les émotions impacte davantage la perception de soi. Dans l'ensemble, les aspects plus émotionnels montrent moins d'amélioration et cela impacte donc les dimensions du climat de classe. Que ce soit dans notre recherche ou dans les méta-analyses étudiées (Manhoney et al., 2018). Le travail du versant social des compétences socio-émotionnelles est plus intensément lié et permet davantage d'amélioration du climat de classe.

Ces divergences dans les modèles démontrent à nouveau les difficultés éprouvées à réunir des informations comparables par l'absence de définitions universelles qui nous permettraient d'établir des liens plus concrets entre les compétences socio-émotionnelles et le climat de classe.

Selon Zins et al. (2004), plusieurs avantages généraux et liés au climat de classe découlent de l'acquisition de ces compétences socio-émotionnelles. En partant du postulat grâce aux moyennes calculées que le niveau de perception de ces compétences est bon, nous avons pu en vérifier certaines. Premièrement, les élèves étaient capables de se fixer plus d'objectifs. Deuxièmement, les discussions effectuées semblent aller dans le sens de la réduction de problèmes relationnels. Troisièmement, ils se sont également améliorés au niveau de la coopération et ont amélioré leur technique de résolution de problèmes dans le but de développer moins de comportements à haut risque.

A contrario, l'amélioration des perceptions en termes de confiance en soi et de persévérance n'a pu être démontré puisque les résultats n'étaient pas positifs. L'engagement dans la tâche n'a pas pu être évalué non plus puisque cette sous-catégorie a été supprimée due à la mauvaise cohérence entre les questions. L'apprentissage des compétences socio-émotionnelles apporte donc des bénéfices au climat de classe et au bien-être des élèves même si ceux-ci restent nuancés et à approfondir.

Dans une société en constante évolution, notamment dans ce domaine, comme ont pu l'exprimer Zins et al.(2004) et au sein de laquelle, selon Nader-Grosbois (2020), il y a de plus en plus de comportements difficiles à gérer pour les enseignants et les parents, il nous est conseillé de prendre en compte la moindre avancée en la matière qui permettrait de faire évoluer l'avis de nos décideurs politiques.

Ne plus axer les apprentissages uniquement sur le versant cognitif, permettrait d'évaluer l'impact que cela pourrait avoir sur l'apprentissage en général. Il n'est pas question de réduire les exigences, mais bien de développer un cadre différent où le seul intérêt ne résiderait pas dans l'évaluation sommative ou certificative des mathématiques ou du français. En effet, nous ne pouvons désormais plus ignorer que des variables comme le climat de classe les impactent avec plus ou moins d'intensité.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, une évolution est déjà visible grâce à la création d'un programme visant à aider les enseignants de 3^{ème} maternelle et 1^{ère} primaire dans l'apprentissage de compétences socio-émotionnelles par des activités ciblées. Si nous prenons en compte l'objectif du Pacte pour un Enseignement d'Excellence tentant de développer un meilleur climat de classe et en partant du postulat que les liens établis suite à cette recherche entre ces deux variables sont significatifs, ne serait-il pas opportun de tenter de les associer sur le terrain afin d'optimiser les bénéfices pour les élèves, les enseignants et l'institution scolaire ?

Désormais, il n'est plus question de démontrer l'intérêt de ces variables, mais bien d'en optimiser les résultats. Le changement est en cours.

Nous concluons ce travail en citant le dernier invariant de Célestin Freinet (1964) qui résume correctement une partie de l'état d'esprit de cette recherche. L'invariant n° 30 : « il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie » (Freinet, C., 1964).

