



HAL
open science

Le bien-être scolaire des élèves : entre intention de l'enseignant, compétences émotionnelles et bien-être scolaire

Océane Gazquez, Léna Ménard

► To cite this version:

Océane Gazquez, Léna Ménard. Le bien-être scolaire des élèves : entre intention de l'enseignant, compétences émotionnelles et bien-être scolaire. Education. 2020. dumas-03187874

HAL Id: dumas-03187874

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03187874>

Submitted on 17 Nov 2021

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF
de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »
Mention premier degré

Le bien-être scolaire des élèves.

Entre intention de l'enseignant, compétences émotionnelles et bien-être scolaire.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par
Océane Gazquez
& Léna Ménard
Le 7 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :
Alletru, Amélie, directeur de mémoire
Gautret, Jean-Loup, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directrice de mémoire, Amélie Alletru, pour nous avoir soutenu, aiguiller et pousser jusqu'au bout de cette recherche. Ces conseils nous ont mis sur les rails de l'accomplissement de ce mémoire. Si nous sommes fières de ce travail, c'est aussi grâce à elle.

Nous remercions également les deux enseignants et les 49 élèves. Sans leur participation, rien n'aurait été possible.

Nous souhaitons remercier Jean-Loup Gautret, pour l'intérêt et l'écoute dont nous sommes sûres qu'il portera à ce mémoire.

Nous nous remercions l'une l'autre pour notre complémentarité et notre soutien mutuel.

Résumé

Cette recherche propose une réflexion autour du lien qu'il peut y avoir entre l'intention de l'enseignant de faire un travail autour des émotions avec ses élèves, les compétences émotionnelles et le bien-être scolaire de ceux-celles-ci. L'enquête PISA nous a démontré que les élèves français ne sont ni les plus heureux ni les plus performants du monde. La communauté scientifique est unanime quant au lien qu'il y a entre le bien-être scolaire et la réussite académique tels que nous le prouvent Bacro, Guimard et al. en 2017 dans leur étude sur des élèves français. Si la corrélation entre bien-être scolaire et compétences émotionnelles a été affirmée notamment dans l'étude de Shankland en 2019. Le rôle du professeur des écoles, lui, n'a jamais été une variable étudiée. Des contraintes temporelles nous empêchant d'analyser la pratique effective de l'enseignant, c'est l'intention déclarée qui a été récoltée. Les entretiens et les questionnaires ne nous ont malheureusement pas permis de prouver le lien entre l'intention déclarée du professeur des écoles, le bien-être scolaire et les compétences émotionnelles des élèves. Pour finir cette étude, nous nous sommes interrogées sur les biais qui ont pu altérer les résultats, nous présumons que la différence du milieu social des élèves a son importance.

Mots-clés : Compétences émotionnelles ; bien-être scolaire ; intention déclarée ; émotions ; enseignement.

Abstract

This research offers a reflection on the link between the teacher's intention to work around emotions with his pupils, the emotional skills and the academic well-being of those pupils. The PISA survey showed us that French pupils are neither the happiest nor the best performers in the world. The scientific community is unanimous about the link between academic well-being and academic success as Evidenced by Bacro, Guimard et al. 2017 in their study of French pupils. While the correlation between academic well-being and emotional skills was confirmed in Shankland's 2019 study. The role of the school teacher has never been a studied variable. Time constraints preventing us from analyzing the teacher's actual practice, it is the declared intention that has been collected. Unfortunately, interviews and questionnaires have not allowed us to prove the link between the school teacher's stated intention, academic well-being and the emotional skills of the pupils. To finish this study, we questioned the biases that may have altered the results, we assume that the difference in the social environment of pupils is important.

Keywords : Emotional skills ; school well-being ; stated intent ; émotions ; teaching.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 1 |
| Partie 1 : Cadre théorique | 3 |
| I. La nécessité de se préoccuper de la santé des élèves : | 3 |
| A. L'évolution de la prévention à la santé au cours de l'histoire scolaire. | 3 |
| B. Les mesures actuelles mises en place. | 4 |
| 1. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes élémentaires (2013). | 4 |
| 2. La santé au cœur de l'école maternelle. | 4 |
| 3. Le parcours santé. | 5 |
| C. Le bien-être comme un but à part entière..... | 5 |
| II. Qu'est-ce que le bien-être scolaire ? | 5 |
| A. La notion de bien-être de manière globale. | 6 |
| B. Le bien-être dans le cadre de l'école..... | 6 |
| 1. Le bien-être, une notion multifactorielle. | 6 |
| 2. Facteurs par rapport à la composante. | 8 |
| C. Le bien-être scolaire à ne pas confondre avec le climat scolaire. | 8 |
| D. Le bien-être scolaire est- il en faveur des résultats scolaires ? | 9 |
| III. Que sont les compétences émotionnelles ? | 10 |
| A. Définition des compétences psychosociales. | 10 |
| B. Les compétences émotionnelles. | 11 |
| C. Quel lien avec les résultats scolaires et le bien-être scolaire ? | 14 |
| IV. Quel est le rôle de l'enseignant dans le bien-être des élèves ? | 15 |
| A. Quelques questionnements et constats sur les pratiques enseignantes. | 15 |
| B. La bienveillance : une qualité du professeur des écoles au service du bien-être des élèves..... | 16 |
| C. Les effets positifs d'un dispositif centré sur les émotions. | 17 |
| D. L'intention, composante avant l'action de l'enseignant..... | 18 |
| Partie 2 : Cadre méthodologie | 20 |

| | |
|---|----|
| I. Justification de la méthodologie choisie au regard de la problématique | 20 |
| A. Problématique et hypothèses | 20 |
| B. Les outils de récolte de données | 21 |
| 3. Les questionnaires à destination des élèves. | 21 |
| a) TEIQue-SF (Petrides and Furnham, 2009). | 21 |
| b) Be-scol : Bacro, Florin et Guimard. | 22 |
| 2. L'entretien avec les enseignants. | 22 |
| II. Présentation du dispositif d'enquête. | 24 |
| A. Description du terrain d'enquête : | 24 |
| 1. Caractéristiques contextuelles. | 24 |
| 2. Choix et description de la population enquêtée. | 24 |
| 3. Cadre spatio-temporel. | 24 |
| B. Description du dispositif d'enquête : | 24 |
| 1. Cadre de communication. | 24 |
| 2. Contraintes organisationnelles et modalités techniques. | 25 |
| III. Présentation de la méthode de recueil de données. | 25 |
| A. Le questionnaire sur les compétences émotionnelles. | 25 |
| B. Le Be-scol : le questionnaire sur le bien-être. | 26 |
| C. Les entretiens avec les enseignants. | 26 |
| IV. Présentation de l'analyse de recueil de données. | 27 |
| A. L'analyse des entretiens. | 27 |
| B. L'analyse des résultats des questionnaires. | 28 |
| Partie 3 : Présentation des résultats. | 30 |
| I. Les profils des deux enseignants interrogés. | 30 |
| 1. L'implication et l'engagement. | 30 |
| a) L'apparition des thématiques dans leur discours. | 30 |
| b) La responsabilité et le retour sur la pratique différencie les deux enseignants. | 31 |
| 2. Les modalisateurs d'opinion et de jugement. | 32 |
| a) Les modalisateurs d'opinion. | 32 |
| b) Les modalisateurs de jugement | 33 |

| | |
|---|----|
| 3. Les champs lexicaux. | 34 |
| a) Les émotions et le bien-être. | 34 |
| b) La communication. | 35 |
| 4. Les pronoms. | 36 |
| 5. Les profils des enseignants. | 36 |
| II. Les résultats au BE-SCOL et au TEIQue-SF (Questionnaire sur les Compétences Émotionnelles). | 37 |
| A. Hypothèse 1 : Le bien-être scolaire est lié positivement aux compétences émotionnelles. | 37 |
| B. Hypothèse 2 : l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions à un impact positif sur la compétence émotionnelle de ses élèves. | 39 |
| C. Hypothèse 3 : l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur le bien-être scolaire de ses élèves. | 41 |
| III. Que pouvons-nous dire ces résultats ? | 43 |
| Partie 4 : Discussion | 45 |
| I. Les concepts valides de la théorie. | 45 |
| A. Les besoins fondamentaux et les facteurs de bien-être. | 45 |
| B. Les 6 dimensions du bien-être scolaire (Bacro et al, 2017). | 45 |
| II. Redéfinir des concepts. | 46 |
| A. Les humeurs plutôt que les émotions. | 46 |
| B. Les intentions. | 46 |
| III. De nouveaux concepts. | 46 |
| A. La bienveillance éducative. | 46 |
| B. Le milieu social. | 46 |
| IV. Notions à approfondir ? | 47 |
| A. L'intrapersonnel et l'interpersonnel. | 47 |
| B. La corrélation entre bien-être scolaire et les compétences émotionnelles. | 47 |
| V. Prolongement possible : le climat de classe. | 47 |
| Conclusion : | 49 |
| Bibliographie : | 51 |
| Annexes. | 55 |

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 : Figure des profils du bien-être des élèves selon les 6 dimensions du bien-être du questionnaire Be-scol (Bacro et al, 2017). | 55 |
| Annexe 2 : Figure des performances en mathématiques et en français selon les profils d'élèves relevés avec le questionnaire (Bacro et al, 2017). | 55 |
| Annexe 3 : Les différentes compétences psychosociales. | 56 |
| Annexe 4 : La grille d'entretien élaborée par nos soins. | 57 |
| Annexe 5 : Questionnaire sur le bien-être scolaire (Adapté du BE-scol, Bacro, Florin & Guimard, CREN, Université de Nantes) | 58 |
| Annexe 6 : Questionnaire sur les compétences émotionnelles (Adapté du TEIQue-SF (Petrides et Furnham, 2009) | 62 |
| Annexe 7 : Résultats du groupe « intention » au QCE | 65 |
| Annexe 8 : Résultats du groupe « non intention » au QCE | 66 |
| Annexe 9 : : Résultats du groupe « intention » au BE-SCOL | 67 |
| Annexe 10 : : Résultats du groupe « non intention » au BE-SCOL | 69 |
| Annexe 11 : Les déclinaisons des hypothèses théoriques et | 71 |
| Annexe 12 : Les tableaux et graphiques statistiques des données du questionnaire. | 72 |
| Annexe 13 : La retranscription de l'entretien avec l'enseignant de la classe 1 (Paul). | 82 |
| Annexe 14 : Le tableau « Profil » croisé les thématiques de la grille d'entretien, les verbatims, les thématiques et sous-thématiques et les occurrences observées de l'entretien de Paul. | 95 |
| Annexe 15 : La retranscription de l'entretien avec l'enseignant de la classe 2 (Marc). | 104 |
| Annexe 16 : Le tableau « Profil » croisé les thématiques de la grille d'entretien, les verbatims, les thématiques et sous-thématiques et les occurrences observées de l'entretien de Marc. | 110 |
| Annexe 17 : Les tableau comparatifs des deux profils : Paul et Marc. | 116 |

Introduction

La notion de bien-être scolaire est une thématique qui nous tient à cœur d'une part par nos expériences personnelles d'autre part par nos ambitions professionnelles. De plus, elle préoccupe de plus en plus les acteurs éducatifs et les chercheurs en sciences humaines. Le bien-être en général est un sujet de plus en plus plébiscité par la population et les médias. Nombreux sont les coachs ou les "thérapeutes" à proposer des formules pour nous aider à nous sentir bien dans la vie. C'est devenu un outil marketing pour beaucoup de produit. Le bien-être au travail est une question qui se pose de plus en plus également, des aménagements se font dans un nombre croissant d'entreprises pour améliorer la qualité de vie au travail des employés. Alors si nous, adultes, nous nous préoccupons de notre bien-être, n'est-il pas de notre rôle de nous préoccuper également du bien-être de nos enfants ? Si le bien-être au travail est une clé du bien-être de l'adulte, le bien-être scolaire ne serait-il pas également une clé du bien-être des enfants ? Considérés longtemps comme des êtres en devenir, les enfants commencent à être reconnus comme des personnes ayant des besoins et des droits particuliers. Des recherches internationales, telles que la Children's Worlds Survey, ont mis en évidence leur capacité d'interagir avec leur environnement et leurs compétences sociales, émotionnelles et cognitives. De telles avancées devraient contribuer à faire évoluer le regard des responsables politiques sur ce que sont réellement les enfants : des acteurs sociaux qui perçoivent, dans un espace très souvent imposé, les conditions réelles du vivre et grandir ensemble. Les résultats de la recherche menée en France confirment des travaux antérieurs : les enfants expriment une satisfaction très élevée pour leur famille et leurs amis, mais une satisfaction plus modérée pour l'école et leur apparence physique. Les différences en termes de qualité de vie entre filles et garçons sont marginales à l'âge de 10 ans. De même, nous ne devons pas oublier que les élèves sont de futurs citoyens et de futurs travailleurs. Le rôle de l'école n'est-il pas de faire la promotion de la Santé et de la formation de la personne et du citoyen ? (Domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2013). Et pourtant diverses études de l'OCDE mettent en défaut ces principes. Voici quelques chiffres de l'étude "Assurer le bien-être des enfants" de 2009 : -seulement 21.4% des enfants français de 11, 13 et 15 ans déclarent aimer aller à l'école et la France se place seulement 22ème sur 25 sur le critère "qualité de vie scolaire". L'enquête PISA (2003) a démontré que les élèves français

se placent en seconde position des élèves les plus stressés dans la zone OCDE, en ce qui concerne les mathématiques. Pourtant le bien-être scolaire peut être vu comme une condition de vie essentielle à l'élève tant dans sa vie scolaire que dans sa vie au sens large (professionnelle, sociale). Pour réfléchir au lien entre le bien-être des élèves et les pratiques éducatives, nous avons procédé à une revue de lectures. Nous avons découvert une multitude d'informations sur le bien-être mais très peu sur le lien avec les pratiques éducatives. A la lumière de nos recherches, nous avons opté pour une présentation du général au plus particulier. Dans un premier temps, nous dégagerons la notion de santé et d'éducation à la santé à l'école puis nous développerons les divers facteurs et composantes du bien-être scolaire avec une présentation des compétences émotionnelles pour aboutir à l'importance du rôle des enseignants. Notre recherche se base sur la problématique suivante : En quoi l'intention déclarée de l'enseignant de travailler les compétences émotionnelles chez les élèves influence-t-elle le bien-être scolaire des élèves ?

Partie 1 : Cadre théorique

I. La nécessité de se préoccuper de la santé des élèves :

A. L'évolution de la prévention à la santé au cours de l'histoire scolaire.

Commençons tout d'abord par la définition de l'éducation à la santé de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 1998) : c'est *“tout un ensemble d'activités d'information et d'éducation qui incitent les gens à vouloir être en bonne santé, à savoir comment y parvenir, à faire ce qu'ils peuvent individuellement et collectivement pour conserver la santé, à recourir à une aide en cas de besoin »*. L'éducation à la santé amène à *“aider les jeunes à faire un projet de vie, et à se responsabiliser devant des choix”*. Nous pouvons voir l'évolution de ces activités dans une vision historique de la santé à l'école. Dans les années 1870, la santé des élèves devient un véritable enjeu : elle s'inscrit dans une vision globale d'une École *“qui se doit de remédier à la chute de la Nation”* (Nourrisson, D., & Parayre, S., 2012). La vision de la santé reste liée à la lutte contre les maladies physiques et s'apparente à des leçons de morale. A la fin de la seconde guerre mondiale, cette éducation se tourne vers le grand public ciblant l'objectif de garder le corps en bon état. Pourtant, la définition de l'OMS en 1946 sur la santé aborde celle-ci d'une manière plus globale : *« la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. »*. Ce n'est qu'à partir des années 1970 que les programmes scolaires ne se sont plus limités qu'à la transmission de connaissances du corps et des clubs de santé ont été mis en place pour sensibiliser les enfants et les adolescents au sens des responsabilités. A partir de 1980, l'accent est mis sur la participation active de chacun et notamment l'implication de la communauté éducative. Avec la Charte d'Ottawa en 1986, un projet international de promotion de la santé pour tous est envisagé pour les années 2000. Effectivement, en 2001, un décret national stipule que l'école a *“pour objectif essentiel et spécifique de veiller [au] bien-être”* c'est-à-dire de *“favoriser l'équilibre et le bien-être physique, mental et social des élèves”*. En parallèle, l'article L111-2 du code de l'éducation (2013) confirme que *“la formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant”*. L'article, le L321-2, stipule qu'elle vise également à *“l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur*

développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif". L'école ne serait alors pas le lieu de la seule transmission des savoirs mais également celui de la "réalisation d'un potentiel physique, émotionnel, mental, social et spirituel" (Awartani, Whitman, Gordon, 2008).

B. Les mesures actuelles mises en place.

1. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes élémentaires (2013).

Sophie Acquistapace en 2013, dans son mémoire de recherche de master, souligne que les programmes antérieurs à ceux de 2015 ne prenaient pas en compte l'épanouissement global de l'enfant sur tous les plans constitutifs. Qu'en est-il des programmes en vigueur à l'heure actuelle ? Appuyons-nous sur la loi d'orientation pour la Refondation de l'École de la République (2013) à l'origine des programmes de 2015 (pour l'école maternelle) et 2016 (pour l'école élémentaire) et de la rénovation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Dans ces textes, la notion de bien-être est prise en compte par exemple en éducation physique et sportive : « Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé » ou dans le SCCC : « Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques (Domaine 4) ». De manière plus implicite, dans le socle commun en évoquant l'expression des émotions par exemple : « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. » (Domaine 3) et « Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. » (Domaine 5).

2. La santé au cœur de l'école maternelle.

De même dans le programme du cycle 1, dans la première partie, il est dit que la maternelle est "une école qui tient compte du développement de l'enfant" et doit répondre à ses besoins. C'est également une école qui accueille les enfants et leurs parents : "L'équipe enseignante définit des modalités de relation avec les parents dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants". Un des grands objectifs dans le domaine d'apprentissage "Agir s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques" est d'amener l'élève à "vivre et exprimer ses émotions, formuler des choix", ce qui contribue indirectement au bien-être.

3. *Le parcours santé.*

De plus, la santé est au centre des préoccupations pour la réduction des inégalités et pour la réussite de tous avec la mise en place du parcours santé avec la circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016. Ainsi, l'école doit mettre en place des projets de prévention à la santé, de faire acquérir à chaque élève des connaissances, des compétences et de la culture lui permettant de devenir un futur citoyen responsable, autonome face à sa propre santé. Ce parcours est étroitement lié à l'éducation à la citoyenneté favorisant la formation du citoyen et de la personne en les amenant à être responsables et autonomes pour leur vie future.

C. Le bien-être comme un but à part entière.

Cependant, la chercheuse en histoire de l'éducation, Nguyen Thuy Phuong explique que la question du bien-être scolaire dans les textes institutionnels est dépendante de la représentation qu'une société a des objectifs finaux de l'école. En France, le but premier de l'école est d'enseigner des connaissances et favoriser la performance scolaire (Nguyen Thuy Phuong, 2016). Ainsi, le bien-être à l'école n'est abordé que comme un moyen d'arriver à cette performance, non comme une fin en soi. Lorsque le bien-être à l'école est abordé dans les textes institutionnels, il l'est sans exception pour démontrer son lien avec les performances scolaires. On peut se demander si la question du bien-être scolaire aurait été traitée si elle n'avait pas eu de lien avec les performances scolaire ? L'École s'en serait-elle emparée par simple préoccupation pour la qualité de vie de ses élèves et non dans l'optique d'améliorer leurs performances ? Parmi les pays membres de l'OCDE, « *Seule la Finlande fait du bien-être à la fois un objectif explicite de l'éducation et une condition de l'éducation* ». (Nguyen Thuy Phuong, 2016)

Pour rappel de la définition de la santé de l'OMS, le bien-être fait pleinement partie de la santé. Ainsi, si nous voulons faire la promotion de la santé nous devons également faire la promotion au bien-être. L'école étant une composante majeure de la vie des enfants, se préoccuper de leur bien-être global nécessite de se préoccuper de leur bien-être scolaire.

II. Qu'est-ce que le bien-être scolaire ?

A. La notion de bien-être de manière globale.

Avant de développer la notion de bien-être scolaire, nous pouvons définir le bien-être. Dans l'étude "Assurer le bien-être des enfants", l'OCDE le définit ainsi : "*Le bien-être des enfants mesure la qualité de vie des enfants. Cependant, aussi simple que le concept puisse paraître, il ne ressort pas de la littérature spécialisée une manière unique et universellement admise de mesurer effectivement ce bien-être*". Il existe deux approches pour évaluer le bien-être des enfants, liées à la façon dont elles le définissent. La première l'évalue de manière directe en demandant aux enfants comment ils voient leur bien-être. Toutefois, elle ne fait pas l'unanimité : une deuxième approche considère le bien-être comme un concept multidimensionnel, par exemple le questionnaire BE-SCOL de l'étude de Bacro, Florin et Guimard que nous allons utiliser, est construit selon celle-ci. Ainsi plusieurs indicateurs, relatifs à des dimensions qui sont importantes pour la qualité de vie, sont pris en compte lors de l'évaluation du bien-être des enfants. Les chercheurs décident quels indicateurs sélectionner.

A partir de la définition de la santé de l'OMS citée dans la première partie, nous pouvons distinguer trois types de bien-être : le bien-être social (la relation avec les autres), le bien-être physique (la santé physiologique et la satisfaction des besoins du corps) et le bien-être psychologique (la santé mentale et l'évaluation personnelle positive). Nous voyons bien que le bien-être peut être décomposé et nous souhaitons l'étudier de manière spécifique : dans le cadre scolaire.

B. Le bien-être dans le cadre de l'école.

Selon les psychologues Salmela-Aro et Tuominen-Soini (2009), le bien-être scolaire se définit comme « *l'évaluation subjective que les élèves portent à leur cadre de vie scolaire pouvant inclure l'ensemble des dimensions scolaires.* » Cette définition soulève l'idée qu'il y a des facteurs qui influencent cette évaluation subjective. Quels sont-ils ?

1. Le bien-être, une notion multifactorielle.

Il existe une approche mettant en lumière les facteurs du bien-être scolaire : elle est tirée de la méta-analyse sur la satisfaction scolaire de Justus Randolph, Marjaana Kangas et Heli Ruokamo (2010). Selon eux, il existe trois types de facteurs dont les recherches ont pu prouver un lien avec le bien-être scolaire : ceux relatifs à l'organisation

de la classe et de l'école, ceux relevant de facteurs sociaux et ceux liés à des facteurs individuels. Il existe un quatrième facteur mais il ne nous intéresse pas ici puisque le lien n'a pas pu être établi avec le bien-être par la recherche.

| Type de facteurs de la méta analyse de Justus Randolph, Marjaana Kangas et Heli Ruokamo (2010) | Dimensions composant ce type de facteurs |
|---|---|
| L'organisation de la classe et de l'école | Environnement physique, la sécurité et la justice |
| Facteurs sociaux | Dimension relationnelle, sentiment d'appartenance, dimension éducative et pédagogique |
| Facteurs individuels | Engagement dans l'apprentissage, sentiment de compétence, qualité de vie |

Tableau 1 : Les facteurs du bien-être de Randolph et al (2010).

Nous pouvons faire un parallèle entre les besoins fondamentaux du psychologue Maslow (1940), et les facteurs de Justus Randolph, Marjaana Kangas et Heli Ruokamo (2010). Chaque besoin fondamental correspond à un facteur du bien-être. Les besoins physiologiques sont assurés par l'environnement physique (ex : aérer les salles de classe, des toilettes propres et proches), les besoins de protection sont liés à la sécurité et la justice (ex : sécurité physique par l'absence de danger dans l'école, sécurité psychique en prévenant le harcèlement scolaire, justice en sanctionnant de manière proportionnée et équitable), les besoins affectifs correspondent au sentiment d'appartenance et au domaine relationnel (ex : favoriser l'inclusion de chaque élève dans le groupe classe, la coopération et la camaraderie), les besoins d'estime de soi (ex : donner des responsabilités pour que les élèves se sentent utiles et valoriser la participation) et spirituels (ex : mettre en place des débats) sont assouvis grâce à la pédagogie mise en place par l'enseignant ainsi que par les facteurs individuels. Ces comparaisons nous permettent de montrer le lien entre les facteurs du bien-être et les besoins à satisfaire.

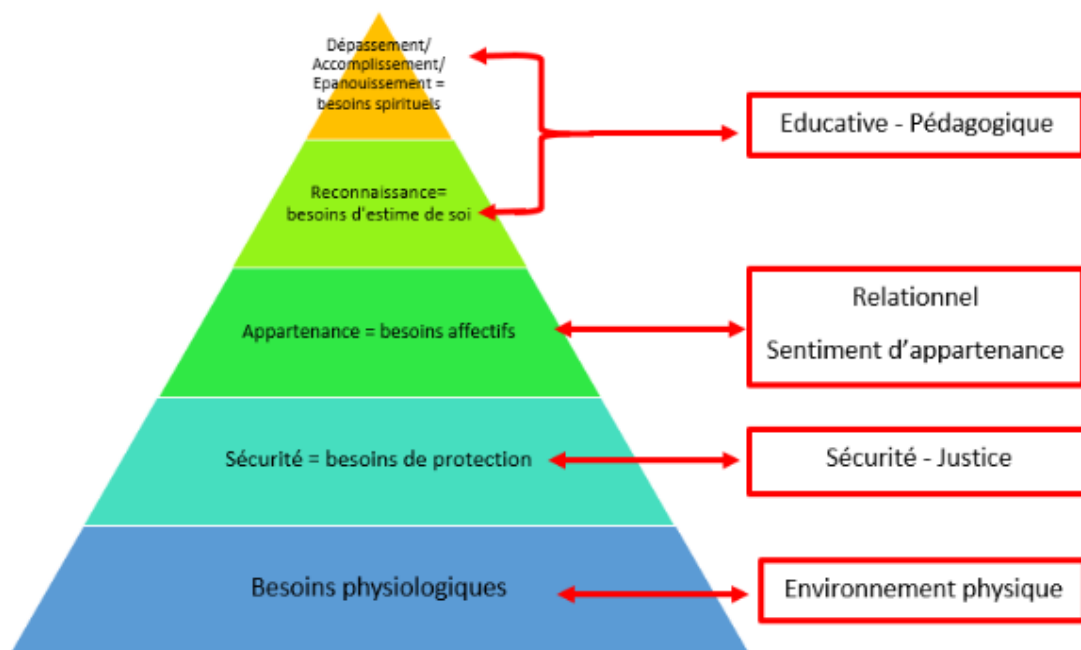


Figure 1 : Les besoins fondamentaux de Maslow (1940) et les facteurs de Randolph *et al.* (2010)

2. Facteurs par rapport à la composante.

Pour aller plus loin, Jourdan Didier (2012), membre du haut conseil de la santé, explique les différentes activités pédagogiques pour répondre au bien-être des élèves. Pour lui, le bien-être social peut être amélioré par la communication, la collaboration, la participation et la culture. De même que le bien-être physique correspond à la pratique d'une activité physique, à la sensibilisation face à l'alimentation, la promotion de la détente. Et pour finir, le bien-être psychique est lié au travail sur l'estime de soi, la maîtrise du stress, la liberté d'expressions des émotions, ou même la prévention au suicide. Ainsi, nous cherchons à évaluer le bien-être scolaire à travers le développement des compétences émotionnelles, ce qui renvoie au bien-être psychologique et social par rapport à la communication avec les autres de ses émotions.

C. Le bien-être scolaire à ne pas confondre avec le climat scolaire.

Nous expliquons ci-joint la différence qui existe entre le bien-être scolaire et le climat scolaire : une notion prédominante dans les préoccupations actuelles de l'École. Pour le School Climate Center, « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style

de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école ». Pour éclaircir, cette définition, selon l'avant-propos de Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur, le bien-être des élèves intervient dans la définition du climat scolaire mais la somme des bien-être individuels ne fait pas le tout (le climat scolaire). Ce dernier fait intervenir des dimensions collectives comme les relations entre élèves et enseignants. Il existe un lien étroit entre le climat scolaire, les apprentissages et le bien-être : au sein des pays membres l'OCDE, la qualité du climat scolaire influence les résultats scolaires mais aussi le bien être, le développement personnel. En d'autres mots, la différence entre le bien-être et le climat scolaire dépend de l'échelle d'analyse. Le climat est une ambiance générale d'une école, d'une classe au sein duquel chaque individu a son propre bien-être scolaire. Mais l'un n'exclut pas l'autre, un climat scolaire positif aura une influence sur le bien-être des élèves : les élèves travaillant dans un climat serein, se sentiront plus en sécurité, mieux que dans un climat de tension. De même, si les élèves se sentent bien (et les enseignants aussi), le climat de l'école sera agréable.

D. Le bien-être scolaire est-il en faveur des résultats scolaires ?

En 2009, une enquête de l'OCDE affirmait que "les résultats scolaires dépendent du bien-être et du développement personnel de l'élève". De surcroît, selon le projet « Apprendre à vivre ensemble », fruit d'une collaboration de plusieurs acteurs du système éducatif, cité dans l'ouvrage « Apprendre à vivre ensemble » de Jourdan Didier, 90% des élèves dont l'enseignant de CM2 avait des pratiques de promotion de la santé n'ont pas peur d'aller au collège contre 74% de ceux qui n'en ont pas bénéficié appréhendent l'arrivée dans ce nouvel établissement. Dans leur étude « Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale », Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., et Gaudonville, T. (2017) montrent une corrélation entre bien-être à l'école et performances académiques. Ils ont tout d'abord défini le bien-être en 6 dimensions (relation à l'enseignant, classe, activités scolaires, relations paritaires, rapport à l'évaluation, sentiment de sécurité). A partir de leurs résultats ils ont distingué trois profils d'élèves : les satisfaits et sereins (SS), les pas satisfaits mais sereins (PSS) et les pas satisfaits et inquiets (PSI). En effet, les élèves classés comme SS ont de

meilleurs résultats en mathématiques et français que les élèves PSS et PSI. (Cf : annexes 1 et 2)

III. Que sont les compétences émotionnelles ?

A. Définition des compétences psychosociales.

D'après l'OMS : *“les compétences psychosociales représentent l'habileté d'une personne à gérer de manière efficace les demandes et difficultés quotidiennes. Elles permettent à l'individu de maintenir son bien-être psychologique tout en étant capable d'interagir de manière appropriée et constructive avec son entourage, sa culture et son environnement”*. Toujours selon cette organisation en 1993, les compétences psychosociales (CPS) ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social. Plus particulièrement quand les problèmes de santé sont liés à un comportement, et quand le comportement est lui-même lié à une incapacité à répondre efficacement au stress et aux pressions de la vie. L'amélioration des compétences psychosociales pourrait être un élément important dans la promotion de la santé et du bien-être, puisque les comportements sont de plus en plus considérés comme une des origines des problèmes de santé. Autrement dit, quand un élève fait face à un problème dans le cadre scolaire, il pourra affronter l'épreuve de manière plus éclairée et saura demander de l'aide à ses camarades ou aux adultes s'il a développé des compétences de régulation de ses émotions et de communication avec les autres. Il y a dix compétences psychosociales qui se décomposent en cinq couples (OMS, 1993) :

- Savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions.
- Savoir se faire comprendre et être habile dans les relations.
- Avoir une pensée critique et avoir une pensée créative.
- Se connaître soi-même et éprouver de l'empathie pour les autres.
- Savoir gérer le stress et savoir gérer ses émotions.

Ces compétences ont été segmentées en trois composantes : les compétences interpersonnelles et sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001). D'après Danish, Forneris, Hodge, et Heke (2004), ces compétences peuvent être « comportementales (communiquer

efficacement avec les pairs et les adultes), cognitives (prendre des décisions efficaces), interpersonnelles (s'affirmer) et intra-personnelles (se fixer des buts) ». Une caractéristique des CPS est la transférabilité (Goudas, 2010), c'est-à-dire qu'une compétence ne peut être nommée CPS tant qu'elle n'a pas été appliquée dans différents contextes par exemple familial, sportif, scolaire (Gould et Carson, 2008). Nous ne nous intéressons pas ici uniquement à l'angle de la santé mais aussi à celui de l'épanouissement global de l'enfant répondant ainsi à son besoin spirituel (accomplissement/ dépassement/ épanouissement) démontré par Maslow, vu précédemment. Un enfant qui se comporte bien avec ses camarades entretient avec eux de meilleures relations et ainsi se trouve dans une ambiance de bien-être scolaire. Ces compétences sont étroitement liées à l'estime de soi et aux compétences relationnelles, qui sont les deux faces d'une même pièce : relation à soi et relation à l'autre étant le cocktail indispensable de l'atteinte de nos objectifs et de la réalisation de nos ambitions. Dans la théorie, les CPS restent toujours une notion floue : il n'y a aucun consensus établi dans la littérature scientifique qui nous permettrait de délimiter les différentes composantes que recouvrent le concept. A l'heure actuelle, nous n'avons pas trouvé de recherches étudiant sur la notion de compétences cognitives en lien avec le bien être scolaire. Du côté des compétences sociales, la définition est étroitement identique à celles des compétences psychosociales. Elles s'inscrivent pleinement dans l'évolution du regard porté sur la santé. Cependant, quant aux compétences émotionnelles, l'état de la recherche est plus complet sur le sujet. Cela a été décisif dans notre choix d'étude pour les corrélés avec le bien-être scolaire.

B. Les compétences émotionnelles.

La chercheuse Shankland (2019) appuie dans son entretien avec un journaliste de *Le café pédagogique* l'association exclusive et erronée de l'apprentissage scolaire avec le rôle des fonctions exécutives dans la mémoire de travail, de la planification ou de l'inhibition. Les neurosciences en parlent comme des processus facilitant la compréhension et l'intégration des connaissances et des procédures de travail. Néanmoins, les émotions simplifient l'enrôlement dans les apprentissages quand elles sont agréables. Des émotions positives à l'entrée dans une tâche suscitent chez l'élève de l'engagement et de l'intérêt pour celle-ci, ce qui nourrit son attention et sa cognition. La bienveillance de l'enseignante et une activité ludique sont quelques exemples de levier

d'émotions agréables chez l'élève. A contrario, les capacités de mémoire de travail de celui/celle-ci sont freinées lorsqu'il·elle ressent des émotions dites négatives. Cela est dû aux ruminations suscitées par ces émotions, rendant ainsi l'enfant moins disponible à apprendre. Cela démontre l'importance du rôle qu'ont à jouer les émotions dans les apprentissages (Shankland, 2019). C'est pourquoi, dans l'optique de favoriser une meilleure gestion des apprentissages, l'Éducation nationale s'est emparée de cet argument pour impulser des ateliers spécifiques autour du développement des compétences psychosociales, notamment des compétences de régulation des émotions. Mais qu'est-ce que les compétences liées aux émotions ?

Les compétences émotionnelles sont liées au concept d'intelligence émotionnelle initié par les travaux de Mayer, Salovey et leurs collaborateurs qui la définissent comme : « *la capacité à réaliser un raisonnement précis sur les émotions et la capacité à utiliser les émotions pour améliorer la réflexion* » (Mayer, Robert, & Barsade, 2008). Selon eux, il existe dans la littérature trois approches de l'intelligence émotionnelle. Nous leur devons la première, qu'ils ont nommé "habileté spécifique". Ces derniers ont étudié les capacités mentales nécessaires à l'intelligence émotionnelle et créé le modèle à quatre branches de Mayer et al. (2008) qui distingue quatre types d'habiletés : 1. la capacité à percevoir avec précision les émotions à travers les expressions faciales, le ton de la voix ou encore les postures; 2. l'utilisation de l'information émotionnelle pour faciliter le raisonnement, la prise de décision ou la créativité (par ex., Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) ; 3. la capacité à raisonner à partir des émotions, c'est-à-dire à interpréter la situation grâce à ses émotions afin d'agir de manière appropriée; et 4. la gestion des émotions, autrement dit comprendre ses émotions et celles des autres afin de les gérer. De nombreux-euses chercheurs-se-s ont par la suite réalisé des études sur cette thématique, notamment Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis (2014) qui ont reclassé en cinq catégories les compétences émotionnelles par rapport à soi et à autrui. Ils ont également développé un outil de mesure de ces compétences, validé auprès d'une population d'adultes. Chacune des catégories suivantes se décline en compétences par rapport à ses émotions ou à celles d'autrui : (1) identifier ses émotions et celles d'autrui ; (2) comprendre ses émotions et celles d'autrui ; (3) exprimer ses émotions et faciliter l'expression des émotions de l'autre ; (4) réguler ses propres émotions et celles d'autrui ; (5) utiliser ses émotions et celles d'autrui pour prendre des décisions adaptées à la situation. C'est-à dire tenir compte et se baser sur les émotions pour prendre une décision adaptée au contexte. Ces

capacités peuvent être évaluées dans le test « Trait Emotional Intelligence Questionnaire » élaboré par K.V. Petrides, chercheur anglais en psychologie.

“Connaissance émotionnelle” est la deuxième approche, développée par Izard (2001). La “connaissance des expressions, des noms et des fonctions des émotions” (p.250) est l’élément principal sur lequel se porte ce modèle : son auteur considère l’intelligence émotionnelle comme une habileté globale. En d’autres termes, selon lui, nous ne pouvons être intelligent-e-s émotionnellement sans détenir des connaissances émotionnelles. Celles dont il fait référence sont composées de deux éléments : la perception et l’étiquetage des émotions.

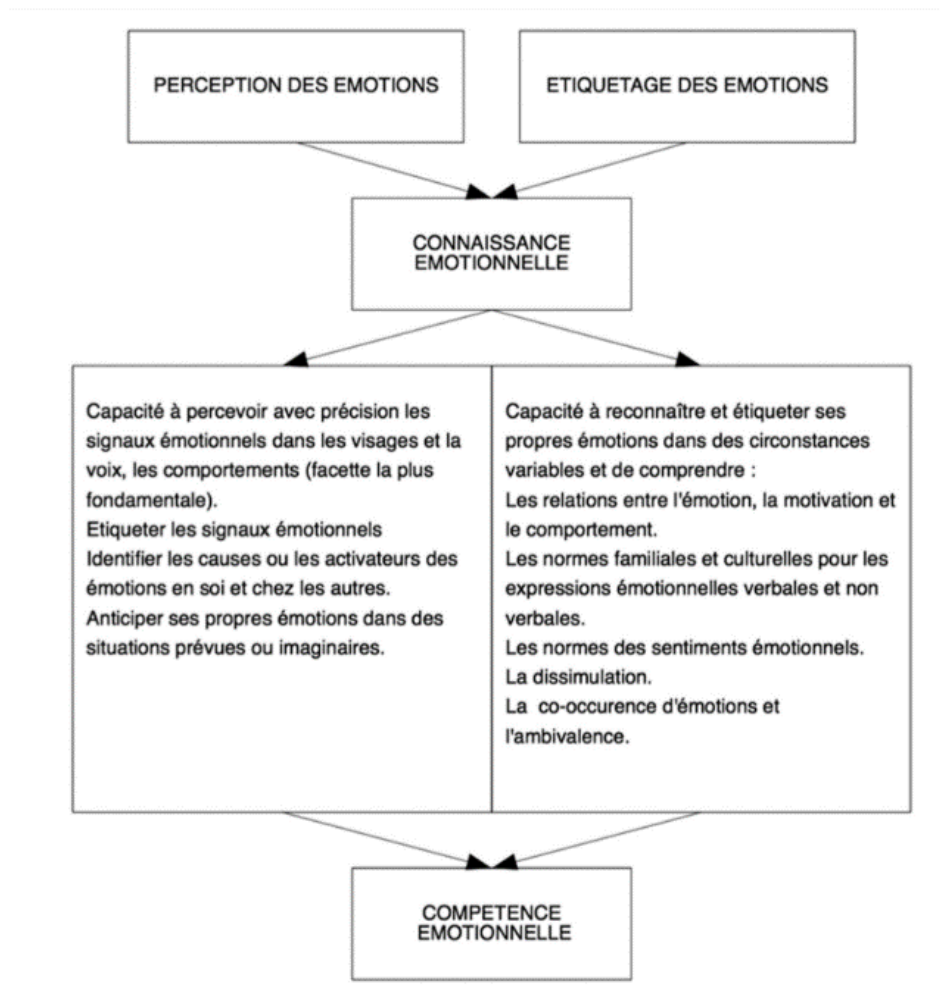


Figure 2. Le modèle de compétence émotionnelle d'Izard (Shankland et al, 2017 ; adapté de Izard, 2001).

La compétence émotionnelle est alors « l’utilisation de techniques et de stratégies qui canalisent l’énergie de l’activation émotionnelle dans des pensées et des actions constructives. [...] L’utilisation efficace des émotions est formellement définie comme une cognition et une action adaptatives motivées par l’expérience émotionnelle » (p. 249) tel définie par Izard, Stark, Trentacosta et Schultz (2008).

La troisième approche de l'intelligence émotionnelle est celle dite "modèle mixte", nommée ainsi puisqu'elle met en jeu certaines habiletés qui ne sont pas liées à l'intelligence émotionnelle. En plus d'une ou plusieurs composantes de cette dernière, ils dépassent la notion d'émotions pour définir des compétences qui forment un ensemble permettant un fonctionnement optimal de l'individu comme la tolérance au stress, l'estime de soi ou la pensée créative.

Nous faisons le choix ici d'aborder l'intelligence émotionnelle selon l'approche "habileté spécifique", notamment en nous basant sur les compétences émotionnelles développées par Mikolajczak *et al.* (2014). Cependant ces derniers présentent ces habiletés comme un emboîtement de compétences interpersonnelles et intra-personnelles et ne font pas la distinction dans leur analyse. Marshall Rosenberg lui considère que nous sommes davantage habitués à porter notre attention sur les autres plutôt qu'à effectuer une introspection sur nous-même (Rosenberg, 2002, p79). Il serait donc judicieux de les analyser séparément pour éviter le moindre biais dans les résultats et permettre un autre axe d'analyse à l'image de Léo Dieumegard dans son mémoire de recherche. Ces compétences nous permettront d'évaluer l'intelligence émotionnelle des élèves et de voir la corrélation avec leur bien être à l'école.

C. Quel lien avec les résultats scolaires et le bien-être scolaire ?

Nous avons expliqué précédemment que l'émergence d'émotions positives participe à un engagement plus important dans la tâche et une facilitation de la mise en place des fonctions exécutives de l'élève. De manière similaire, le bien-être des élèves est donc associé à un engagement accru dans les apprentissages et une plus grande disponibilité mentale favorisant l'attention et la compréhension. La promotion du bien-être à l'école va au-delà de "se sentir bien", c'est tout autant une manière de faciliter la construction de relations saines et d'un climat propice à la mobilisation des ressources utiles aux apprentissages (Shankland, 2019). L'établissement de relations saines, anxieuses ou inexistantes s'explique par le fait qu'une personne présente un déficit de perception et d'étiquetage des émotions et communiquera ainsi de façon inadaptée et insuffisante, entraînant des problèmes de comportements et des compétences sociales retardées (Izard, 2001).

Les travaux de Mayer, Robert et Barsade (2008) rejoignent les propos de ses deux derniers en spécifiant que l'intelligence émotionnelle est associée à plusieurs dimensions

du fonctionnement humain optimal : le bien-être psychologique (mesuré grâce à l'échelle de Ryff & Keyes, 1995), les relations sociales ou encore la réussite scolaire. Chez les élèves, cette intelligence est corrélée positivement avec les dimensions précédentes et négativement avec l'intégration dans un groupe de pairs. La maîtrise des compétences émotionnelles est un apprentissage où l'enseignant pourrait être un levier non négligeable.

IV. Quel est le rôle de l'enseignant dans le bien-être des élèves ?

Tout d'abord, nous avons vu précédemment que la pédagogie et l'enseignement sont des facteurs du bien-être scolaire, le professeur des écoles a la charge de cette dimension et influence donc le bien-être scolaire des élèves. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation le montre à travers la compétence « *Agir en tant qu'éducateur responsable et selon des principes éthiques* » et la fiche n°14 sur les descripteurs explicite que l'enseignant doit participer au bien-être et la construction de l'estime de soi par des commentaires valorisants les progrès par exemple. Mais qu'en est-il dans la recherche et sur le terrain ?

A. Quelques questionnements et constats sur les pratiques enseignantes.

Dans la note d'analyse « Favoriser le bien-être scolaire, condition de la réussite éducative », Sarah Sauneron, Chargée de mission Département Questions sociales pour le Centre d'analyse stratégique en 2013 (aide en expertise pour le premier ministre), montre que dans l'enquête PISA 2009, plus des trois quarts des élèves français déclarent bien s'entendre avec leurs enseignants mais que seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être, soit 13 points de moins que la moyenne OCDE. Elle met en lumière l'importance du rôle des enseignants pour le bien-être des élèves proposant plusieurs axes d'approches : systématiser la réalisation de travaux collectifs, valoriser les projets, développer les pratiques évaluatives encourageantes. Dominique Bucheton, Professeure de l'université de Montpellier, rejoint l'idée de Sauneron en précisant que la posture de l'enseignant a une influence sur les comportements des élèves. Lorsque l'enseignant

est en posture de contrôle (autrement dit autoritaire), les élèves prennent la posture d'élève primaire (c'est à dire passif et obéissant) ils n'ont pas d'espace pour penser puisque tout est pensé pour eux. A contrario les professeurs des écoles qui sont dans une posture d'accompagnement (la relation plus horizontale avec les élèves), ont des élèves qui développent des postures réflexives sur leurs propres stratégies d'apprentissage et leurs difficultés. Les professeurs des écoles s'occupent des savoirs, des gestes sociaux, ce qui implique des gestes didactiques et pédagogiques de retenue de silence pour laisser les élèves penser, parler etc. Nous savons aussi que la recherche en neurologie et sur l'ensemble du corps apporte de plus en plus de preuves permettant d'affirmer que le bien-être est une compétence. La neuroplasticité est le fait qu'au fil de nos nouvelles expériences nous créons de nouvelles connexions dans le cerveau, ainsi ce dernier est un muscle qu'il faut exercer. Nous pourrions donc modifier son fonctionnement en travaillant sur des dispositifs d'enseignement stimulant la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. D'après Shankland et ses collègues chercheurs, il est important d'identifier les styles d'interaction par rapport au besoin. Donc il semblerait que s'intéresser aux compétences émotionnelles à l'école permet de donner des conditions facilitatrices d'apprentissage pour les élèves.

B. La bienveillance : une qualité du professeur des écoles au service du bien-être des élèves.

L'Inspectrice Générale de l'Education nationale, Viviane Bouysse, définit « être bienveillant » comme « témoigner d'une attention vigilante aux émotions de chaque enfant (la mettre en mots, manifester de la compréhension, ce qui ne veut pas dire toujours de l'approbation...), lui manifester par des propos ou par le regard qu'il 'compte', en bref le reconnaître comme une personne singulière au sein du groupe » (2014). Ainsi, l'enseignant devrait adopter un comportement influençant sa relation avec les élèves dans un objectif de bien-être scolaire. En effet, une attitude bienveillante où l'enseignant sera à l'écoute des émotions de chaque enfant est essentielle tout comme en témoigne cet extrait des nouveaux programmes de l'école élémentaire : « [les valeurs de la République] supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois

compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves ». Catherine Gueguen, pédiatre, rejoint les propos des programmes en insistant que la bienveillance est fondamentale car au niveau cérébral, recevoir de l'empathie déclenche l'ocytocine (hormone du bien-être, de l'empathie, de l'altruisme, de la coopération et des comportements prosociaux). Ainsi, l'élève sera empathique si on est empathique avec lui (pairs et enseignants) et cela montre l'importance des pratiques éducatives (sécurité, empathie). La pédiatre appelle ce système : le cercle vertueux. L'émotion de l'enfant doit être prise en compte. Il est important, voire nécessaire de les intégrer dans les apprentissages afin de renforcer leur confiance et ainsi valoriser leurs compétences (comme le bien-être scolaire). Guéguen, relève que la bienveillance doit être au cœur des relations entre les élèves et leur enseignant : « Créer des relations bienveillantes et chaleureuses avec les enfants n'est pas réservé à la famille. [...] Cette qualité de la relation a aussi des effets bénéfiques sur les enseignants et contribue à une atmosphère de confiance et de bien-être favorable à l'apprentissage [à partir d'une posture d'écoute" » (2014). Si l'enseignant aide, soutient, les élèves imitent et coopèrent avec plaisir en équipe. Il a une fonction de modèle. Afin d'y parvenir, ce dernier pourra s'appuyer sur des outils qu'il mettra en place au sein de sa classe. Quelques résultats d'outils et dispositifs seront développés dans un autre point.