Bibliographie

Peer reviewed

- Bennacer H., Darracq S. & Pomelec C. (2006). Construction et validation de « l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4(72), 85-100.
- Dulark J. A., Dymnichi A. B., Taylor R. D., Weissberg R. P., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Greenberg M. T., Weissberg R. P., O'Brien U., Zins J. E., Fredericks L., Resnik H., Elias M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474). DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Meirovich G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10, 169-177.
- Miyamoto K., Huerta M. C. & Kubacka K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 50(2). DOI: 10.1111/ejed.12118

Autres

- Alibert, K., Boncourt, M., de Casabianca, H., Descottes, P., Hannebique, S., Mazurie, C., & Thorel, D. (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF : Sciences humaines.
- Baumsteiger, R., Hoffmann J.D., Castillo-Gualda, R. & Brackett M.A. (2021). *Enhancing school climate through social and emotional learning : effects of RULER in Mexcan secondary schools*. Learning Environments Research. DOI : 10.1007/s10984-021-09374-x
- Berg, J., Osher D., Moroney, D. & Yoder, N. (2017). *The intersection of school climate and social and emotional development*. American Institutes for Research.

- Brown, L.J., Jones, S.M., LaRusso, M.D. & Aber, J.L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of educational psychology*, 102(1),153–167.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*.
- Communauté française de Belgique. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (21557). Moniteur belge.
- Crépin F., Bricteux S., Hindryckx G., Matoul A., Quittre V. & Lafontaine D. (2018). *Résultats de l'enquête PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : le climat scolaire*.
- De Clercq M., Baudoin N., Dellisse S., Coertjens L., Galand B., Crépin F., Baye A. & Lafontaine D. (n.d.). *Enquête multidimensionnelle et systématique sur les indices du bien-être à l'école et du climat scolaire : modélisation systémique ancrée dans la littérature internationale*. Unpublished document, Université catholique de Louvain, Université de Liège.
- De Staercke, F. (2020). *Bien vivre à l'école : une affaire de climat !* Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel.
- Dulark, A.J. & Mahoney, J.L. (2019). *The practical benefits of an SEL program*. CASEL.
- Département Éducation et Technologie de la faculté universitaire Notre-Dame de la Paix. (1997). *Développer des compétences transversales : autant savoir...*
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Socles de compétences : Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques : code pratique d'École Moderne*. L'école moderne française.

- Hagelskamp, M., Brackett, M.A., Rivers, S.E. & Salovey, P. (2013). Improving Classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: proximal and distal outcomes. *Am J community Psychol*, 51, 530 – 543.
- Lafontaine, D. (2016). : *Construction et analyse de questionnaires*. PED4035-1. Syllabus, Université de Liège
- Lafontaine D., (2019-2020). *Analyse du système éducatif et des politiques éducatives en Fédération Wallonie-Bruxelles*, AESS0246-1. Syllabus, Université de Liège.
- Lafontaine D., (2020). Plans de Pilotage. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Maulini, O., & Erceylan S. (2020). *Que penser du climat scolaire ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Mahoney, J.L., Durlak, J.A., Weissberg, R.P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
DOI : [10.1177/0031721718815668](https://doi.org/10.1177/0031721718815668)
- Moers, M. (2021). Workshop gestion du stress et autohypnose : amélioration du bien-être individuel. Hypnovidence.
- Monseur , C. (2018). PED4042-1 : *Questions d'évaluation*. Unpublished document,
Université de liège, Liège.
- Nader-Grosbois, N., Noel, M-P., Volckaert, A., Houssa, M., & Honoré, N. (2020). *Recherche INEMO Kidschool : impact d'une stimulation des fonctions exécutives et des compétences socioémotionnelles en classes d'enseignement maternel et début primaire. Rapport final*. Université Catholique de Louvain. Institut de recherche en sciences psychologiques.
- Office Central de la Coopération à l'École. (n.d.). *Des jeux coopératifs pour mieux vivre ensemble*. Association départementale. URL : <https://www.occe75.net/pedagogie/jeux-cooperatifs.htm>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1). Retrieved from : www.cje-rce.ca
- Raver, C.C., Jones, S. M., Li-Grining, P.C., Metzger M., Champion K.M. & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10-26.
- Scully, K. (2019). *Social skill task cards*. Pathway 2 success. URL: <https://www.thepathway2success.com>
- Scully, K. (2019). *Social scenario problem solving*. Pathway 2 success. URL: <https://www.thepathway2success.com>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say ?* Teachers College Press.