C. Les effets positifs d'un dispositif centré sur les émotions.

La méta-analyse de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011) s'appuyant sur 213 études permet de mettre en valeur les effets positifs des interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, de l'école élémentaire au collège. Ainsi, lorsqu'un dispositif d'apprentissage social et émotionnel est mis en place à l'école, les auteurs ont pu observer que les performances académiques se sont améliorées, des effets positifs sur les compétences et attitudes sociales et émotionnelles. De même, les comportements sociaux des élèves s'améliorent à l'inverse des problèmes de conduite. Cela reste efficace même 6 mois après ce dispositif. Cela a mis en lumière l'importance de l'intégrer aux pratiques des enseignants et le degré d'efficacité est même meilleur lorsque les séances sont menées par les enseignants plutôt que par des intervenants extérieurs. Enfin, ce dispositif a des effets sur tous les niveaux de classe. Deux autres projets vont dans le même sens. Tout d'abord, cité dans l'ouvrage

« Apprendre à vivre ensemble » de Jourdan Didier, un dispositif en faveur des émotions, fruit d'une collaboration de plusieurs acteurs du système éducatif et donc des professeurs des écoles, amène les futurs collégiens à vivre de manière plus sereine cette transition: 90% des élèves dont l'enseignant de CM2 avait des pratiques de promotion de la santé n'ont pas peur d'aller au collège contre 74% de ceux qui n'en ont pas bénéficié appréhendent l'arrivée dans ce nouvel établissement. Même un professeur stagiaire Kéren Pallatin, dans son mémoire *La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?* en 2017, s'est lancé dans le même type d'actions auprès de leurs élèves dans le cadre de leur mémoire. Grâce aux outils qu'il a mis en place avec persévérance et une bonne organisation, il a obtenu un climat de classe apaisé où les élèves viennent à l'école avec plaisir. Ces résultats ont même mené l'équipe éducative à exposer les effets bénéfiques en conseil d'école et auprès des parents. Ainsi à leur échelle, il a remarqué les effets positifs de la gestion des émotions sur les apprentissages avec des stratégies comme l'écoute active, les messages clairs favorisant la verbalisation de l'émotion, ou encore avec l'instauration d'un baromètre des émotions. Ces outils ne freinent donc pas les émotions de l'enfant mais les régulent. Les contraintes pratiques ne nous permettront pas d'observer ces pratiques donc nous avons fait le choix de remonter dans le processus, avant les actions et de se centrer sur les intentions.

D. L'intention, composante avant l'action de l'enseignant.

Tout d'abord, l'intention est une "disposition d'esprit, mouvement intérieur par lequel une personne se propose, plus ou moins consciemment et plus ou moins fermement, d'atteindre ou d'essayer d'atteindre un but déterminé, indépendamment de sa réalisation, qui peut être incertaine, ou des conditions qui peuvent ne pas être précisées." définit le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. C'est pourquoi nous souhaitons quand même développer de manière concise la théorie possible d'appui : la théorie du comportement planifié du psychologue social Ajzen (1985,1991) extension de la théorie de l'action raisonnée. D'après sa théorie, l'intention d'effectuer un comportement, ici de mettre en place un apprentissage des émotions avec les élèves, est influencée de manière directe par trois variables (l'attitude, les normes subjectives, et la perception du contrôle). Nous pouvons faire le lien avec la théorie de Bandura du concept auto-efficacité (1982). La perception du contrôle sur le comportement se réfère aux ressources dont dispose l'individu, à ses propres capacités, aux opportunités disponibles

ainsi qu'à la perception de l'importance d'arriver à accomplir les résultats. En effet, les croyances d'un individu sur son auto-efficacité peuvent avoir une influence sur son choix d'activités, sur sa préparation pour l'activité et finalement sur l'effort qu'il met en place durant l'activité en question. Ainsi, si par exemple deux enseignants ont la forte intention de travailler avec ses élèves les émotions, celui qui pense qu'il parviendra à le faire aura tendance à persévérer davantage que celui qui doute de ses capacités (Ajzen, 1991). Mais cela pose la question qu'est-ce qui empêche un enseignant d'avoir l'intention de mettre en place des dispositifs en faveur de l'accompagnement des émotions chez ses élèves ? A travers le graphique (Fig. n° 3) ci-dessous, nous synthétisons notre réflexion.

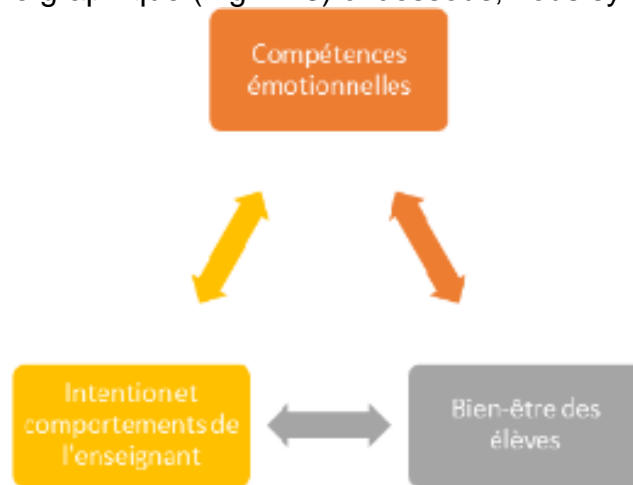


Figure 3 : L'interaction entre l'intention de l'enseignant, le bien-être scolaire et les compétences émotionnelles des élèves.

Les comportements du professeur ont une influence sur les compétences émotionnelles des élèves qui, elles, ont une influence sur le bien-être scolaire de ces derniers. Ainsi, de manière indirecte, les pratiques éducatives des enseignants ont un impact sur le bien-être de leurs élèves. Nous n'omettons pas que les comportements des professeurs ont des retombées immédiates manifestes sur la satisfaction scolaire des enfants tout comme les comportements de ces derniers peuvent à leur tour avoir des échos sur les comportements des professeurs. Nous cherchons ainsi à comprendre comment concrètement ce cercle d'influence fonctionne sur le terrain.

Partie 2 : Cadre méthodologie

I. Justification de la méthodologie choisie au regard de la problématique

A. Problématique et hypothèses

Cette revue de littérature nous mène à chercher en quoi l'intention déclarée du professeur des écoles de favoriser l'apprentissage des compétences émotionnelles a un impact sur le bien-être scolaire de ses élèves de CM2. Ce qui nous a permis d'aboutir à des hypothèses théoriques. Il s'agira de vérifier que :

- Le bien-être scolaire est lié positivement aux compétences émotionnelles. (Hypothèse 1)

Dans une étude scientifique, il est nécessaire d'avoir une hypothèse « témoin ». Cette hypothèse a peut-être été déjà validée dans des études scientifiques néanmoins elle ne l'a jamais été avec cette population-ci. Pour la validité scientifique de notre étude, nous nous baserons sur la confirmation ou non de cette hypothèse pour alimenter l'analyse des résultats pour les suivantes. En somme, cette hypothèse nous permet de valider ou invalider notre méthodologie puisque si elle n'est pas validée c'est que des biais non contrôlés ont perturbé nos résultats. A lumière de cette information si nous devions nous trouver dans ce cas, nous analyserions les résultats des hypothèses 2 et 3 différemment.

- L'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur la compétence émotionnelle de ses élèves. (Hypothèse 2)
- L'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur le bien-être scolaire de ces élèves. (Hypothèse 3)

Un des moyens d'avoir des renseignements sur les compétences émotionnelles et sur le bien-être scolaire est d'utiliser des questionnaires remplis par les élèves. Cela permet de comparer statistiquement les données recueillies. Nous avons vu précédemment que le bien-être scolaire a de multiples facteurs c'est pourquoi nous allons utiliser le questionnaire BE-SCOL créé par Guimard, Bacro et Florin. Selon la revue de littérature, il y a un lien entre le bien-être scolaire et les compétences émotionnelles : plus un élève a de compétences émotionnelles plus son bien-être scolaire est élevé. Nous allons donc

demander aux élèves de compléter ces deux questionnaires sur chacune de ces notions afin d'avoir des données quantitatives dans l'objectif de les analyser, les comparer et d'établir des liens.

B. Les outils de récolte de données.

3. Les questionnaires à destination des élèves.

a) TEIQue-SF (Petrides and Furnham, 2009).

Le Trait Emotional Intelligence and Personality est un questionnaire élaboré par les psychologues Petrides and Furnham en 2009 pour définir des traits de l'intelligence émotionnelle et de la personnalité c'est-à-dire des profils de personnes selon leur intelligence émotionnelle.

Nous avons travaillé sur le support en amont. Tout d'abord, nous avons lu et répondu nous-même aux questionnaires pour se mettre à la place des élèves, juger de leur compréhensibilité pour ces derniers et si les questions sont en lien avec notre recherche. Pour donner suite à cela, nous avons utilisé la clé fournie par les chercheurs pour analyser les données découlant chaque question. La clé propose 4 catégories de questions : Bien-être, conscience de soi, émotivité, sociabilité. Ayant déjà un questionnaire sur le bien-être, nous écartons ces questions sur notre version. Pour continuer, nous savons que les compétences émotionnelles se découpent en 2 catégories : les compétences émotionnelles intrapersonnelles et interpersonnelles. Nous avons analysé les questions restantes en séparant certaines de cette manière et en supprimant d'autres. Ensuite, nous avons veillé à l'équilibre des questions (11 codées inter et 11 autres codées intra) en créant une nouvelle question pour la catégorie "Compétences intrapersonnelles" à partir d'un autre questionnaire de Florin (2019). Avant de procéder à la mise en forme, nous avons procédé à une autre lecture pour revoir la formulation des questions pour qu'elles soient plus accessibles aux élèves de CM2. Pour terminer, nous avons souhaité harmoniser le fond et la forme du questionnaire (modalité de réponse aux questions) avec le BE-SCOL pour une continuité et une facilité de réponse pour les élèves, le mode de réponse en échelle de sept niveaux étant peu abordable pour des enfants. Des indices de traitement de données ont été inclus non nuisibles aux élèves et dans l'optique de faciliter le travail d'analyse futur.

Voici un extrait du questionnaire. Il faut se référer à l'annexe 5 pour la version complète du questionnaire.

| Vraiment comme moi | A peu près comme moi | | | | A peu près comme moi | Vraiment comme moi |
|--------------------|----------------------|--|------|--|----------------------|--------------------|
| | | Pour certains enfants, exprimer ses émotions aux autres avec des mots n'est pas un problème. | MAIS | Pour d'autres enfants, exprimer ses émotions aux autres avec des mots est difficile. | | |

Ainsi, l'élève doit d'abord choisir à quel type d'enfants il ressemble. Puis, il·elle doit cocher si c'est vraiment comme lui ou elle ou à peu près comme lui ou elle. Nous avons fait deux choix sur le tableau : nous avons coloré les lignes des tableaux pour permettre une meilleure distinction de chaque question et reformulé les questions pour qu'elles prennent la même tournure que celles du questionnaire qui suit.

b) Be-scol : Bacro, Florin et Guimard.

Le BE-SCOL est un questionnaire élaboré par Bacro, Guimard et Florin dans leur étude sur le bien-être multidimensionnel de 2013 et vise à évaluer le bien-être subjectif des élèves de primaire et de collège.

Pour ce questionnaire, nous avons effectué les mêmes étapes d'appropriation que le précédent. Nous ne l'avons pas modifié dans la formulation des phrases étant donné que les questions sont accessibles au CM2 et utilisé lors d'une recherche en 2017.

Voici un extrait du questionnaire. Il faut se référer à l'annexe 6 pour la version complète du questionnaire.

| Vraiment comme moi | A peu près comme moi | | | | A peu près comme moi | Vraiment comme moi |
|--------------------|----------------------|--|------|---|----------------------|--------------------|
| | | Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école | MAIS | D'autres trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école | | |

Le professeur des écoles est un acteur décisif sur le facteur de la pédagogie et l'enseignement. Ce qui nous mène à mener un entretien auprès de cet acteur majeur. Cependant pour des raisons méthodologiques, le sujet de cette méthode sera sur son intention déclarée et non sur sa pratique effective.

2. L'entretien avec les enseignants.

Par le biais de cette méthode, nous cherchons à obtenir des informations sur l'intention de l'enseignant, sur ses attitudes face au travail des émotions en classe.

L'intention est un phénomène complexe ainsi mise en place d'un entretien semi directif permet d'approfondir et de permettre une mise en évidence de certains aspects inconscients. Nous pouvons supposer que ne pas avoir d'intention déclarée ne signifie pas que dans la pratique aucune action n'est faite, il n'en a peut-être pas conscience. Comme Quivy et Van Campenhoudt le signalent, l'entretien permet « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences.* » (2011) Nous sommes conscientes qu'il y a des inconvénients. Tout d'abord, les raisons pourquoi l'interviewé participe peuvent influencer les réponses lors de l'entretien. De même, il est difficile de tirer des conclusions générales, il s'agit d'un cas par cas ici. Il nécessite beaucoup de temps et des compétences particulières pour concevoir, conduire et interpréter un entretien. On se limite à un entretien de 20 minutes comprenant 10 questions. Le matériau recueilli dépend des connaissances des personnes interrogées et de leur volonté à bien vouloir répondre. Il faudra retranscrire l'entretien de manière intégrale, pour l'analyse et le traitement des discours. Il existe trois types d'entretiens : directif, libre et semi-directif. Nous souhaitons utiliser l'opportunité de diriger les questions sans sortir du sujet de l'entretien tout en laissant la parole libre à l'enseignant. Il se caractérise par le fait qu'il laisse à la personne interviewée un espace assez large pour donner son point de vue. L'enquêteur pose des questions et laisse l'enquêté répondre en toute liberté. L'enquêteur encourage l'informateur à parler et à donner davantage d'informations sur la thématique de sa recherche. Les questions posées sont relativement ouvertes mais il ne faut pas oublier de recentrer la parole pour ne pas perdre de vue l'objectif fixé (Blanchet et Gotman, 2010). Malgré les recherches, nous n'avons pas trouvé d'entretiens élaborés par des chercheurs sur cette thématique. C'est une raison supplémentaire d'étudier cette thématique dans notre mémoire. Tout d'abord, nous avons élaboré un brainstorming des questions que nous souhaitons leur poser. A partir de cela, nous avons classé en quatre catégories les questions élaborées : le rôle de l'enseignant, les définitions des notions, le lien entre ces notions et enfin le constat sur sa classe. Puis, nous avons débattu sur l'ordre des questions. Nous nous sommes surtout interrogées sur la place des questions relatives au rôle de l'enseignant et le constat de sa classe. Nous avons préféré commencer par le rôle de l'enseignant pour terminer par le constat afin que celui-ci n'influence pas les propos de l'enseignant au cours de l'entretien.

II. Présentation du dispositif d'enquête.

A. Description du terrain d'enquête :

1. Caractéristiques contextuelles.

L'étude se réalisera dans deux écoles élémentaires en milieu urbain, dans des quartiers proches (5 km). Les effectifs d'élèves accueillis diffèrent peu : la première école accueille environ 174 élèves et l'autre accueille 145 élèves. La recherche se déroulera dans les classes de CM2 des deux écoles.

2. Choix et description de la population enquêtée.

Nous avons choisi de mener notre recherche sur deux classes de CM2 car nous supposons que la lecture et la compréhension des questions des questionnaires par les élèves peut être accessible plus facilement par ce niveau. De plus, nous avons choisi deux enseignants qui, d'apparence, ont des intentions opposées face au travail des compétences émotionnelles pour pouvoir comparer aisément leurs classes. L'entretien nous permettra de trancher sur l'intention de l'enseignant et de dépasser les apparences. Tous deux sont des hommes pour éviter de créer un biais d'influence de genre, que nous ne maîtrisons pas.

3. Cadre spatio-temporel.

Dans le cadre temporel, nous effectuerons nos prises de données en janvier puisque nous supposons que cinq mois après la rentrée est un temps suffisant pour que la pédagogie de l'enseignant ait un impact sur les élèves et que le climat de classe se soit installé. Du point de vue spatial, nous nous déplaçons nous-même dans les classes pour une meilleure validité environnementale. Nous accompagnons dans un premier temps les élèves dans le remplissage des questionnaires puis sur un second, hors temps de classe, nous nous entretenons avec l'enseignant de la classe.

B. Description du dispositif d'enquête :

1. Cadre de communication.

Nous avons contacté par mail les deux enseignants de CM2 en exposant notre volonté de venir dans sa classe dans le cadre de notre mémoire. Après présentation de notre

mémoire, nous continuons les échanges pour organiser les temps de passation des questionnaires et de l'entretien. Notre objectif de recherche (montrer si l'intention de travailler les émotions de l'enseignant a un impact sur le bien-être et les compétences émotionnelles) n'a pas été divulgué pour ne pas influencer leurs réponses aux entretiens. Nous avons fixé ensemble les dates, l'organisation pour la passation des questionnaires et de l'entretien.

2. Contraintes organisationnelles et modalités techniques.

Il a été choisi que nous venions toutes les deux pour les passations. Cela s'est fait sur deux matinées dans la première école pour rencontrer les élèves et en une seule matinée pour l'autre, expliquant pourquoi nous sommes là et les aiguiller avec les questionnaires. Ces derniers sont distribués sous forme papier A4. Nous avons lu les questions oralement une à une en leur laissant le temps de répondre entre chacune. Ainsi nous vérifions la compréhension de la question de chaque élève. Le questionnaire est projeté au tableau pour une question de fluidité et de compréhension visuelle. L'enseignant n'était pas présent dans la classe (en accord avec ce dernier) d'une part pour ne pas influencer les réponses des élèves aux questionnaires par sa présence, d'autre part, son entretien devant suivre, nous essayons d'éviter que la connaissance de ces derniers biaise ses propres réponses. A l'inverse son absence pourrait entraîner un biais au niveau de la sécurité affective des élèves. C'est pourquoi le professeur des écoles était dans la salle d'à côté, les élèves ont eu connaissance de ce détail. La matinée s'est conclue avec l'entretien de l'enseignant, menée en binôme par nos soins.

III. Présentation de la méthode de recueil de données.

A. Le questionnaire sur les compétences émotionnelles.

Nous avons fait le choix de recueillir les réponses des élèves via un questionnaire qui porte sur leur évaluation subjective de situations ou d'états où une compétence émotionnelle peut être mobilisées. Le questionnaire utilise des degrés de ressemblances, l'élève doit indiquer s'il ou elle ressemble plus ou moins aux enfants décrit, comme par exemple "Certains enfants trouvent souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne". Il s'agit d'une donnée principale qui nous permettra de calculer pour le premier questionnaire le degré d'intelligence de chaque

élève au niveau des compétences interpersonnelles, les compétences intrapersonnelles et pour les compétences émotionnelles générales.

Puisque deux de nos hypothèses reposent sur la qualité des compétences émotionnelles acquises, il est primordial d'utiliser un outil fiable pour les mesurer. Ce questionnaire a été validé par la communauté scientifique sur un public adulte, nous l'avons adapté au nôtre en tachant de ne pas influencer sur sa fiabilité. Les résultats obtenus nous permettront de faire des calculs statistiques qui valideront ou invalideront notre hypothèse 2, l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur la compétence émotionnelle de ses élèves, et participeront avec ceux du deuxième questionnaire à valider ou invalider l'hypothèse 1, le bien-être scolaire est lié positivement aux compétences émotionnelles.

B. Le Be-scol : le questionnaire sur le bien-être.

Le deuxième questionnaire à destination des élèves porte sur leur évaluation subjective sur des situations ou des états relatifs à leur bien-être à l'école. Ce questionnaire a lui également été validé par la communauté scientifique sur une recherche et un public similaire aux nôtres. Les données recueillies de la même manière que pour le premier questionnaire sont des données cruciales qui nous permettront de calculer le niveau de bien-être estimé. Les résultats des tests statistiques obtenus nous permettront de valider ou d'invalider l'hypothèse 3, l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur le bien-être scolaire de ces élèves et de participer à la validation ou l'invalidation de l'hypothèse. Après cela, nous pourrons corrélérer les résultats des deux questionnaires via de nouveaux calculs statistiques qui rendront possible de valider ou invalider l'hypothèse 1.

C. Les entretiens avec les enseignants.

En parallèle, nous avons recueilli le discours de chaque enseignant sur son opinion et ses pratiques notamment les intentions autour des émotions et du bien-être de leurs élèves. Ces données nous permettent ainsi de dessiner deux profils d'enseignant différents voire opposés sur leur intention autour du travail des émotions. Le fait que ces enseignants se présentent distinctement l'un comparé à l'autre nous amène à pouvoir confronter les données des questionnaires et montrer si la variable "intention" a un impact sur les résultats des tests (hypothèse 2 et hypothèse 3).

IV. Présentation de l'analyse de recueil de données.

A. L'analyse des entretiens.

Pour dégager les profils des enseignants rencontrés, nous effectuons la retranscription des entretiens (cf. Annexes 13 et 15) et nous nous sommes attachées à réaliser une analyse qualitative et thématique. Ainsi, plusieurs étapes ont été effectuées.

Dans un premier temps, une analyse individuelle a été réalisée afin de dégager des éléments de réponses pour chacun de nos enseignants (analyse verticale). En lien avec la grille d'entretien (cf. Annexe 4), nous avons replacé dans un tableau les thématiques sous-jacentes à la grille et les propos de l'interviewé e correspondants. Puis, de manière détachée de la grille d'entretien (cf. Annexe 4) et plus centrée sur les propos du discours, nous avons dégagé des sous-thématiques présentes sur les deux entretiens et nous les avons associées à chaque verbatim. Petit à petit par arborescence, nous les regroupons en grandes thématiques principales : les postures et rôles de l'enseignant, l'épanouissement personnel et scolaire de l'élève, les interactions sociales de l'élève. Pour créer les dénominations de ces thématiques larges, nous avons cherché les similitudes entre les sous-thématiques relevées ci-dessous. La première thématique fait référence à l'enseignant, ses pratiques et ses intentions, variable principale de notre recherche. Dans ce même sens, « l'épanouissement personnel et scolaire des élèves » concerne les émotions et les besoins (soit le bien-être), variables supposées être influencées par celle présentée précédemment. Non prévu, le reste du discours s'orientait vers les facteurs sociaux : les relations avec les pairs et l'entourage familial.

| | |
|--|---------------------------------|
| Les rôles et postures de l'enseignant | Responsabilité |
| | Ecoute des élèves |
| | Emotions de l'enseignant |
| | Engagement |
| | Retour sur sa pratique |
| L'épanouissement personnel et scolaire des élèves | Emotions |
| | Besoins |
| Les interactions et liens sociaux | Relations aux pairs |
| | Relation avec la famille |

Tableau 2 : Les grandes thématiques avec les sous-thématiques correspondantes.

Pour aboutir sur l'analyse plus précise du verbatim et mettre en lumière les orientations, attitudes et les représentations de chaque individu, nous avons relevé : les champs lexicaux ; occurrences de modalisateurs, de pronoms. Toutes ces données sont recensées dans un tableau « profil » (cf. l'extrait ci-dessous et les annexes 14 et 16).

| Thématique abordée par la grille d'entretiens | Verbatim des entretiens | Thématiques dégagées à posteriori | Grands thématiques | Analyse du discours |
|---|--|-----------------------------------|--|--|
| Point de vue sur le travail des émotions | Je ne travaille pas sur les émotions, je travaille sur les humeurs, les émotions, c'est quelque chose de [...] gestuel] bruit «furtive»]; alors que l'humeur est plutôt dans un état général. Et c'est heu Moi, je travaille sur à la fois comme dans quel état il arrive à l'école, comment faire un sas entre l'extérieur et ce moment où on est tous ensemble et juste heu le travail que je fais sur cette météo des humeurs. Justement, j'ai vu la météo des émotions, mais le mot humeur me paraît plus propice.¶ Heu C'est heu leur donner heu, même s'il y a un aspect théâtral. Il est sincère, mais je suis face à 25 avant on était 32.¶ Donc, je prends ça en charge aussi.α | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Je travaille x3, travail¶ Justement¶ moi |
| | Heu Je reçois, je les reçois, les accueils à la fois¶ Je nomme « ah ce matin il y plusieurs nuages si j'en vois qu'un heu Tu as la possibilité, on a la possibilité d'en parler. Et au-delà de ça, parce que finalement, sur l'ensemble, une année, si je suis allé entre 5 et 10 maximum entretiens avec oui, je sais ce que je peux te parler à la récré. Je n'en ai pas plus que ça. Mais cela, je les regarde et je leur dis | Ecoute des élèves | Les postures et rôles de l'enseignant | Je reçois¶ Je x8¶ Dialogue¶ On (élève+ lui) |
| | Je suis fatigué, vous n'y êtes pour rien, mais je suis fatigué. Moi, si je devais faire un nuage, je ferais un nuage aussi. Il va se dissiper, mais pour l'instant, je suis fatigué et je pense que c'est essentiel.¶ Heu Ne serait-ce qu'en étant heu se décentrant Moi. Moi. Est-ce que je suis capable, lorsque je suis en situation, d'écouter quelqu'un ? Selon l'état dans lequel je suis, je ne suis pas en capacité, eux encore moins. Donc, ça me paraît essentiel.α | Emotions de l'enseignant | Les postures et rôles de l'enseignant | Moi¶ Je x10¶ Moi x3¶ Donc pour conclure¶ Modalisateur : je pense, ça me paraît¶ C'est essentiel |
| | Et puis après, gérer ce qui se passe entre eux, ça aussi, c'est source d'émotions. Pour le coup, avec mon ami, ce qui crée vraiment l'humeur¶ Dans quel état ils reviennent de la pause méridienne, souvent après la pause méridienne. C'est compliqué | Relations aux pairs | Les interactions sociales de l'élève.α | Puis/après/ça aussi : (accumulation)¶ Pour le coup¶ Vraiment, souvent¶ C'est compliqué |

Tableau 3 : Extrait du tableau « profil » d'analyse du discours de Paul.

Dans un second temps, nous avons effectué une analyse comparative entre les deux profils d'enseignant concernant la présence des thématiques, les occurrences autour des modalisateurs, les champs lexicaux, le nombre de mots dits. Ainsi, ce tableau de comparaison amène à l'interprétation. (Cf. les tableaux de la partie Résultats).

B. L'analyse des résultats des questionnaires.

En ce qui concerne les questionnaires, il y a deux étapes à l'analyse des données. Dans la première, chaque question a une échelle de réponses auxquelles correspondent des points. Ces derniers sont alors reportés pour chaque élève dans chaque classe dans un tableur, permettant de calculer les résultats totaux individuels et collectifs par classe pour chaque dimension observée. Dans la deuxième étapes, l'utilisation d'un outil statistique est nécessaire : nous avons eu recours au logiciel JASP. Grâce à celui-ci nous avons pu mesurer les moyennes, les écart-types, les t de Student, les r de Bravais-Pearson et les p-values présentés sous forme de tableau de graphique. Ce sont ces nombres représentant les corrélations qui sont comparés et analysés pour valider ou

invalider une hypothèse. Pour l'hypothèse 1, un r de Bravais-Pearson à 0.6 la validerait statistiquement. Pour les hypothèses 2 et 3, les t de Student nous donnent des p-value qui si elles sont inférieures à 0,1 valident statistiquement et scientifiquement les hypothèses.

Partie 3 : Présentation des résultats.

I. Les profils des deux enseignants interrogés.

Tout d'abord, nous souhaitons nuancer nos résultats par le fait qu'avec le deuxième entretien (cf. Annexe 15), nous ne sommes pas allées dans la précision des questions prévues car nous avons oublié notre grille d'entretien (cf. Annexe 4) et nous n'étions pas à l'aise à évoquer en profondeur ce sujet en sentant qu'il pouvait être clivant par nos perceptions de la communication non verbale (attitude démagogique : ton, posture neutre, attitude distante). Paul a eu une posture plus engageante, démonstrative. Ces entretiens nous permettent de dessiner des profils opposés sur l'intention de travailler les émotions. Nous avons pu dégager quelques différences et points communs pour tester nos hypothèses. Cependant, étant donné que la passation des entretiens s'est déroulée de manière différente, nos impressions subjectives ont « dominé » notre rigueur scientifique. C'est pourquoi nous ne prenons pas comme exacte vérité scientifique nos données. Il faut se référer aux annexes 13 et 15 pour la retranscription complète des entretiens.

1. L'implication et l'engagement.

a) L'apparition des thématiques dans leur discours.

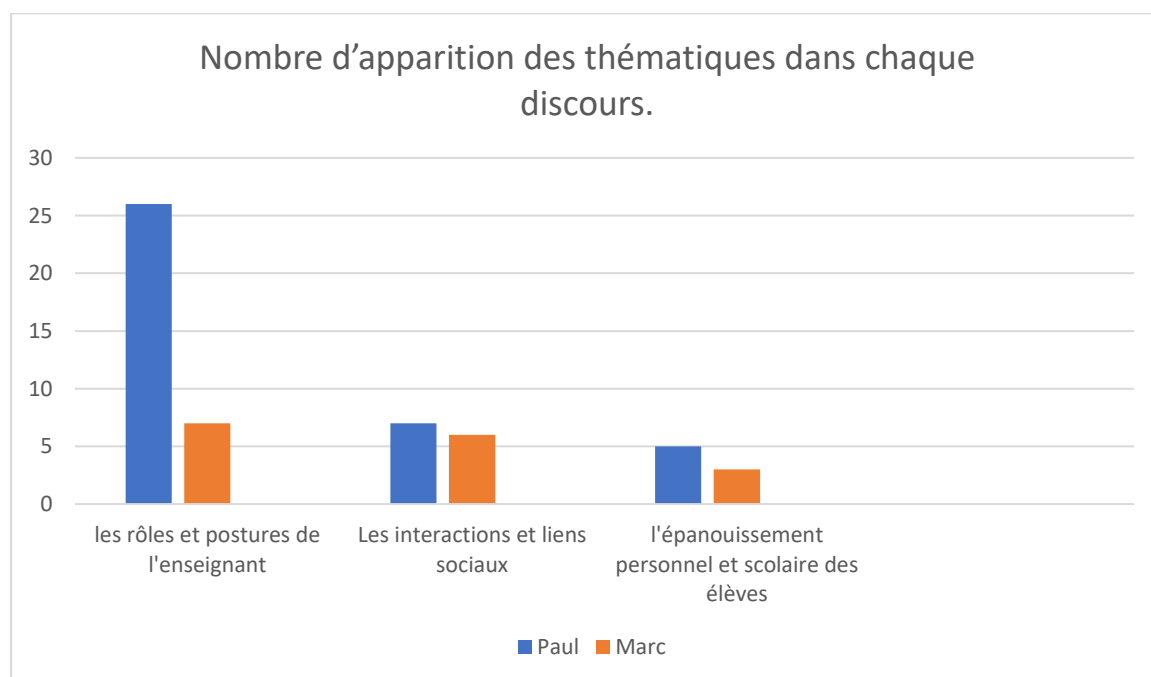


Figure 4 : Nombre d'apparition des thématiques dans chaque discours.

Du point de vue des thématiques dégagées, en s'appuyant sur la figure et sur le tableau 2, nous pouvons voir que la répartition thématique entre les deux discours est plutôt identique. Ils apportent la même importance aux interactions qu'à leur épanouissement personnel et scolaires des élèves. Cependant, la thématique « **Rôles et postures de l'enseignant** » est pratiquement trois fois plus important dans les propos de Paul que ceux de Marc.

b) La responsabilité et le retour sur la pratique différencie les deux enseignants.

| | Enseignant de la classe 1 (Paul) ¹ | Enseignant de la classe 2 (Marc) |
|--|---|----------------------------------|
| Les rôles et postures de l'enseignant | 26 fois | 7 fois |
| Responsabilité | 11 | 3 |
| Ecoute des élèves | 3 | 2 |
| Emotions de l'enseignant | 1 | 1 |
| Engagement | 2 | 0 |
| Retour sur sa pratique | 9 | 1 |
| Les interactions et liens sociaux | 7 | 6 |
| Relations aux pairs | 5 | 5 |
| Relation avec la famille | 2 | 1 |
| L'épanouissement personnel et scolaire des élèves | 5 | 3 |
| Emotions | 4 | 1 |
| Besoins | 1 | 2 |

Tableau 4 : Nombre d'apparition des thématiques et sous-thématiques dans chaque discours.

Notamment au niveau de la responsabilité, nous voyons bien que cet enseignant, Paul, prend sa responsabilité à cœur et accentue un retour sur sa pratique : « *J'ai un impact sur leur bien être parce que heu je m'efforce dès le début et c'est mon objectif principal, heu que la CLASSE soit un groupe, un groupe qui est là pour travailler ensemble, pour se supporter, pour s'aider, (pause) pour se respecter.* » De manière explicite, son objectif est que les élèves se sentent bien. Même si les dires du professeur

¹ Ces prénoms ont été attribués de manière à respecter l'anonymat.

des écoles de l'autre classe, Marc, sont aussi tournés vers une conscience de son rôle : « *J'ai des responsabilités.* » et « *L'enseignant est le garant.* » (Cf. Annexes 13 et 15)

2. Les modalisateurs d'opinion et de jugement.

Paul et Marc utilisent des modalisateurs pour rendre leur discours plus subjectif, plus personnel.

a) Les modalisateurs d'opinion.

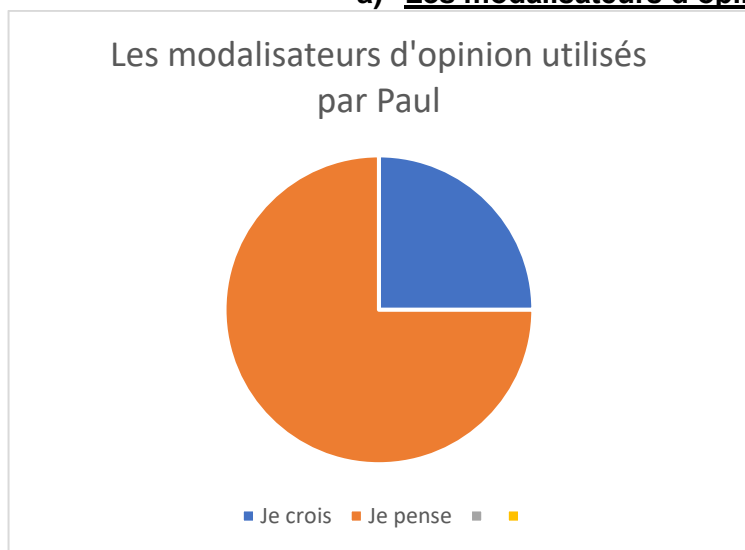


Figure 5 : Les modalisateurs d'opinion utilisés par Paul.

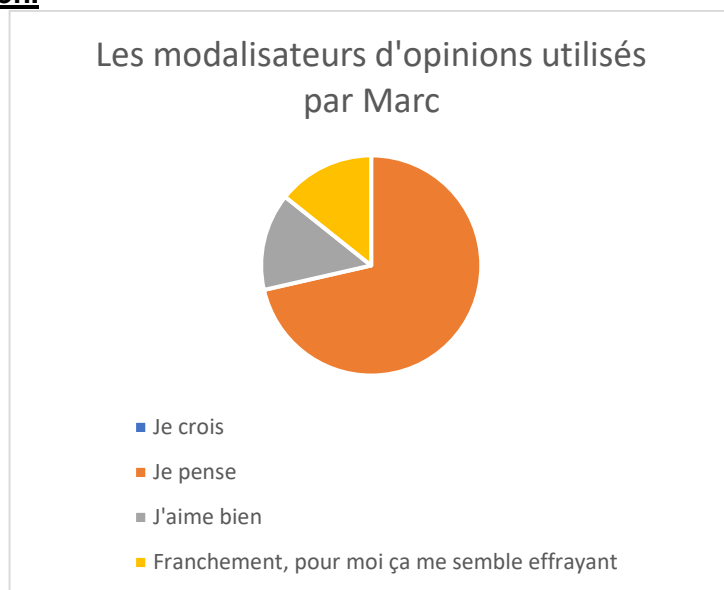


Figure 6 : Les modalisateurs d'opinion utilisés par Marc.

Les deux enseignants soulignent leurs propos avec des modalisateurs d'opinion. Marc exprime de manière plus appuyée ses opinions à l'aide de ce type de modalisateurs que Paul : « *Je pense* », « *J'aime bien* » et « *Franchement, pour moi ça me semble effrayant* ».

b) Les modalisateurs de jugement

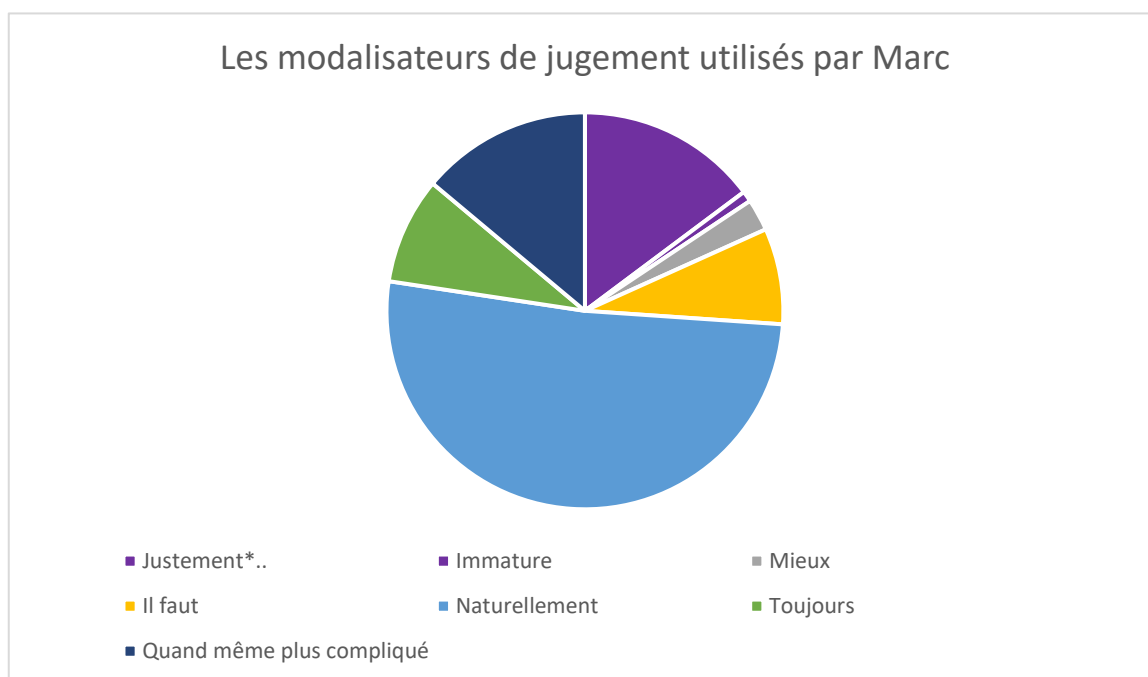


Figure 7 : Les modalisateurs de jugement utilisés par Marc.

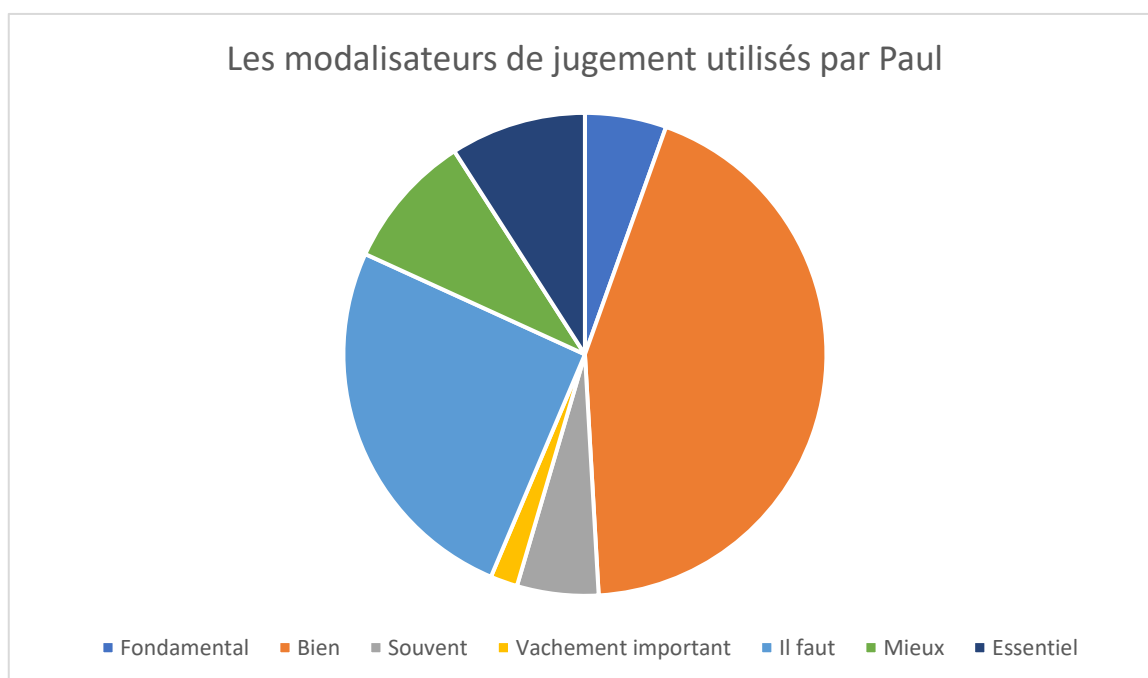


Figure 8 : Les modalisateurs de jugement utilisés par Paul.

Certains modalisateurs sont communs tels qu'« *il faut* ». La nuance est à faire où il est plutôt associé à un conseil pour Paul alors qu'il s'agit plus d'une vérité générale pour Marc. Leurs propos sont souvent accompagnés d'adverbes les précisant. « *Toujours* », « *naturellement* », « *effectivement* », « *forcément* » et « *absolument* » sont souvent utilisés

comme quelque chose de sûr, d'évident dans le discours de Marc. De même, « *tout de suite* » peut être compris comme de l'immédiateté lorsqu'un événement source d'émotions apparaît. Quant à Paul, « *souvent* » apparaît quelques fois pour montrer une répétition des situations rencontrées. Nous pouvons voir que les propos sont codifiés plus positifs chez Paul : « *bien* », « *mieux* », « *essentiel* », « *fondamental* ». Les deux derniers mettent en lumière l'importance aux yeux de Paul de certaines attitudes par « *Est-ce que je suis capable, lorsque je suis en situation, d'écouter quelqu'un ? Selon l'état dans lequel je suis, je ne suis pas en capacité, eux encore moins. Donc, ça me paraît essentiel.* », « *Mais comment eux, ils sont entre eux ? Pour moi, c'est essentiel aussi* », « *Cela me paraît fondamental. Avoir profondément de l'empathie. Pour eux.* », « *Essayer de dédramatiser. C'est fondamental.* »

Alors qu'un côté plus péjoratif transparait pour Marc au sujet des élèves « *Je m'aperçois que ce sont quand même des enfants, certes très gentils, mais un peu immatures quand même, assez bébé* ». Néanmoins, tous les deux osent dire ce qu'ils pensent.

3. Les champs lexicaux.

a) Les émotions et le bien-être.

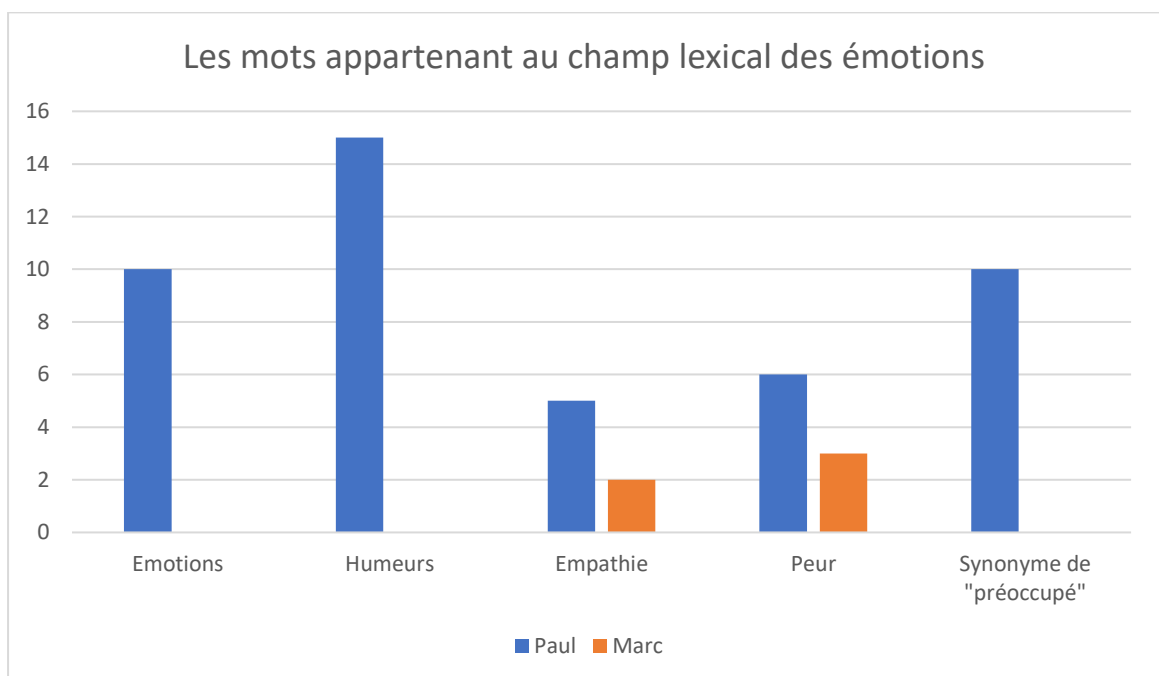


Figure 9 : Les mots appartenant au champ lexical des émotions.

Les champs lexicaux autour des émotions et du bien-être sont plus présents pour Paul. Il diversifie son vocabulaire entre « *humeur* », « *peur* », « *empathie* », « *émotions* » alors que la peur est la principale émotion évoquée chez Marc. La notion de « *groupe* » est très présente et diversifiée : « *camarade* », « *classe* », « *ami* » mais l'individualité est considérée de manière plus visible chez Paul. Nous avons l'impression que l'individu doit s'adapter au groupe : « *Je suis capable de dire à mes camarades, ça me permet de rester dans ce groupe et de faire vivre ce groupe de camarades.* », « *Au contraire de l'enfant pas à l'aise qui va être en retrait et qui a du mal à entrer dans les échanges. Heu Naturellement que ces dispositifs sont très précieux pour ensuite aider heu ces enfants à travailler ensemble.* » et « *des groupes hétérogènes, où chacun doit absolument apporter sa contribution.* ». Au contraire de Paul, le groupe où l'individu est pris en compte dans cette dynamique : « *je travaille beaucoup sur le groupe, automatiquement, chacun à l'intérieur de groupe se voit accepté dans sa singularité et sans que le groupe n'aille pas le manger. Donc, je gère tous les conflits. Je prends en charge tout. J'écoute tout. Je ne laisse rien passer.* »

b) La communication.

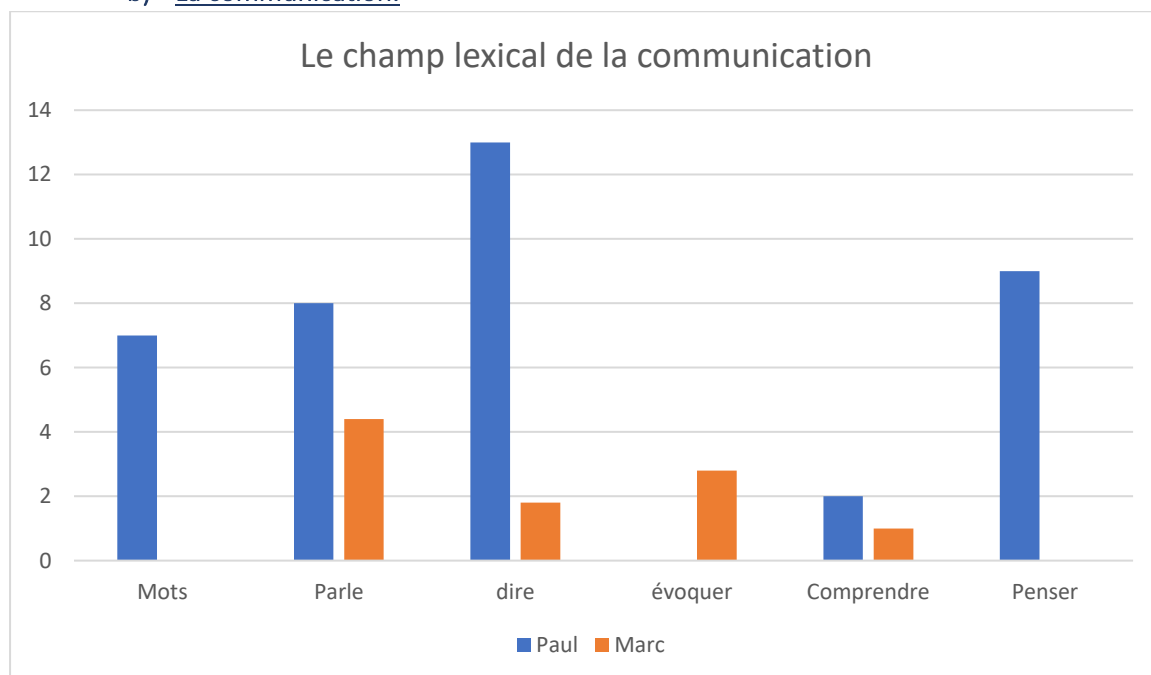


Figure 10 : Les mots appartenant au champ lexical de la communication.

Nous voyons bien que la communication prend une place importante dans le discours de Paul (39 occurrences contre 5) chez Marc qui ne fait qu'évoquer. D'après la définition du verbe "évoquer" (Larousse), il s'agit d'examiner de parler superficiellement,

mentionner, faire allusion, ce qui montre qu'il laisse peu la place à un travail à long terme et en profondeur des émotions des élèves.

4. Les pronoms.

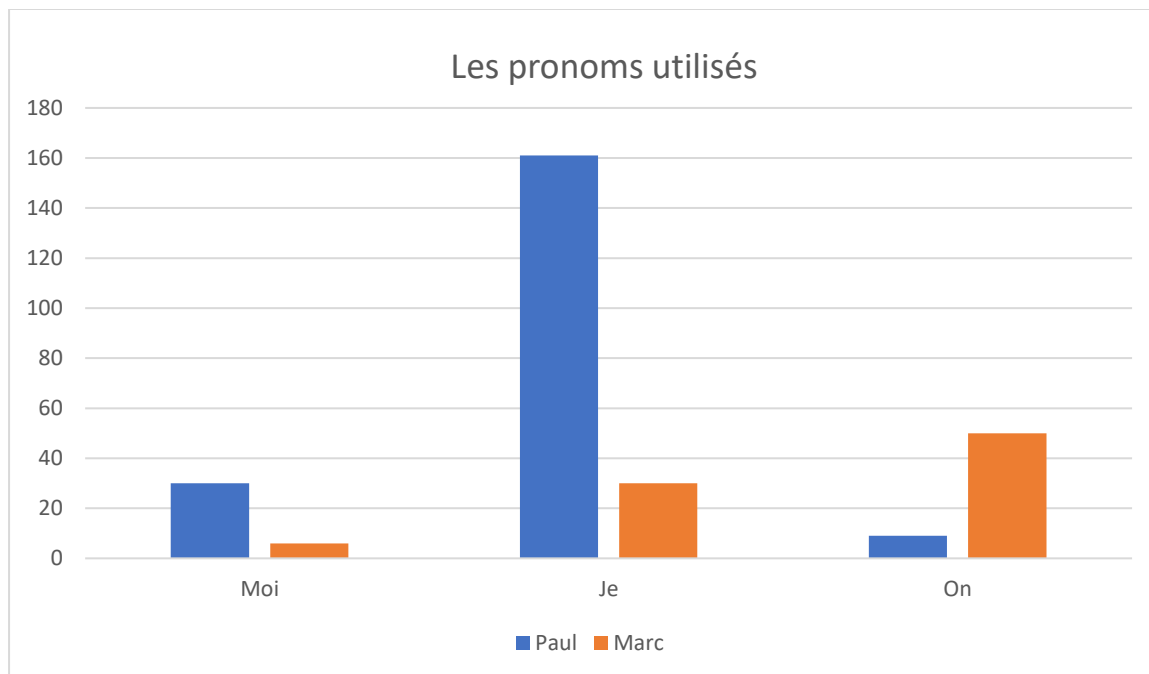


Figure 11 : Les pronoms utilisés dans le discours de Paul et Marc.

Paul utilise le « je » de manière centrale dans son discours montrant son implication, son engagement (cf. thématique présente dans son discours « engagement »). Le « on » est utilisé dans les discours, notamment dans celui de Marc prédominant sur le « je ». De même, ce « on » désigne soit les enseignants de manière générale pour les deux enseignants, ou bien l'enseignant et sa classe pour Paul alors que Marc, le « on » est parfois flou à définir. Au niveau des verbes associés aux actions de l'enseignant, les deux évoquent la volonté d'essayer auprès de leur élève, quand Paul fait, écoute et travaille avec ces élèves, celui de la classe 2 se sent plus dans l'obligation (« obliger »).

5. Les profils des enseignants.

A partir de ces résultats, quels profils pouvons-nous attribuer à chacun de ces enseignants ? Nous voyons bien que ces entretiens ont permis plutôt de mettre en lumière les pratiques déclarées que l'intention déclarée. Dans cet optique, Paul montre dans son discours qu'il travaille les émotions et le bien-être dans sa classe: « J'ai un impact sur leur bien être parce que heu je m'efforce dès le début et c'est mon objectif principal. » et « je travaille sur les humeurs [...] Moi, je travaille sur à la fois comme dans quel état il arrive à

l'école, comment faire un sas entre l'extérieur et ce moment où on est tous ensemble et juste heu le travail que je fais sur cette météo des humeurs ». Tous ses propos nous dévoilent sa volonté, son implication, son empathie face aux élèves et son implication de les aider. Lors de ces multiples démonstrations de situations de travail sur les humeurs, comme il appelle, elles sont vues comme des atouts pour s'en servir. Ainsi, Paul se voit comme médiateur.

Alors que Marc, de ces dires, il travaille les émotions dans certaines situations tels que la voile ou lors de conflits. Il s'attribue moins la responsabilité de travailler les émotions chez les élèves et assimile leur « problème » émotionnel à leur immaturité, parfois causés par l'entourage ou en lien avec leur groupe de pairs. Les émotions sont vues comme des « freins d'apprentissage ». Plus soucieux du bien-être, il se considère comme ayant « *naturellement, [...] des responsabilités.* ». Pour lui, le bien-être se définit par « *un cadre rassurant pour les élèves, avec des règles claires, bien identifiées.* » Il permet cela grâce à la pédagogie de projet, les dispositifs choisis (travaux de groupe), la sécurité et le confort de la classe, et parfois son humour.

Pour conclure, nous pouvons déduire que Paul souhaite travailler autour des émotions et du bien-être et le met dans sa classe alors que Marc aborde ponctuellement les émotions et n'a pas manifesté d'intention de les inclure dans ses pratiques pédagogiques en dehors de EPS, au contraire du bien-être.

II. Les résultats au BE-SCOL et au TEIQue-SF (Questionnaire sur les Compétences Émotionnelles).

A. Hypothèse 1 : Le bien-être scolaire est lié positivement aux compétences émotionnelles.

Tous groupes confondus, nous observons dans le tableau 5 que la moyenne des résultats au BE-SCOL est de 84.5. Nous considérons que ce sont des résultats neutres : en moyenne les élèves de ces deux classes ne sont ni heureux ni malheureux à l'école. La moyenne des résultats du QCE est de 63.5, moyenne que nous considérons également neutre.

| Descriptive Statistics | | |
|------------------------|---------|-------|
| | BE-SCOL | QCE |
| Valid | 49 | 49 |
| Missing | 0 | 0 |
| Moyenne | 84.53 | 63.48 |
| Ecart-type | 13.27 | 7.874 |
| Etendue | 82.00 | 38.00 |
| Minimum | 46.00 | 47.00 |
| Maximum | 128.00 | 85.00 |

Tableau 5 : Résultats statistiques généraux tous groupes confondus.

Le tableau 6 nous indique une p-value à $p < .001$. Cela signifie que les résultats sont sûrs à 99.9%. Le r de Pearson est un indice de corrélation situé entre -1 ;1. A 0 il n'y a aucune corrélation, à 1 les deux variables sont totalement corrélées positivement entre elles (en sachant que le 1 est une donnée hypothétique inatteignable). Dans notre cas, nous avons un r de Pearson à 0.572: nous pouvons affirmer que le bien-être scolaire et les compétences émotionnelles sont moyennement corrélés entre eux. Même modérément l'hypothèse 1 est donc validée. (Cf. figure 12)

| Pearson Correlations | | | |
|----------------------|-------|-------------|--------|
| | | Pearson's r | p |
| BE-SCOL | - QCE | 0.572 | < .001 |

Tableau 6 : Corrélation entre les résultats du BE-SCOL et du QCE.

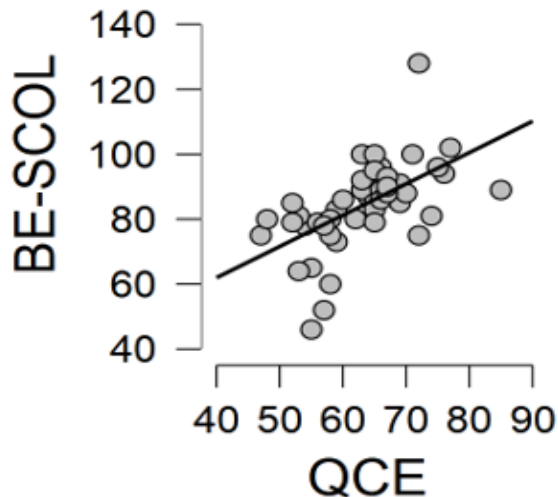


Figure 12 : Le bien-être scolaire en fonction des compétences émotionnelles.

B. Hypothèse 2 : l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions à un impact positif sur la compétence émotionnelle de ses élèves.

Le tableau 7 met en évidence des résultats similaires entre les deux groupes. Il est à noter cependant que si les moyennes sont approximativement les mêmes, les écarts types eux sont plus grands dans le groupe “non-intention”. Cela veut dire que la classe de Marc est plus hétérogène dans ses compétences émotionnelles que la classe de Paul : les résultats maximums sont approximativement les mêmes mais les résultats les plus bas se trouvent dans le groupe “non-intention” (cf. figures 13 à 15).

| Group Descriptives | | | | |
|--------------------|---------------|---|-------|------------|
| | Group | N | Moy | Ecart-type |
| QCE | Intention | 2 | 63.72 | 7.254 |
| | Non intention | 5 | 0 | |
| QCE inter | Intention | 2 | 32.40 | 4.491 |
| | Non intention | 5 | 0 | |
| QCE intra | Intention | 2 | 31.32 | 3.934 |
| | Non intention | 5 | 0 | |
| QCE | Intention | 2 | 32.79 | 5.572 |
| | Non intention | 4 | 2 | |
| QCE | Intention | 2 | 30.29 | 5.328 |
| | Non intention | 4 | 2 | |

Tableau 7 : Résultats statistiques globaux pour le QCE

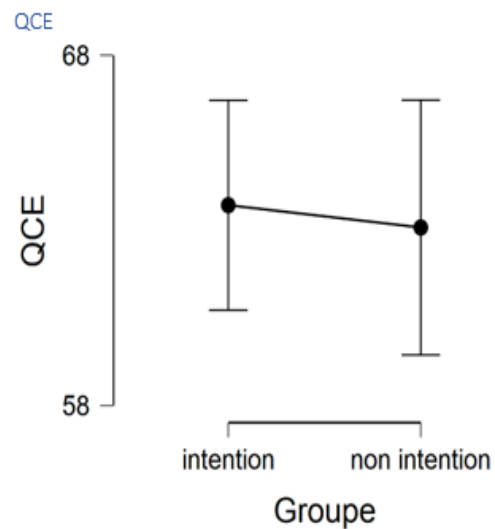


Figure 13 : Résultats au QCE général des deux groupes.

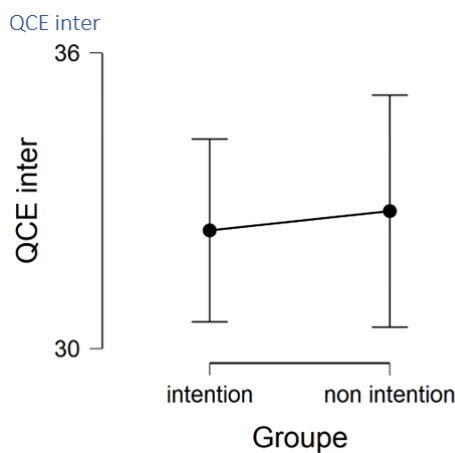


Figure 14 : Résultats au QCE interpersonnel des deux groupes.

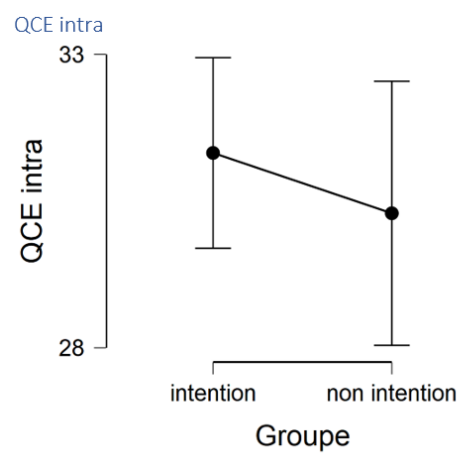


Figure 15 : Résultats au QCE intrapersonnel des deux groupes.

Le test du t de Student est un calcul qui nous permet de vérifier la significativité des différences entre des résultats. Pour le QCE général et le QCE interpersonnel, avec une p-value à 0.8 nous ne pouvons observer de significativité (cf. tableau 8). Avec une p-value à 0.45, le QCE interpersonnel a, quant à lui, une très légère significativité : cela veut dire qu'il n'y a que 55% de chance que la différence ait un sens et qu'elle ne soit pas due au hasard.

| Independent Samples T-Test | | | |
|----------------------------|-------|-------|------|
| | t | df | p |
| QCE | 0.280 | 47.00 | 0.78 |
| | | 0 | 1 |
| QCE | - | 47.00 | 0.78 |
| inter | 0.271 | 0 | 7 |
| QCE | 0.771 | 47.00 | 0.44 |
| intra | | 0 | 5 |

Note. Student's t-test.

Tableau 8 : Significativité des différences de résultats entre les deux classes pour le bien-être scolaire.

Nos résultats ne nous permettent pas de valider notre hypothèse 2 : dans notre cas l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions ne semble pas avoir eu d'impact positif sur les compétences émotionnelles de ses élèves.

C. Hypothèse 3 : l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur le bien-être scolaire de ses élèves.

Le tableau 9 et le graphique ci-dessous (figure 16) nous montrent que le groupe "intention" a des résultats en moyenne supérieurs de 4 points au groupe "non-intention". Le seuil permettant de dire que les élèves d'une classe sont heureux-ses est de 84. Avec une moyenne de 86.3, nous pouvons dire que le groupe "intention" est formé d'élèves globalement heureux-ses. Tandis qu'avec une moyenne de 82.6, la classe du groupe "non-intention" se place sous le seuil, ce qui ne permet pas de dire que la classe est globalement heureuse. Nous pouvons ajouter qu'ici aussi l'écart type est plus grand dans la classe de Marc que dans la classe de Paul : quasiment 2 fois plus.

| Group Descriptives | | | | |
|--------------------|---------------|---|-------|------------|
| | Group | N | Moy | Ecart-type |
| BE-SCOL | Intention | 2 | 86.32 | 9.512 |
| | | 5 | 0 | |
| | Non intention | 2 | 82.66 | 16.311 |
| | | 4 | 7 | |

Tableau 9 : Résultats statistiques globaux pour le BE-SCOL.

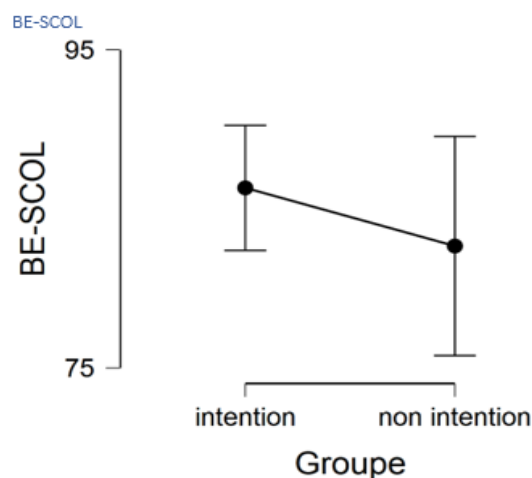


Figure 16 : Résultats au BE-SCOL des deux groupes.

Nous pouvons alors nous demander si cette différence est significative. Le calcul du test de Student nous donne une p-value de 0.34, donc nous pouvons conclure que la différence entre les groupes est à 70% d  e à la variable "classe" (cf. tableau 10). Ce n'est pas suffisant pour valider scientifiquement l'hypothèse 3 mais assez prometteur pour envisager des recherches plus approfondies. Il est possible que l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur le bien-être scolaire de ses élèves, mais nous ne pouvons le prouver scientifiquement ici.

| Independent Samples T-Test | | | |
|-----------------------------------|----------|-----------|----------|
| | t | df | p |
| BE-SCOL | 0.963 | 47.000 | 0.341 |
| <i>Note.</i> Student's t-test. | | | |

Tableau 10 : Significativité des différences de résultats entre les deux classes pour les compétences émotionnelles.

En somme :

- La corrélation entre les compétences émotionnelles et le bien-être scolaire est tout juste validée. Elle devrait l'être plus nettement, nous analyserons pourquoi ultérieurement.
- Les deux classes ont pratiquement les mêmes résultats pour les compétences émotionnelles. Une légère différence est néanmoins observable pour les compétences intrapersonnelles : les élèves de la classe de Paul montrent de meilleures compétences dans ce domaine que ceux de la classe de Marc.
- Au regard des moyennes le groupe « intention » (classe de Paul) est plus heureux    l'  cole que le groupe « non-intention » (classe de Marc). Cependant lorsque l'on utilise les outils statistiques nous nous rendons compte que la différence n'est pas, de peu, assez importante pour être valide scientifiquement.
- Les écart type nous montrent qu'il y a plus de différence dans les résultats des deux questionnaires dans la classe de Marc que dans la classe de Paul. Donc pour le bien-être scolaire et les compétences émotionnelles, le groupe intention (classe de Paul) est plus homogène.

III. Que pouvons-nous dire ces résultats ?

Au sujet du contexte de la recherche, d'après ses propos, les élèves de Paul ont connu une scolarité difficile : ils et elles présentaient des lacunes académiques, de cohésion et de discipline. La classe de Marc, également selon ses propos, ne connaît pas elle de difficulté et se fait remarquer par sa facilité de gestion. Il faut ajouter que contrairement à ce que l'on pensait, les milieux sociaux des deux classes sont différents, à la faveur de la classe de Marc. La sociologie nous a déjà démontré l'impact négatif de la provenance sociale défavorisée sur la scolarité.

A la lumière de ces informations, nous pouvons nuancer nos résultats. Notre première hypothèse, si nous suivons la littérature scientifique, aurait dû être plus franchement démontrée. Nous présumons alors que des variables externes ont biaisé nos résultats. Ainsi nous pouvons supposer que ces biais ont agi dans le même sens, que ce soit pour l'hypothèse une, deux ou trois. C'est une explication possible à l'absence de validité de nos deux dernières hypothèses. La faible taille de notre échantillon est également une barrière importante à la validité scientifique de nos résultats : le nombre d'individus est pris en compte dans les calculs statistiques. De plus, il se pourrait que travailler les émotions en classe n'améliore pas particulièrement les compétences de tous mais qu'elle améliore celle des plus déficitaires dans le domaine. N'ayant pu faire de test diagnostique en début d'année, nous ne connaissons pas l'évolution des compétences émotionnelles et le bien-être scolaire des élèves. Ainsi nous ne pouvons expliquer les hauts résultats de la classe de Marc : sont-ils dû à son enseignement ou étaient-ils déjà mesurables avant son influence ? Pour encore nuancer, l'intention du professeur des écoles n'a pas été prouvée comme une influence sur le bien-être, étant donné que la classe "non-intention" présente tout de même un bien-être correct, à la limite du seuil "heureux en classe". Cela peut s'expliquer par le fait que nous n'avons pas prouvé scientifiquement que cet enseignant n'a pas une intention de travailler les émotions et qu'il travaille ponctuellement ces derniers. De plus, Marc porte une attention importante au bien-être dans toutes ces dimensions : il joue sur les facteurs et répond aux besoins physiologiques, de protection et affectifs. En d'autres termes, dans cette classe d'apparence scolairement performante et d'un milieu social moyen, travailler de manière ponctuelle les émotions pourrait suffire à les rendre "heureux à l'école". Cela revient aux propos de Paul, qui explique "qu'un enfant qui réussit se sentira bien". Alors que ce dernier

travaille les émotions comme leviers du bien-être pour aider à renouer au monde scolaire sa classe en difficulté. Le milieu social a bien une influence mais l'enseignant en aurait-il une aussi ? Autrement dit, quels facteurs devraient être pris en compte pour montrer l'effet du travail des émotions sur le bien-être et donc le rôle de l'enseignant dans ce lien ?

Partie 4 : Discussion

I. Les concepts valides de la théorie.

A. Les besoins fondamentaux et les facteurs de bien-être.

Même si nous ne n'avons pas cherché à le démontrer, les entretiens avec les enseignants ont mis en lumière le lien entre besoins et bien-être (les besoins fondamentaux du psychologue Maslow (1940) et les facteurs du bien-être de Justus Randolph et al. En 2010). En effet lorsque nous leur demandions ce qu'ils mettaient en place pour favoriser le bien être de leur élève, ils nous expliquaient qu'ils répondaient aux besoins de leurs élèves et comment ils le faisaient. Ils nous ont parlé de sécurité, de groupes affectifs et d'appartenance, d'accomplissement individuel. Par exemple, lors de la confection des groupes, ils s'assurent d'une bonne entente affective entre les élèves pour les travaux collectifs. Deux écoles s'opposent : celle d'une absence d'une complicité pour un travail supposé plus performant et celle avec des groupes avec des liens relationnels positifs pour une sécurité affective. Au vu de la littérature scientifique et du témoignage des deux enseignants, notre choix est fait quant à notre pratique éducative future : s'assurer de la sécurité affective des élèves.

B. Les 6 dimensions du bien-être scolaire (Bacro et al, 2017).

Dans la continuité des travaux de Bacro et al (2017), nos entretiens ont remis en évidence les 6 dimensions du bien-être utilisés pour le BE-SCOL. Lorsque nous avons interrogés les enseignants sur leurs pratiques quant au bien-être de leurs élèves, ils ont abordé des thèmes dont le lien paraît logique avec ces 6 dimensions : *“je partage avec eux l'autorité...”* (relation à l'enseignant) *“la CLASSE soit un groupe”* (classe), *“La voile, ça ne me plaît pas.”* (activités scolaires), *“groupe qui a l'air de fonctionner.”* (relations paritaires), *“Même si on enlève les évaluations [...] ils ne sont pas fous.”* (Rapport à l'évaluation), *“sécurité. Il faut aussi un minimum de confort”* (sentiment de sécurité). Cela confirme la pertinence d'évaluer ces 6 dimensions et d'utiliser ce questionnaire quand nous voulons étudier le bien-être scolaire. Encore une fois cela nous apporte de la réflexion et de la connaissance pour nos pratiques enseignantes. Si nous voulons améliorer le bien-être de nos élèves, nous devons nous intéresser à toutes ces dimensions.

II. Redéfinir des concepts.

A. Les humeurs plutôt que les émotions.

Tout d'abord, au sujet des concepts abordés, les entretiens ont permis d'envisager d'autres définitions. Il se pourrait que les concepts qui nous intéressent ne soient pas les émotions mais les humeurs. La définition qu'en fait Paul nous paraît plus appropriée pour nos objectifs de recherche. Effectivement, au vu de la définition d'humeur (Disposition affective passagère d'une personne, liée souvent aux circonstances) et d'émotions (Trouble subit, agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, de colère ou de dégoût) il serait pertinent d'ajouter le concept d'humeur au cadre théorique. En effet cela se prête plus aux aléas de la vie en classe que les émotions.

B. Les intentions.

Pour ce qu'il en est de notre cadre théorique, il faudrait redéfinir les intentions puisqu'ici, il nous paraît évident que l'absence de critère scientifique à la définition de cette notion a biaisé nos résultats. Pour ouvrir sur des recherches futures, il serait plus viable scientifiquement de faire des observations précises des pratiques éducatives visant à l'apprentissage des émotions. L'intention n'est pas une notion suffisante.

III. De nouveaux concepts.

A. La bienveillance éducative.

Dans notre cadre théorique, nous citons Gueguen (2016) à propos de la bienveillance de l'enseignant-e, des activités ludiques proposées et de leur impact sur le travail et la mémoire. Cette idée-là est explicitement mise en valeur par nos deux enseignants dans les propos. Malgré leur différence de posture en classe vis à vis du travail des émotions, les compétences émotionnelles des élèves et leur bien-être scolaire sont comparables. Nous pouvons donc nous demander si la bienveillance éducative et la disposition à mettre en place des activités ludiques (chant, voile...) n'ont pas plus d'importance dans ces notions ?

B. Le milieu social.

Si nous reprenons les propos d'Izard en 2001, nous avons besoin de connaissances émotionnelles pour être intelligent émotionnellement. L'école n'est pas le

seul lieu d'apprentissage émotionnel, le foyer en est un également. Nous savons que le style éducatif des parents peut être lié au milieu social auquel ils-elles appartiennent. Le style éducatif aurait-il un lien avec l'acquisition des compétences émotionnelles de l'enfant ? Ainsi, dans l'optique de réaliser une étude similaire, il nous semble nécessaire d'inclure dans le cadre théorique des concepts sociologiques traitant des milieux sociaux d'où peuvent provenir les élèves, de leurs liens avec les compétences émotionnelles et le bien-être scolaire. Il faudrait ainsi voir si le milieu social favorisé apporte des connaissances préalables et permettraient ainsi de mieux développer ces compétences. Ce qui signifie qu'à l'inverse dans un milieu social défavorisé ce serait une piste pour les enseignants travaillant dans ces milieux dans une optique de lutte contre les inégalités sociales et scolaires.

IV. Notions à approfondir ?

A. L'intrapersonnel et l'interpersonnel.

Marshall Rosenberg (2002) explique que nous sommes plus disposés à porter notre attention sur les autres plutôt qu'à introspecter sur nous-même. Au regard des résultats, nous observons une prépondérance des capacités interpersonnelles par rapport aux capacités intrapersonnelles. Notre objectif n'étant pas tourné vers la différenciation de ces compétences émotionnelles, aucune vérification statistique n'a été faite. L'enseignant a-t-il un impact sur ce dernier ? Il serait intéressant dans une recherche ultérieure de concentrer les hypothèses et les calculs sur cet écart.

B. La corrélation entre bien-être scolaire et les compétences émotionnelles.

Malgré les biais que nous avons rencontrés, notre recherche a bien montré, même modérément, que le bien-être est corrélé positivement avec les compétences émotionnelles, comme le stipule les travaux de Mayer, Robert et Barsade (2008). Toute chose égale par ailleurs, le lien entre le bien-être scolaire et les compétences émotionnelles doit être étroit. En effet, il a réussi à être prouvé dans notre étude, qui est pourtant biaisée par différentes variables externes qui n'ont pu être contrôlées par les contraintes dues à notre modeste travail de recherche. Cela nous inspire quant à notre pratique enseignante.

V. Prolongement possible : le climat de classe.

Si les notions de climat de classe et de bien-être scolaire sont à distinguer elles s'auto influencent. Pour preuve une des dimensions du bien-être scolaire est la “classe”, ce qui sous-entendrait le climat de classe. Nous savons que ce dernier prend en compte le rôle et le ressenti de l'enseignant. Ces dernières années, l'état de santé des enseignants préoccupe, les burn out et les dépressions sont pointés du doigt. Ne serait-il pas intéressant d'étudier le lien qu'il pourrait y avoir entre les compétences émotionnelles et le climat de classe ? Travailler les compétences émotionnelles en classe améliorerait ces compétences chez nos élèves. Les conflits seraient réglés plus facilement, seraient moins nombreux et l'entente entre élèves ne seraient que meilleure. Une classe, au climat apaisé qui s'entend bien, serait plus facile à gérer pour l'enseignant, les élèves seraient moins perturbateurs et insolents. Des facteurs qui peuvent expliquer le malheur des professeurs. Ces conclusions sont peut-être hâtives mais elles seraient intéressantes à aborder dans la communauté scientifique et dans nos pratiques professionnelles.

Conclusion :

La question de la santé a évolué dans notre système éducatif et fait désormais partie d'une des missions de l'école. Le bien-être peut être vu hors du prisme de la maladie de la santé. Nous nous appuyons également sur le postulat que le bien-être est une notion multifactorielle et complexe mêlant des facteurs et des besoins à satisfaire. Un dispositif centré sur le développement des compétences émotionnelles intrapersonnelles et interpersonnelles favorise le bien-être des élèves, ce qui met l'accent sur le rôle crucial de l'enseignant dans cet objectif.

Les contraintes méthodologiques font que nous ne pouvons pas étudier les pratiques effectives des enseignants dans leur classe car il faudrait faire une étude longitudinale. C'est pourquoi nous nous sommes centrées dans le cadre de ce mémoire seulement sur l'intention déclarée des enseignants de développer des compétences émotionnelles de leurs élèves. Pour cela nous avons donc mené des entretiens qui nous ont permis de dessiner des profils d'enseignant. Pour ce qui est du bien-être et des compétences émotionnelles, nous avons choisi d'utiliser des questionnaires validés par la communauté scientifique. Les résultats quantitatifs obtenus permettaient une analyse statistique appropriée.

Cependant, cette étude de terrain met en lumière les déficits de notre méthodologie : il nous paraît désormais incontournable d'inclure la notion de milieu social dans notre problématique et/ou nos hypothèses. Immanquable également de contrôler grâce à des modalités de recueil de données différentes les biais que nous avons pu rencontrer. Il serait possible par exemple d'élire un milieu social spécifique en l'évaluant avec une enquête préopératoire. Enquête qui permettrait également d'évaluer préférentiellement en amont les pratiques éducatives des enseignants. Enfin il est envisageable de prévoir une évaluation diagnostique du bien-être scolaire et des compétences émotionnelles, ce qui assurerait une analyse plus juste et profonde de nos variables internes en excluant des variables externes indésirables. Nous n'avons pas validé notre hypothèse sur le lien entre intention éducative et compétences émotionnelles : cela est peut-être dû à une mauvaise définition des profils.

Indépendamment des résultats, cette recherche et cette étude de terrain nous ont permis une grande réflexion sur notre pratique enseignante. Nous avons l'ambition de travailler les compétences émotionnelles dans nos classes puisque cela peut avoir un impact indirect sur le bien-être scolaire. Nous chercherons à le prouver à l'avenir même sans validité scientifique. Notre expérience, notre appréciation personnelle et professionnelle, même si elles n'ont rien de scientifique, nous guideront pour évaluer le bien-être scolaire de nos élèves.

Bibliographie :

Acquistapace, S (2013) *Bien être et réussite scolaire avec la méthode éducative 3C* (Mémoire de moniteur). Repéré à <http://www.methode3c.com/documents/Sophie-ACQUISTAPACE--Bien-etre-et-reussite-scolaire-avec-la-ME3C.pdf>.

AJZEN, I. (1985). From intentions to actions : A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control : From cognition to behavior* (pp. 11- 39). Heidelberg : Springer.

AJZEN I. (1991). « The theory of planned behavior », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 50, pp. 179-211.

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, (1), 61-80.

Bouysse, V. (2014). « Editorial pour une école maternelle bienveillante et exigeante ». Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle/10/9/hs_lettre_maternelle_nouveau_programme_maternelle.compressed_661109.pdf

Bou, D. (2019) *L'éducation à la santé*. Sciences de la Vie et de la Terre. Espe de la Roche-Sur-Yon. Académie de Nantes.

Gueguen, C. (2016, décembre 05). C GUEGUEN La bienveillance est fondamentale [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=M1rBwiQ-wzY> 23

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont 24 BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Circulaire no2016-008 du 28 janvier 2016 relative à la mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 4 février 2016, no5. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97990.

Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, (88-89), 11-27.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24

Encinar, P. E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, (1), 37-60.

Évoquer. (2012). *Editions Larousse*. France : Paris, Inc. www.larousse.fr. Consulté le 28 avril 2020, from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/évoquer/31905>.

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). *Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique*. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, (3), 341-365.

Fouquet-Chauprade, B. (2014). *Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué*. L'Année sociologique, 64(2), 421-444.

Gueguen, C. Op. Cit. 27 Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière éducation. 28 Ministère de l'Éducation nationale. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/12092019Article637038703638355163.aspx>

Groupe de Recherche en Neurosciences Éducatives Université Catholique de l'Ouest Angers, F., Toscani Pascale, & Restrepo Gerardo. (2017). *Dynamiser les pratiques éducatives avec les neurosciences*. Lyon : Chronique sociale.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Doctoral dissertation, Université de Nanterre-Paris X)

Jourdan Didier. (2012). *Apprendre à mieux vivre ensemble : Des écoles en santé pour la réussite de tous*. Lyon : Chronique Sociale.

Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Malakoff : Dunod.

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves : Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). « Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire ». Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf 29 Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle4)*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf.

Ministère de l'éducation nationale. (2015) Education & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015EF-88-89_510732.pdf.

Ministère de l'éducation nationale. (2013) Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentielde-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

Ministère de l'éducation nationale (2015) Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf.

Nguyen Thuy Phuong (2016) La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?

Nourrisson, D., & Parayre, S. (2012). Histoire de l'éducation à la santé à l'école : une lente et complexe ascension (XVIIIe-XXIe siècles). *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 50(50), 81-94.

Office central de la coopération à l'école France. (2017). *Animation & éducation*. Paris : Office central de la coopération à l'école.

OCDE (2009), *Assurer le bien-être des enfants*. Repérer sur www.oecd.org/els/social/bienetreenfants

OCDE (2018), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.

Pallatin, K. La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ? Education. 2017.

Randolph J.J., Kangas M., Ruokamo H., 2010, « Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling », *Journal of Happiness Studies*, 11, pp. 193-204.

Salmela-Aro K., Tuominen-Soini H., 2009, « Adolescents' Life Satisfaction During the Transition to Post-Comprehensive Education : Antécédents and Consequences », *Journal of Happiness Studies*, 11, pp. 683-701.

Shankland, R. (2019). *La psychologie positive*. 3e édition. Paris : Dunod.

Sauneron, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *La note d'analyse*.

Annexes.

Annexe 1 : Figure des profils de bien-être des élèves selon les 6 dimensions du bien-être du questionnaire Be-scol (Bacro et al, 2017).

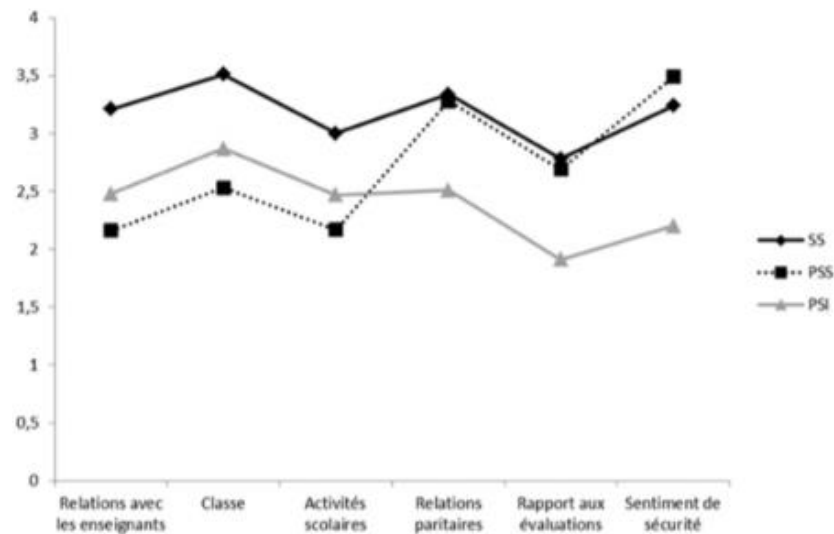


Figure 1.

Profils de bien-être à l'école issus de la classification hiérarchique réalisée sur les scores aux 6 dimensions du questionnaire BE-Scol. (SS = enfants satisfaits et sereins; PSS : enfants peu satisfaits mais sereins; PSI : enfants peu satisfaits et inquiets).

Annexe 2 : Figure des performances en mathématiques et en français selon les profils d'élèves relevés avec le questionnaire (Bacro et al, 2017).

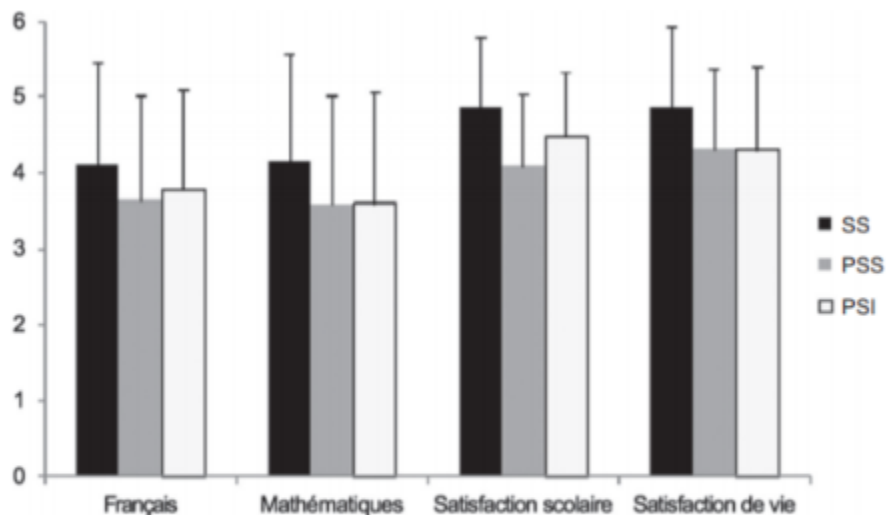


Figure 2.

Performances en français et en mathématiques, satisfaction scolaire et satisfaction de vie des enfants selon leur profil de bien-être à l'école évalué un an plus tôt. (SS = enfants satisfaits et sereins; PSS : enfants peu satisfaits mais sereins; PSI : enfants peu satisfaits et inquiets).

Annexe 3 : Les différentes compétences psychosociales.

| Compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication) | Compétences cognitives | Compétences émotionnelles |
|--|---|---|
| Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des <i>feedback</i> . | Compétences de prise de décision et de résolution de problème. | Compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes. |
| L'empathie , c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension. | Pensée critique et l'auto-évaluation qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes. | Compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation. |
| Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui. | | Compétences d'auto-évaluation et d'auto-régulation qui favorisent la confiance et l'estime de soi. |
| Compétences de coopération et de collaboration en groupe. | | |
| Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence. | | |

Tableau 17 : Extrait de *La santé en action*, n° 431, mars 2015, page 11

Annexe 4 : La grille d'entretien élaborée par nos soins.

Rôle des enseignants :

Que pensez-vous du travail des émotions ?

Pensez-vous avoir un impact sur les émotions des élèves ?

Pensez-vous avoir un impact sur le bien-être des élèves ?

Considérez-vous devoir tenir un rôle pour le bien-être des élèves ?

Considérez-vous devoir tenir un rôle dans la gestion et la connaissance des élèves ?

Notions :

Qu'est-ce que le bien-être en classe pour vous ?

Quels sont les indices d'après vous ?

Quelle définition des émotions faites-vous ?

Quelles sont les différences que vous faites avec les compétences émotionnelles ?

Liens :

Quels facteurs influencent-ils le bien-être d'après vous ?

Quel lien faites-vous entre le bien-être des élèves et leurs émotions ?

Pensez-vous que les émotions ont une influence sur la réussite scolaire ?

Pensez-vous que le bien-être a une influence sur la réussite scolaire ?

Constat de leurs élèves :

Pensez-vous que vos élèves maîtrisent leurs émotions ?

Pensez-vous que vos élèves soient heureux en classe ?

Annexe 5 : Questionnaire sur le bien-être scolaire (Adapté du BE-scol, Bacro, Florin & Guimard, CREN, Université de Nantes)

| | | Vraiment comme moi | A peu près comme moi | | | A peu près comme moi | Vraiment comme moi |
|---|---------------|--------------------|----------------------|---|------|---|--------------------|
| 1 | 1 2 3 4 | | | Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école. | MAIS | D'autres trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école | |
| 2 | 4 3 2 1 | | | Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école | MAIS | D'autres n'aiment pas tellement apprendre de nouvelles choses à l'école | |
| 3 | 1 2 3 4 | | | Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année | MAIS | D'autres sont contents de leur classe de cette année | |
| 4 | 1 2 3 4 | | | Certains enfants ont peur quand leur maître/ maîtresse met un mot dans le cahier de liaison | MAIS | D'autres n'ont pas peur quand leur maître/ maîtresse met un mot dans le cahier de liaison | |
| 5 | 4 3 2 1 | | | Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les aide suffisamment | MAIS | D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les aide pas assez | |
| 6 | 1 2 3 4 | | | Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas peur de se faire voler des affaires à l'école | |

| | | | | | | | |
|---------------|--|--|--|------|---|--|--|
| 8 | | | Certains enfants trouvent qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison | MAIS | D'autres sont contents de la quantité de devoirs qu'ils ont à faire à la maison | | |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 9 | | | Certains enfants sont contents d'être dans leur classe | MAIS | D'autres enfants aimeraient être dans une autre classe que la leur | | |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 10 | | | Certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents | MAIS | D'autres n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents | | |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 11 | | | Certains enfants trouvent que leur maître/maitresse les félicite assez souvent | MAIS | D'autres trouvent que leur maître/maitresse ne les félicite pas assez souvent | | |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 12 | | | Certains enfants ont peur quand ils sont à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas peur quand ils sont à l'école | | |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 13 | | | Certains enfants sont bien appréciés par les autres élèves de l'école | MAIS | D'autres ne sont pas tellement appréciés par les autres élèves de l'école | | |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 14 | | | Certains enfants n'aiment pas quand il y a un contrôle ou une évaluation | MAIS | D'autres sont contents quand il y a un contrôle ou une évaluation | | |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 15 | | | Certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse | MAIS | D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien avec leur maître/maîtresse | | |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|--|---|------|--|--|--|
| 16 | | | Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices | MAIS | D'autres n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices | | |
| 17 | | | Certains enfants aimeraient que leur maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles | MAIS | D'autres trouvent que leur maître/maîtresse explique assez les choses difficiles | | |
| 18 | | | Certains enfants ont peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école | | |
| 19 | | | Certains enfants ont beaucoup de copains/copines à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas tellement de copains/copines à l'école | | |
| 20 | | | Certains enfants trouvent qu'ils travaillent trop à l'école | MAIS | D'autres trouvent qu'ils ne travaillent pas trop à l'école | | |
| 21 | | | Certains enfants sont contents de leur salle de classe | MAIS | D'autres n'aiment pas tellement leur salle de classe | | |
| 22 | | | Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents | MAIS | D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents | | |
| 23 | | | Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école | MAIS | D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes | | |

| | | | | | | | |
|----|--|--|--|------|--|--|--|
| 24 | | | Certains enfants ont peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal | MAIS | D'autres n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal | | |
| 25 | | | Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école | MAIS | D'autres trouvent que les autres élèves se moquent beaucoup d'eux à l'école | | |
| 26 | | | Certains enfants sont contents d'aller à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas envie d'aller à l'école | | |
| 28 | | | Certains enfants ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas peur des notes ou des résultats qu'ils auront à l'école | | |
| 29 | | | Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse ne sait pas bien faire respecter les règles de la classe | MAIS | D'autres trouvent que leur maître/maîtresse sait bien faire respecter les règles de la classe | | |
| 30 | | | Certains enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école | | |

Annexe 6 : Questionnaire sur les compétences émotionnelles (Adapté du TEIQue-SF (Petrides et Furnham, 2009))

| | Vraiment comme moi | A peu près comme moi | | | A peu près comme moi | Vraiment comme moi |
|---------------|--------------------|----------------------|--|------|--|--------------------|
| 4 3 2 1 | 1E | | Pour certains enfants, exprimer ses émotions aux autres avec des mots n'est pas un problème. | MAIS | Pour d'autres enfants, exprimer ses émotions aux autres avec des mots est difficile. | |
| 1 2 3 4 | 2E | | Certains enfants trouvent souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne. | MAIS | D'autres trouvent facile de voir les choses du point de vue d'une autre personne. | |
| 4 3 2 1 | 3A | | Certains enfants sont une personne très motivée dans l'ensemble. | MAIS | D'autres enfants sont une personne démotivée dans l'ensemble. | |
| 1 2 3 4 | 4A | | D'habitude, certains enfants trouvent difficile de réguler leurs émotions. | MAIS | D'autres enfants trouvent d'habitude facile de réguler leurs émotions. | |
| 4 3 2 1 | 5E | | Certains enfants s'y prennent efficacement avec les gens. | MAIS | D'autres enfants ne s'y prennent pas efficacement avec les gens. | |
| 1 2 3 4 | 6A | | Certains enfants ont tendance à changer d'avis fréquemment. | MAIS | D'autres enfants n'ont pas tendance à changer d'avis fréquemment. | |

| | | | | | | |
|-----|--|---|------|--|--|--|
| 7A | | Certains enfants, souvent, n'arrivent pas à discerner quelle émotion ils-elles ressentent exactement. | MAIS | D'autres enfants arrivent souvent à discerner quelle émotion ils-elles ressentent exactement. | | |
| 8E | | Il est habituellement difficile pour certains enfants de défendre leurs droits. | MAIS | Pour d'autres enfants, il est habituellement facile de défendre leurs droits. | | |
| 9E | | Certains enfants sont habituellement capables d'influencer la manière dont les autres se sentent. | MAIS | D'autres enfants ne sont pas habituellement capables d'influencer la manière dont les autres se sentent. | | |
| 10E | | Les proches de certains enfants se plaignent souvent du fait qu'ils-elles ne les traitent pas comme il faut. | MAIS | Les proches de certains autres enfants se plaignent rarement du fait qu'ils-elles ne les traitent pas comme il faut. | | |
| 11A | | Dans l'ensemble, certains enfants sont capables de faire face au stress. | MAIS | Dans l'ensemble, d'autres enfants ne sont pas capables de faire face au stress. | | |
| 12E | | Certains enfants trouvent souvent difficile de montrer de l'affection à ceux qui leur sont proches. | MAIS | D'autres enfants trouvent rarement difficile de montrer de l'affection à ceux qui leur sont proches. | | |
| 13E | | Certains enfants sont habituellement capables de "se mettre dans la peau" des gens et ressentir leurs émotions. | MAIS | D'autres enfants ne sont pas habituellement capables de "se mettre dans la peau" des gens et ressentir leurs émotions. | | |
| 14A | | Certains enfants trouvent habituellement difficile de se maintenir motivé-e-s. | MAIS | D'autres enfants ne trouvent habituellement pas difficile de se maintenir motivé-e-s. | | |

| | | | | | | |
|-----|---------------|--|------|---|--|--|
| 15A | 4 3 2 1 | Certains enfants sont, la plupart du temps, capable de trouver des moyens pour contrôler leurs émotions quand ils-elles le souhaitent. | MAIS | D'autres enfants ne sont, la plupart du temps, pas capable de trouver des moyens pour contrôler leurs émotions quand ils-elles le souhaitent. | | |
| 16E | 4 3 2 1 | Certains enfants se décriraient comme un·e bon·ne négociateur·trice. | MAIS | D'autres enfants se décriraient comme un·e mauvais·e négociateur·trice. | | |
| 17A | 1 2 3 4 | Certains enfants ont tendance à s'impliquer dans des choses dont ils-elles voudraient ensuite pouvoir se sortir. | MAIS | D'autres enfants ont tendance à s'impliquer dans des choses qu'ils-elles poursuivent jusqu'au bout. | | |
| 18A | 4 3 2 1 | Certains enfants prennent souvent le temps de réfléchir à ce qu'ils-elles ressentent. | MAIS | D'autres enfants ne prennent pas souvent le temps de réfléchir à ce qu'ils-elles ressentent. | | |
| 19E | 1 2 3 4 | Certains enfants ont tendance à se laisser faire, même si il-elles savent qu'ils-elles ont raison. | MAIS | D'autres enfants n'ont pas tendance à se laisser faire quand ils-elles savent qu'ils-elles ont raison. | | |
| 20E | 1 2 3 4 | Apparemment, certains enfants n'ont aucun pouvoir sur les sentiments des autres. | MAIS | Apparemment, d'autres enfants ont un pouvoir sur les sentiments des autres. | | |
| 21A | 4 3 2 1 | Les autres trouvent que certains enfants sont quelqu'un de détendu. | MAIS | Les autres ne trouvent pas que autres enfants sont quelqu'un de détendu. | | |
| 22A | 1 2 3 4 | Certains enfants ont parfois le cœur qui bat très vite sans savoir pourquoi. | MAIS | D'autres enfants savent toujours pourquoi leur cœur bat très vite. | | |

Annexe 8 : Résultats du groupe « non intention » au QCE

| Groupe non intention - QCE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|-------|-----------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|-----------|-----------|--------|--------|-----------|--------|-----------|
| N° anonymat | item1 | item2 | item3 | item4 | item5 | item6 | item7 | item8 | item9 | item10 | item11 | item12 | item13 | item14 | item15 | item16 | item17 | item18 | item19 | item20 | item21 | item22 | Totaux | Moyenne |
| 31 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 65 | 2,9545455 |
| 32 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 66 | 3 |
| 33 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 65 | 2,9545455 |
| 34 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 69 | 3,1363636 |
| 35 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 58 | 2,6363636 |
| 36 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 62 | 2,8181818 |
| 37 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 65 | 2,9545455 |
| 38 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 65 | 2,9545455 |
| 39 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 58 | 2,6363636 |
| 40 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 55 | 2,5 |
| 41 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 67 | 3,0454545 |
| 42 | 2 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 55 | 2,5 |
| 43 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 1 | 1 | 57 | 2,5909091 |
| 44 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 23 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 85 | 3,8636364 |
| 45 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 53 | 2,4090909 |
| 46 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 70 | 3,1818182 |
| 47 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 75 | 3,4090909 |
| 48 | 2 | 1 | 3 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 47 | 2,1363636 |
| 49 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 66 | 3 |
| 50 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 67 | 3,0454545 |
| 51 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 67 | 3,0454545 |
| 52 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 48 | 2,1818182 |
| 53 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 57 | 2,5909091 |
| 56 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 72 | 3,2727273 |
| Totaux | 66 | 73 | 77 | 67 | 64 | 62 | 66 | 69 | 89 | 72 | 53 | 70 | 71 | 68 | 73 | 74 | 63 | 71 | 73 | 66 | 60 | 67 | 1514 | |
| Moyenne | 2,75 | 3,0416667 | 3,2083333 | 2,7916667 | 2,6666667 | 2,5833333 | 2,75 | 2,875 | 3,7083333 | 3 | 2,2083333 | 2,9166667 | 2,9583333 | 2,8333333 | 3,0416667 | 3,0833333 | 2,625 | 2,9583333 | 3,0416667 | 2,75 | 2,5 | 2,7916667 | | 2,8674242 |

| Compétences interpersonnelles | | | | | | | | | | | | | | Totaux | Moyenne |
|-------------------------------|-------|-----------|-----------|-------|-----------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|------------|-----------|--------|---------|
| N° anonymat | item1 | item2 | item5 | item8 | item9 | item10 | item12 | item13 | item16 | item19 | item20 | Totaux | Moyenne | | |
| 31 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 29 | 2,6363636 | | |
| 32 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 1 | 34 | 3,0909091 | | |
| 33 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | 2,9090909 | | |
| 34 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 39 | 3,5454545 | | |
| 35 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 29 | 2,6363636 | | |
| 36 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 30 | 2,7272727 | | |
| 37 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 33 | 3 | | |
| 38 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 36 | 3,2727273 | | |
| 39 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 33 | 3 | | |
| 40 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 33 | 3 | | |
| 41 | 3 | 1 | 3 | 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 27 | 2,4545455 | | |
| 42 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 29 | 2,6363636 | | |
| 43 | 3 | 4 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 30 | 2,7272727 | | |
| 44 | 2 | 3 | 3 | 3 | 23 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 52 | 4,7272727 | | |
| 45 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 31 | 2,8181818 | | |
| 46 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 33 | 3 | | |
| 47 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 34 | 3,0909091 | | |
| 48 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 23 | 2,0909091 | | |
| 49 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 34 | 3,0909091 | | |
| 50 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | 3,2727273 | | |
| 51 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 37 | 3,3636364 | | |
| 52 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 26 | 2,3636364 | | |
| 53 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 30 | 2,7272727 | | |
| 56 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 37 | 3,3636364 | | |
| Totaux | 66 | 73 | 64 | 69 | 89 | 72 | 70 | 71 | 74 | 73 | 66 | 71,5454545 | | | |
| Moyenne | 2,75 | 3,0416667 | 2,6666667 | 2,875 | 3,7083333 | 3 | 2,9166667 | 2,9583333 | 3,0833333 | 3,0416667 | 2,75 | 2,9810606 | | | |

| Compétences intrapersonnelles | | | | | | | | | | | | Totaux | Moyenne | |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|-----------|-----------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| N° anonymat | item3 | item4 | item6 | item7 | item11 | item14 | item15 | item17 | item18 | item21 | item22 | Totaux | Moyenne | |
| 31 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 36 | 3,2727273 | |
| 32 | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 32 | 2,9090909 | |
| 33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | 3 | |
| 34 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 30 | 2,7272727 | |
| 35 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 29 | 2,6363636 | |
| 36 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | 2,9090909 | |
| 37 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 32 | 2,9090909 | |
| 38 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 29 | 2,6363636 | |
| 39 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 25 | 2,2727273 | |
| 40 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 22 | 2 | |
| 41 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 40 | 3,6363636 | |
| 42 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 26 | 2,3636364 |
| 43 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 27 | 2,4545455 | |
| 44 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 33 | 3 | |
| 45 | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 22 | 2 |
| 46 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 37 | 3,3636364 | |
| 47 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 41 | 3,7272727 | |
| 48 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 24 | 2,1818182 | |
| 49 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 32 | 2,9090909 | |
| 50 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 31 | 2,8181818 | |
| 51 | 4 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 30 | 2,7272727 | |
| 52 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 22 | 2 | |
| 53 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 2 | 27 | 2,4545455 | |
| 56 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 35 | 3,1818182 | |
| Totaux | 77 | 67 | 62 | 66 | 53 | 68 | 73 | 63 | 71 | 60 | 67 | 66,090909 | | |
| Moyenne | 3,2083333 | 2,7916667 | 2,5833333 | 2,75 | 2,2083333 | 2,8333333 | 3,0416667 | 2,625 | 2,9583333 | 2,5 | 2,7916667 | | 2,7537879 | |

Annexe 9 : : Résultats du groupe « intention » au BE-SCOL

| Groupe intention - BESCOL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|----------|
| N° anonymat | item1 | item2 | item3 | item4 | item5 | item6 | item8 | item9 | item10 | item11 | item12 | item13 | item14 | item15 | item16 | item17 | item18 | item19 | item20 | item21 | item22 | item23 | item24 | item25 | item26 | item28 | item29 | item30 | Totaux | Moyenne |
| 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 80 | 2,142857 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 94 | 3,357143 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 78 | 2,785714 | |
| 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 73 | 2,607143 | |
| 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 87 | 3,107143 | |
| 6 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 81 | 2,892857 | |
| 7 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 89 | 3,178571 | |
| 8 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 102 | 3,642857 | |
| 9 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 100 | 3,571429 | |
| 11 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 79 | 2,821429 | |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 88 | 3,178571 | |
| 13 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 81 | 2,892857 | |
| 14 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 91 | 3,25 | |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 91 | 3,25 | |
| 16 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 92 | 3,285714 | |
| 17 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 100 | 3,571429 | |
| 18 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 88 | 3,142857 | |
| 19 | 2 | 4 | 4 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | 79 | 2,821429 | |
| 20 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 94 | 3,357143 | |
| 21 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 83 | 2,964286 | |
| 22 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 75 | 2,678571 | |
| 23 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 86 | 3,071429 | |
| 24 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 85 | 3,035714 | |
| 25 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 96 | 3,428571 | |
| 26 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 85 | 3,035714 | |
| Totaux | 75 | 91 | 85 | 49 | 89 | 59 | 69 | 89 | 84 | 80 | 94 | 79 | 64 | 91 | 82 | 77 | 89 | 82 | 69 | 76 | 62 | 85 | 72 | 81 | 65 | 67 | 97 | 76 | 86,32 | |
| moyenne | 3 | 3,64 | 3,4 | 1,96 | 3,56 | 2,36 | 2,76 | 3,56 | 3,36 | 3,2 | 3,76 | 3,16 | 2,56 | 3,64 | 2,48 | 3,08 | 3,56 | 3,28 | 2,76 | 3,04 | 2,48 | 3,4 | 2,88 | 3,24 | 2,6 | 2,68 | 3,88 | 3,04 | | 3,08286 |

| Relation avec l'enseignant | | | | | | |
|----------------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|--------------|
| N° anonymat | item5 | item11 | item17 | item23 | item29 | Moyenne |
| 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,4 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,8 |
| 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3,2 |
| 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,6 |
| 6 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,2 |
| 7 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,4 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 11 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,8 |
| 12 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,6 |
| 13 | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 2,8 |
| 14 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,6 |
| 15 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,8 |
| 16 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3,6 |
| 17 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 18 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,8 |
| 19 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3,4 |
| 20 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3,2 |
| 21 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2,8 |
| 22 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2,6 |
| 23 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3,6 |
| 24 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,4 |
| 25 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,6 |
| 26 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3,4 |
| Totaux | 89 | 80 | 77 | 85 | 97 | 85,6 |
| moyenne | 3,56 | 3,2 | 3,08 | 3,4 | 3,88 | 3,424 |

| Activités scolaires | | | | | | |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|--------------|
| N° anonymat | item2 | item8 | item14 | item20 | item26 | Moyenne |
| 1 | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,6 |
| 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3,2 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,8 |
| 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2,6 |
| 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 6 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3,4 |
| 7 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,8 |
| 9 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,6 |
| 11 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2,2 |
| 12 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| 13 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,6 |
| 14 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,8 |
| 15 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2,8 |
| 16 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,6 |
| 17 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 18 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2,4 |
| 19 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 20 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3,2 |
| 21 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 22 | 4 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2,4 |
| 23 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3,2 |
| 24 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2,8 |
| 25 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3,4 |
| 26 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| Totaux | 91 | 69 | 64 | 69 | 65 | 71,6 |
| moyenne | 3,64 | 2,76 | 2,56 | 2,76 | 2,6 | 2,864 |

| Classe | | | | | |
|----------------|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| N° anonymat | item3 | item9 | item15 | item21 | Moyenne |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,75 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,5 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,75 |
| 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,75 |
| 6 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3,5 |
| 7 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,75 |
| 8 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,5 |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,75 |
| 11 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3,25 |
| 12 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2,75 |
| 13 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2,25 |
| 14 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,75 |
| 15 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 |
| 16 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 17 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 18 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,75 |
| 19 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,5 |
| 20 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,75 |
| 21 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3,25 |
| 22 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 23 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3,5 |
| 24 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3,5 |
| 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 26 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,75 |
| Totaux | 85 | 89 | 91 | 76 | 85,25 |
| moyenne | 3,4 | 3,56 | 3,64 | 3,04 | 3,41 |

| Rapport aux évaluations | | | | | | |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| N° anonymat | item4 | item10 | item16 | item22 | item28 | Moyenne |
| 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2,4 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1,4 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,4 |
| 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2,8 |
| 6 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1,6 |
| 7 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,2 |
| 9 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,4 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| 12 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,8 |
| 13 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2,4 |
| 14 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| 15 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,2 |
| 16 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 17 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,4 |
| 18 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2,8 |
| 19 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,6 |
| 20 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,4 |
| 21 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2,2 |
| 22 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2,6 |
| 23 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 2,8 |
| 24 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2,8 |
| 25 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 26 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Totaux | 49 | 84 | 62 | 62 | 67 | 64,8 |
| moyenne | 1,96 | 3,36 | 2,48 | 2,48 | 2,67 | 2,592 |

| Sentiment de sécurité | | | | | | |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| N° anonymat | item6 | item12 | item18 | item24 | item30 | Moyenne |
| 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2,4 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2,4 |
| 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,6 |
| 6 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,4 |
| 7 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2,8 |
| 8 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3,4 |
| 9 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3,4 |
| 11 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2,6 |
| 12 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,4 |
| 13 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,4 |
| 14 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3,4 |
| 15 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2,8 |
| 16 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,8 |
| 17 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,2 |
| 18 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 19 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2,6 |
| 20 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,8 |
| 21 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,8 |
| 22 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3,4 |
| 23 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 2,8 |
| 24 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2,8 |
| 25 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,4 |
| 26 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3,2 |
| Totaux | 59 | 94 | 89 | 72 | 76 | 78 |
| moyenne | 2,36 | 3,76 | 3,56 | 2,88 | 3,04 | 3,12 |

| Relations pairs | | | | | |
|-----------------|-----------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| N° anonymat | item1 | item13 | item19 | item25 | Moyenne |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2,25 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,75 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,75 |
| 6 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2,25 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,25 |
| 11 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 12 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,25 |
| 13 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 14 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 16 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3,5 |
| 17 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,75 |
| 18 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,25 |
| 19 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,75 |
| 20 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 21 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 22 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 23 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2,5 |
| 24 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 25 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,25 |
| 26 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,75 |
| Totaux | 75 | 79 | 82 | 81 | 79,25 |
| moyenne | 3 | 3,16 | 3,28 | 3,24 | 3,17 |

Annexe 10 : : Résultats du groupe « non intention » au BE-SCOL

| Groupe non intention - BESCOL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------|----------|-------|----------|-------|-------|-------|----------|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|--------|--------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N° anonym | item1 | item2 | item3 | item4 | item5 | item6 | item8 | item9 | item10 | item11 | item12 | item13 | item14 | item15 | item16 | item17 | item18 | item19 | item20 | item21 | item22 | item23 | item24 | item25 | item26 | item28 | item29 | item30 | Totaux | Moyenne |
| 31 | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 100 | 3,571429 | |
| 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 89 | 3,178571 |
| 33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 83 | 2,964286 |
| 34 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 85 | 3,035714 |
| 35 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 80 | 2,857143 |
| 36 | 3 | 4 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 80 | 2,857143 |
| 37 | 4 | 2 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 79 | 2,821429 |
| 38 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 95 | 3,392857 |
| 39 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 75 | 2,678571 |
| 40 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 65 | 2,321429 |
| 41 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 93 | 3,321429 |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 46 | 1,703704 |
| 43 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 52 | 1,857143 |
| 44 | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 69 | 3,178571 |
| 45 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 64 | 2,285714 |
| 46 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 88 | 3,142857 |
| 47 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 96 | 3,428571 |
| 48 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 75 | 2,678571 |
| 49 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 86 | 3,071429 |
| 50 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 88 | 3,142857 |
| 51 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 90 | 3,214286 |
| 52 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 80 | 2,857143 |
| 53 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 78 | 2,785714 |
| 56 | 2 | 44 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 128 | 4,571429 |
| Totaux | 72 | 116 | 81 | 50 | 69 | 60 | 75 | 86 | 72 | 64 | 80 | 73 | 65 | 80 | 53 | 53 | 76 | 81 | 66 | 81 | 57 | 67 | 60 | 76 | 69 | 56 | 82 | 64 | 82,6667 | |
| moyenne | 3 | 4,833333 | 3,375 | 2,083333 | 2,875 | 2,5 | 3,125 | 3,583333 | 3 | 2,666667 | 3,333333 | 3,041667 | 2,708333 | 3,333333 | 2,208333 | 2,208333 | 3,304348 | 3,375 | 2,75 | 3,375 | 2,375 | 2,791667 | 2,5 | 3,166667 | 2,875 | 2,333333 | 3,416667 | 2,666667 | 2,95492 | |

| Relation avec l'enseignant | | | | | | |
|----------------------------|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| N° anonymat | item5 | item11 | item17 | item23 | item29 | Moyenne |
| 31 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 32 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 2,2 |
| 33 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3,2 |
| 34 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 |
| 35 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,8 |
| 36 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,8 |
| 37 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2,4 |
| 38 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 39 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2,6 |
| 40 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,2 |
| 41 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 44 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3,4 |
| 45 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1,6 |
| 46 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3,2 |
| 47 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2,8 |
| 48 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2,4 |
| 49 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3,2 |
| 50 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3,2 |
| 51 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3,4 |
| 52 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,2 |
| 53 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2,8 |
| 56 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2,6 |
| Totaux | 69 | 64 | 53 | 67 | 82 | 67 |
| moyenne | 2,875 | 2,6666667 | 2,2083333 | 2,7916667 | 3,4166667 | 2,7916667 |

| Activités scolaires | | | | | | |
|---------------------|-----------|-------|-----------|--------|--------|-----------|
| N° anonymat | item2 | item8 | item14 | item20 | item26 | Moyenne |
| 31 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,8 |
| 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3,6 |
| 33 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 34 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 35 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2,8 |
| 36 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,4 |
| 37 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2,8 |
| 38 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3,2 |
| 39 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,4 |
| 40 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,4 |
| 41 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,6 |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 43 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 44 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3,4 |
| 45 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 46 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 |
| 47 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 48 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 49 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2,6 |
| 50 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2,6 |
| 51 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 52 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 53 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,6 |
| 56 | 44 | 4 | 3 | 4 | 4 | 11,8 |
| Totaux | 116 | 75 | 65 | 66 | 69 | 78,2 |
| moyenne | 4,8333333 | 3,125 | 2,7083333 | 2,75 | 2,875 | 3,2583333 |

| Classe | | | | | |
|----------------|-------|-----------|-----------|--------|-----------|
| N° anonymat | item3 | item9 | item15 | item21 | Moyenne |
| 31 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 32 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2,5 |
| 33 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,25 |
| 34 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| 35 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,5 |
| 36 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,75 |
| 37 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,75 |
| 38 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 39 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3,5 |
| 40 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,25 |
| 41 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,75 |
| 42 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2,25 |
| 43 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 44 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,75 |
| 45 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,5 |
| 46 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 47 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,75 |
| 48 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3,5 |
| 49 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 50 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 51 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 52 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3,5 |
| 53 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3,25 |
| 56 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3,25 |
| Totaux | 81 | 86 | 80 | 81 | 82 |
| moyenne | 3,375 | 3,5833333 | 3,3333333 | 3,375 | 3,4166667 |

| Rapport aux évaluations | | | | | | |
|-------------------------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|---------|
| N° anonymat | item4 | item10 | item16 | item22 | item28 | Moyenne |
| 31 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,4 |
| 32 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,6 |
| 33 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3,2 |
| 34 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 35 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1,8 |
| 36 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 37 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2,2 |
| 38 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3,2 |
| 39 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| 40 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 41 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,6 |
| 42 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1,4 |
| 43 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,2 |
| 44 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2,2 |
| 45 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,2 |
| 46 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 2,8 |
| 47 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2,4 |
| 48 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1,8 |
| 49 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 50 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,6 |
| 51 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2,4 |
| 52 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3,2 |
| 53 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,6 |
| 56 | 1 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2,6 |
| Totaux | 50 | 72 | 53 | 57 | 56 | 57,6 |
| moyenne | 2,0833333 | 3 | 2,2083333 | 2,375 | 2,3333333 | 2,4 |

| Sentiment de sécurité | | | | | | |
|-----------------------|-------|-----------|-----------|--------|-----------|-----------|
| N° anonymat | item6 | item12 | item18 | item24 | item30 | Moyenne |
| 31 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,8 |
| 32 | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3,2 |
| 33 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| 34 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,6 |
| 35 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 36 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2,4 |
| 37 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2,2 |
| 38 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,2 |
| 39 | 3 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2,4 |
| 40 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,2 |
| 41 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 42 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1,5 |
| 43 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2,8 |
| 44 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2,8 |
| 45 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3,4 |
| 46 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3,2 |
| 47 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,8 |
| 48 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| 49 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3,4 |
| 50 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 51 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3,2 |
| 52 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2,2 |
| 53 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2,2 |
| 56 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,6 |
| Totaux | 60 | 80 | 76 | 60 | 64 | 68 |
| moyenne | 2,5 | 3,3333333 | 3,3043478 | 2,5 | 2,6666667 | 2,8608696 |

| Relations paritaires | | | | | |
|----------------------|-------|-----------|--------|-----------|-----------|
| N° anonymat | item1 | item13 | item19 | item25 | Moyenne |
| 31 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2,25 |
| 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 33 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,25 |
| 34 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,75 |
| 35 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,5 |
| 36 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 37 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 38 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 39 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,25 |
| 40 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 41 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,75 |
| 42 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2,25 |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,25 |
| 44 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,75 |
| 45 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3,5 |
| 46 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3,75 |
| 47 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 48 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3,75 |
| 49 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3,5 |
| 50 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,5 |
| 51 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3,25 |
| 52 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 53 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2,25 |
| 56 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| Totaux | 72 | 73 | 81 | 76 | 75,5 |
| moyenne | 3 | 3,0416667 | 3,375 | 3,1666667 | 3,1458333 |

Annexe 11 : Les déclinaisons des hypothèses théoriques

Hypothèses théoriques

- le bien-être scolaire est lié positivement aux compétences émotionnelles
- l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur la compétence émotionnelle de ses élèves.
- l'intention du professeur des écoles de faire un travail sur les émotions a un impact positif sur le bien-être scolaire de ces élèves

Hypothèses opérationnelles

- Pour tous groupes confondus les élèves aux meilleures compétences émotionnelles ont un meilleur bien-être scolaire
- Les élèves du groupe « intention déclarée » ont des résultats plus élevés au TEIQue que les élèves « non intention déclarée »
- Les élèves du groupe « intention déclarée » ont des résultats plus élevés au TEIQue-intrapersonnelle que les élèves « non intention déclarée »
- Les élèves du groupe « intention déclarée » ont des résultats plus élevés au TEIQue-interpersonnelle que les élèves « non intention déclarée »
- Les élèves du groupe « intention déclarée » ont des résultats plus élevés au BE-SCOL que les élèves « non intention déclarée »

Hypothèses statistiques :

- tous groupes confondu, les résultats élevés au BE-SCOL (>84) sont positivement corrélés avec les résultats élevés au TEIQue-SF (>66)
- le résultat moyen au TEIQue-SF sera significativement plus élevé pour le groupe “intention déclarée” que pour le groupe “non intention déclarée”
- le résultat moyen au TEIQue-SF-intrapersonnelle sera significativement plus élevé pour le groupe “intention déclarée” que pour le groupe “non intention déclarée”
- le résultat moyen au TEIQue-SF-interpersonnel sera significativement plus élevé pour le groupe “intention déclarée” que pour le groupe “non intention déclarée”.
- le résultat moyen au BE-SCOL sera significativement plus élevé pour le groupe “intention déclarée” que pour le groupe “non intention déclarée”.

Annexe 12 : Les tableaux et graphiques statistiques des données du questionnaire.

Les seuils d'analyse des résultats :

Be-SCOL :

- De 28 à 56 : Be mauvais
- 56 et 84 : Be neutre
- 84 à 112 : Be haut

QCE :

- 22 à 44 : base :
- 44 à 66 : neutre
- 66 à 88 : haut

QCE Intra et Inter :

- 11 à 22 = bas
- 22 à 33 = neutre
- 33 à 44 = haut

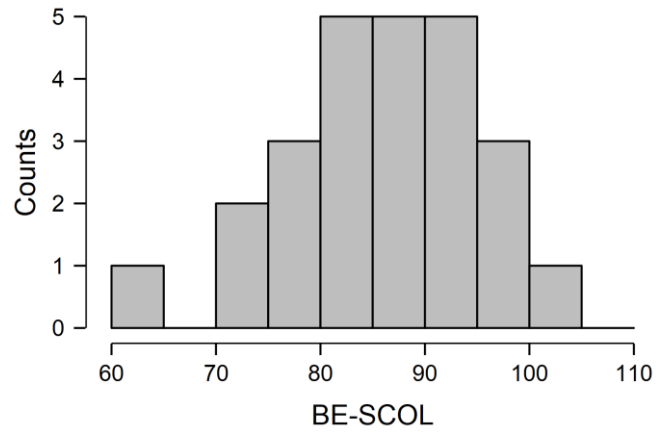
Résultats Groupe « intention »

Descriptive Statistics

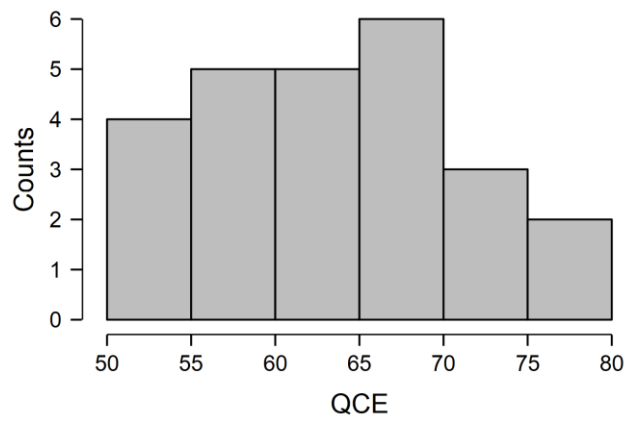
| Groupe « intention » | | |
|----------------------|-------------|--------|
| | BE-SCOL QCE | |
| Valid | 25 | 25 |
| Missing | 0 | 0 |
| Moyenne | 86.320 | 63.720 |
| Ecart-type | 9.512 | 7.254 |
| Etendue | 42.000 | 25.000 |
| Minimum | 60.000 | 52.000 |
| Maximum | 102.000 | 77.000 |

Distribution Plots

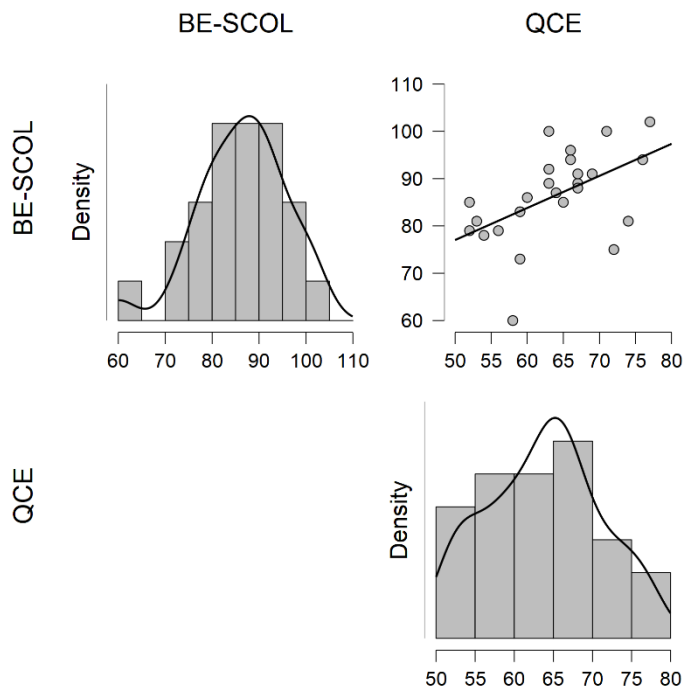
6. BE-SCOL



7. QCE



Correlation plot



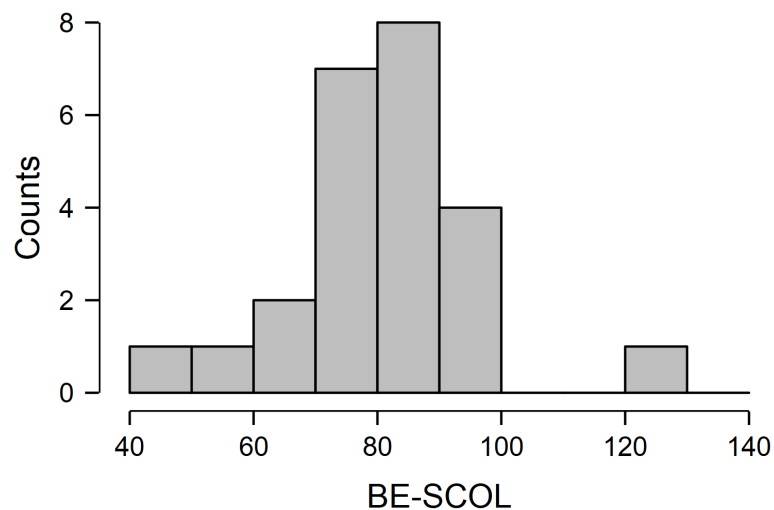
Résultats Groupe « non-intention »

Descriptive Statistics

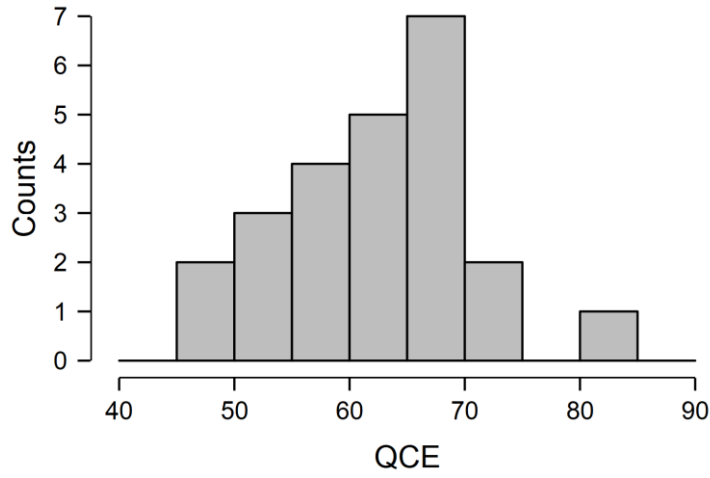
| Groupe « non-intention » | | |
|--------------------------|-------------|--------|
| | BE-SCOL QCE | |
| Valid | 24 | 24 |
| Missing | 0 | 0 |
| Moyenne | 82.667 | 63.083 |
| Ecart-type | 16.311 | 8.617 |
| Etendue | 82.000 | 38.000 |
| Minimum | 46.000 | 47.000 |
| Maximum | 128.000 | 85.000 |

Distribution Plots

8. BE-SCOL

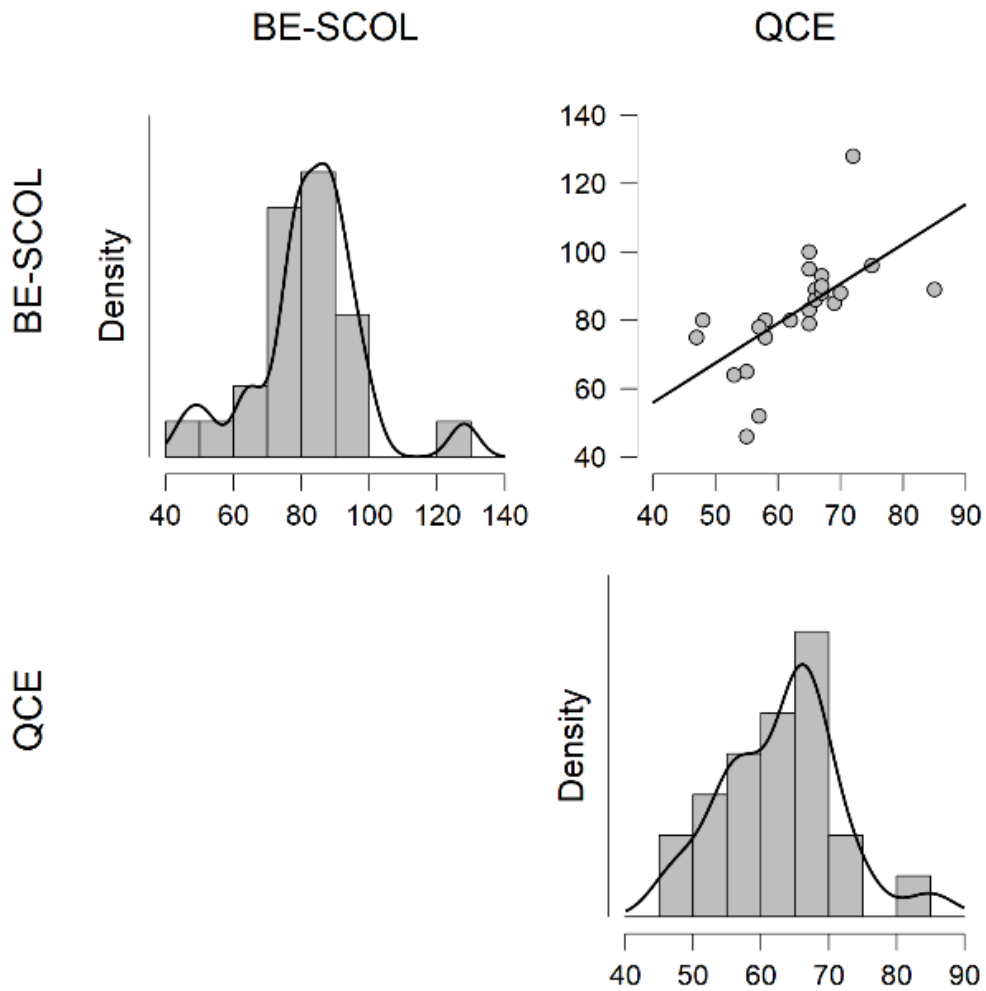


9. QCE



10.

Correlation plot



Résultat corrélation BE-SCOL TEIQe tout groupe confondu :

Results

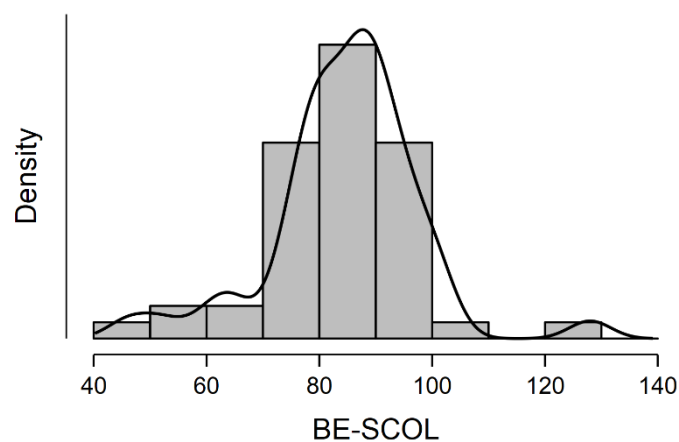
Descriptive Statistics

| Descriptive Statistics | | |
|------------------------|---------|--------|
| | BE-SCOL | QCE |
| Valid | 49 | 49 |
| Missing | 0 | 0 |
| Mean | 84.531 | 63.408 |
| Std. Deviation | 13.271 | 7.874 |
| Range | 82.000 | 38.000 |
| Minimum | 46.000 | 47.000 |
| Maximum | 128.000 | 85.000 |

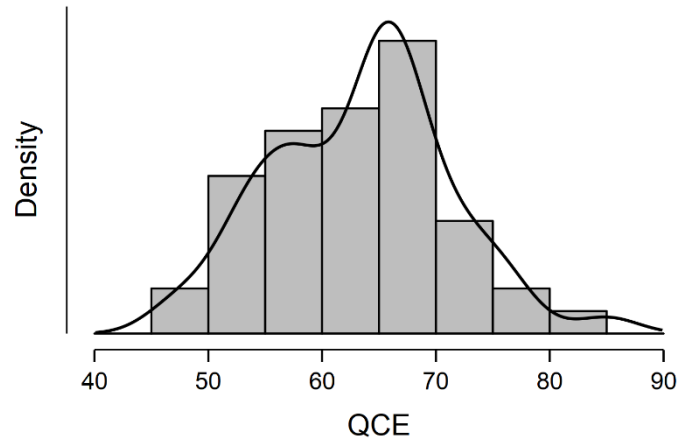
Tableau 5 : Résultats statistiques généraux tous groupes confondus.

Distribution Plots

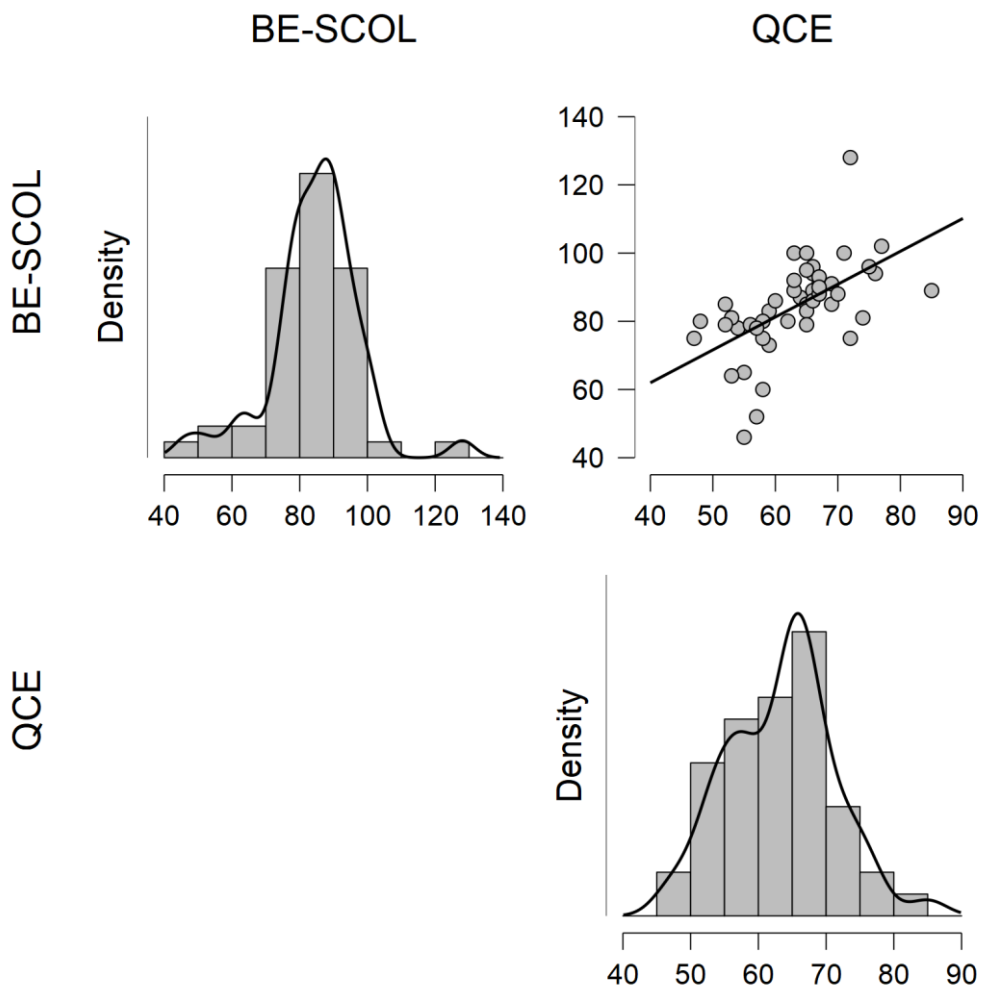
11. BE-SCOL



12. QCE



Correlation plot



Results

| Pearson Correlations | |
|----------------------|------------------|
| | Pearson's r p |
| BE-SCOL - QCE | 0.572 < .001 |

Tableau 6 : Corrélation entre les résultats du BE-SCOL et du QCE

Correlation Plot

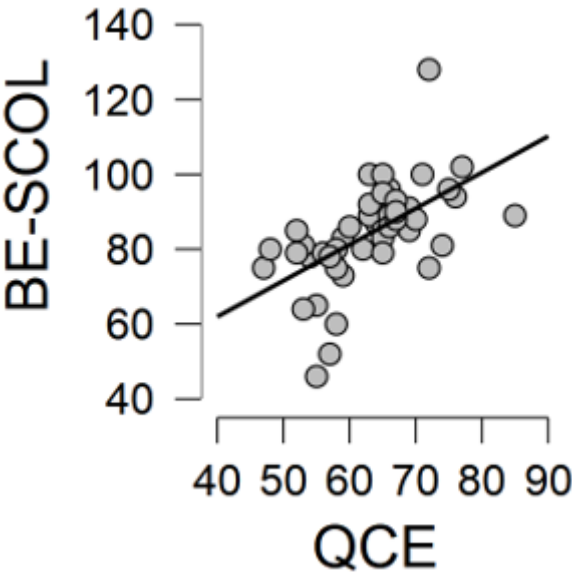


Figure 12 : Le bien-être scolaire en fonction des compétences émotionnelles.

Résultats différences significatives entre les groupes pour TEIQue-SF et BE-SCOL

Results

Independent Samples T-Test

| Independent Samples T-Test | | | |
|----------------------------|-------|--------|-------|
| | t | df | p |
| BE-SCOL | 0.963 | 47.000 | 0.341 |

Note. Student's t-test.

Tableau 10 : Significativité des différences de résultats entre les deux classes pour les compétences émotionnelles

| Independent Samples T-Test | | | |
|----------------------------|--------|--------|-------|
| | t | df | p |
| QCE | 0.280 | 47.000 | 0.781 |
| QCE inter | -0.271 | 47.000 | 0.787 |
| QCE intra | 0.771 | 47.000 | 0.445 |

Note. Student's t-test.

Tableau 8 : Significativité des différences de résultats entre les deux classes pour le bien-être scolaire

Descriptives

| Group Descriptives | | | | |
|--------------------|---------------|----|--------|------------|
| | Group | N | Moy | Ecart-type |
| QCE | Intention | 25 | 63.720 | 7.254 |
| | Non intention | 24 | 63.083 | 8.617 |
| QCE inter | Intention | 25 | 32.400 | 4.491 |
| | Non intention | 24 | 32.792 | 5.572 |
| QCE intra | Intention | 25 | 31.320 | 3.934 |
| | Non intention | 24 | 30.292 | 5.328 |

Tableau 7 : Résultats statistiques globaux pour le QCE.

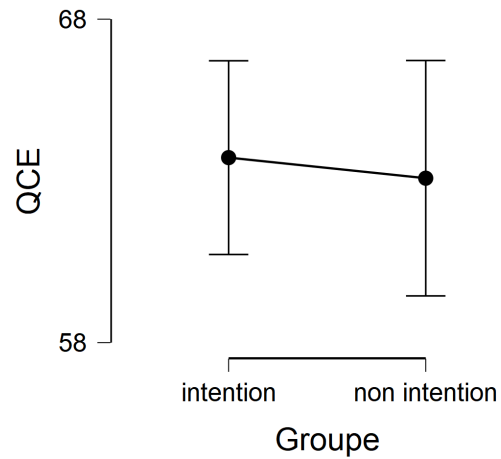


Figure 13 : Résultats au QCE général des deux groupes.

| Group Descriptives | | | | |
|--------------------|---------------|----|--------|------------|
| | Group | N | Moy | Ecart-type |
| BE-SCOL | Intention | 25 | 86.320 | 9.512 |
| | Non intention | 24 | 82.667 | 16.311 |

Tableau 9 : Résultats statistiques globaux pour le BE-SCOL.

QCE inter et QCE intra

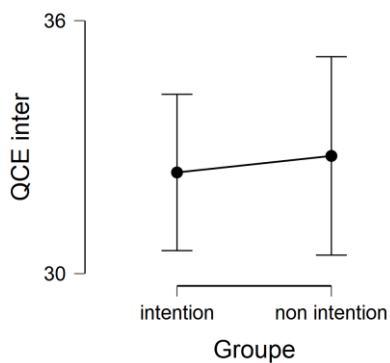


Figure 14 : Résultats au QCE interpersonnelles des deux groupes

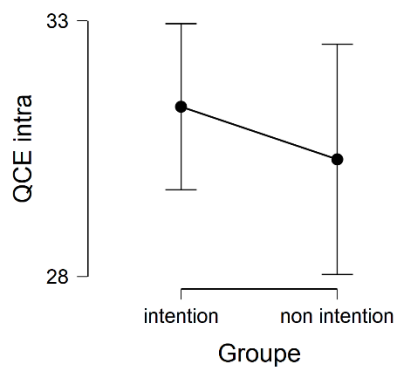


Figure 15 : Résultats au QCE intrapersonnelles des deux groupes

BE-SCOL

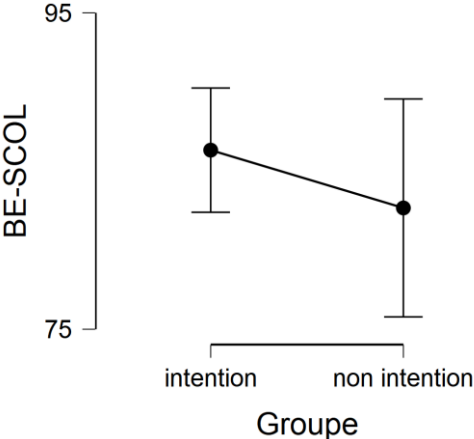


Figure 16 : Résultats au BE-SCOL des deux groupes

Annexe 13 : La retranscription de l'entretien avec l'enseignant de la classe 1 (Paul).

Interviewer : Pour commencer, qu'est-ce que tu penses du travail, des émotions à l'école ? Ta vision des émotions ?

P : Je ne travaille pas sur les émotions, je travaille sur les humeurs, les émotions, c'est quelque chose de [... gestuel] bruit « furtive »] alors que l'humeur est plutôt dans un état général. Et c'est heu moi, je travaille sur à la fois comme dans quel état il arrive à l'école, comment faire un sas entre l'extérieur et ce moment où on est tous ensemble. Et juste heu le travail que je fais sur cette météo des humeurs. Justement, j'ai vu la météo des émotions, mais le mot humeur me paraît plus propice.

Heu c'est heu leur donner heu, même s'il y a un aspect théâtral. Il est sincère, mais je suis face à 25 avant on était 32. Heu je reçois, je les reçois, les accueille à la fois. Je nomme « *Ah ce matin il y plusieurs nuages.* » Si j'en vois qu'un heu « *Tu as la possibilité, on a la possibilité d'en parler.* » Et au-delà de ça, parce que finalement, sur l'ensemble, une année, si je suis allé entre 5 et 10 maximum entretiens. Avec oui, « *je sais ce que je peux te parler à la récré* ». Je n'en ai pas plus que ça. Mais cela, je les regarde et je leur dis « *Tu sais, j'ai vu, j'ai vu que là tu as un nuage. Donc, si tu veux en parler* ». D'un seul coup, il est accepté dans sa singularité quoi et rien que ça. Je pense que ça fait beaucoup et je m'autorise la même chose ce matin.

Je suis fatigué, vous n'y êtes pour rien, mais je suis fatigué. Moi, si je devais faire un nuage, je ferais un nuage aussi. Il va se dissiper, mais pour l'instant, je suis fatigué et je pense que c'est essentiel. Ça, c'est lorsqu'ils arrivent. Et puis après, gérer ce qui se passe entre eux, ça aussi, c'est source d'émotions. Pour le coup, avec mon ami, ce qui crée vraiment l'humeur. Dans quel état ils reviennent de la récré ? Dans quel état ils reviennent de la pause méridienne, souvent après la pause méridienne. C'est compliqué. Donc, je prends ça en charge aussi. Heu Ne serait-ce qu'en étant heu se décentrant Moi. Moi. Est-ce que je suis capable, lorsque je suis en situation, d'écouter quelqu'un ? Selon l'état dans lequel je suis, je ne suis pas en capacité, eux encore moins. Donc, ça me paraît essentiel.

I : Est-ce que tu penses avoir un impact justement sur les émotions et l'humeur ? Toi, en tant qu'enseignant ?

P : J'arrive. Ponctuellement, précisément, oui, mais heu trois fois, j'ai réussi sur des élèves qui ont pleuré et c'est tout. Et puis ils me disent : « *le fait d'en avoir parlé maintenant, ça va mieux sur les humeurs de la maison.* » Celle-là. Oui, c'est là trois fois. Les élèves sont venus me voir. Et puis ça a participé aux faits. Voilà sur un grand père qui est mort. J'ai réussi dix petites minutes à discuter, à chasser quelques nuages. Au moins à arrêter la pluie, arrêter la pluie. Dire que voilà, on ne fait pas disparaître ce qui nous a blessé. On apprend juste à vivre avec. [Pause] Donc, voilà, c'est parole de vieux sage et sur l'humeur générale de la classe. Oui, bien sûr. C'est mon...Je commence par ça. Pour moi, c'est l'essentiel. Puis après, on fait des maths et du français et après on fait ce que font tout le monde. Mais comment eux, ils sont entre eux ? Pour moi, c'est essentiel aussi.

I : Heu comme tu parlais des humeurs ? Ce que tu penses, par exemple avoir un impact sur leur bien être ?

P : J'ai un impact sur leur bien être parce que heu je m'efforce dès le début et c'est mon objectif principal. Heu que la CLASSE soit un groupe, un groupe qui est là pour travailler ensemble, pour se supporter, pour s'aider, [pause] pour se respecter. Et comme je travaille beaucoup sur le groupe, automatiquement, chacun à l'intérieur de groupe se voit accepté dans sa singularité et sans que le groupe ne va pas le manger. Donc, je gère tous les conflits. Je prends en charge tout. J'écoute tout. Je ne laisse rien passer. Ce qui fait que ...

I : ça m'a été rappelé que je crois que tu commences à être connu dans l'école.

P : Et puis des enfants qui crient même en début d'année. « *L'an dernier, j'étais le souffre-douleur pendant un an.* » Voilà, ça fait un an. « *Est-ce que ça peut se passer autrement en CM2 ?* » J'ai cinq, six cas comme ça de parents qui sont venus me voir en me disant « *faudrait changer ça pourrait changer.* » Et je dis « Oui, ça va changer ». Voire, une fois où l'ancienne directrice avait fait erreurs, ne s'était pas rendu compte de mettre deux élèves ensemble alors qu'on pouvait les répartir. Il y avait CM1-CM2, CM1-CM2 et une fille qui était harcelée par l'autre, une gamine compliquée quoi. Donc, bien sûr, une fois que c'est parti, c'est parti. Evidemment mais au contraire On va essayer d'en faire un levier pour que cette petite qui s'est fait harceler pendant un an,

s'aperçoive qu'elle peut vivre avec l'autre et que l'autre même va changer. Et comme c'est une petite fille compliquée, j'avais eu en CE2, je l'avais plus en CM1 là où ça s'était passé. Je l'ai récupéré en CM2 et on a réussi, ce qui fait que les deux sont sortis grandis. On ne voit pas trop long qui, peut-être recroisent. Oui, c'est ça, qu'est-ce qu'il va mettre en place pour toi ?

[Silence car échange d'intervieweur]

I : Qu'est-ce que le bien-être en classe pour vous ? Une définition ? Qu'est-ce que selon toi le bien-être en classe ?

P : Le bien-être c'est ne pas être embarrassé par d'autres éléments extérieurs. Et déjà ne pas être embarrassé. Heu donc préoccupé, trop occupé par les soucis de la vie. Heu dans l'école, par les soucis du groupe et que finalement, il ne reste plus que le souci heu des apprentissages et même cela, c'est forcé qui ne soit pas non plus trop embarrassant. Donc évaluation positive, donc pas de note. Je corrige en vert et non pas en rouge et pour chaque élève. J'écris beaucoup dans le cahier de façon à ce qu'il y ait vraiment un retour singulier.

I : Quelles en sont les indices Qu'est-ce qui est pour toi un indice ?

Beaucoup de choses nous échappent. Il faut rester bien [hein gestuel, mimique] par rapport à ça. Parce que d'un seul coup, on apprend que depuis, je ne sais pas combien de jour lui subit de lui. Mais on n'a rien vu. Donc, c'est évident que le soleil du matin est une indication. Après prendre la mesure de ce que c'est. « *Est-ce qu'on fait plaisir au maître en mettant un soleil ou pas ?* ». Faut rester très, très humble par rapport à ça. Je crois que « *ouais ça peut nous échapper.* » Il y a beaucoup de choses qui nous échappent. L'élève qui va bien, c'est l'élève justement qui est capable de dire de venir me dire qu'il va mal. Là, on est dans une bonne relation quand on est arrivé à créer une relation de confiance heu.

,

I : Si tu devais définir la notion d'émotion du coup en opposition avec l'humeur ?

P : L'émotion, c'est quelque chose qui peut être très, très furtif. C'est une réaction qui peut être heu furtive et courte, là où l'humeur, c'est quelque chose de beaucoup plus diffus. C'est plus la toile de fond, l'humeur là ou l'émotion, plutôt des pics quoi l'humeur. On est de bonne humeur ou de mauvaise humeur d'ailleurs. On dit « *Ouais, c'est ça. Oh ouais. Ce matin, je suis de bonne humeur, je ne suis pas forcément joyeux je suis de bonne humeur.* » Voilà c'est quelque chose de plus qui va, qui va finalement comme une toile de fond. C'est drôle qui va colorer notre début, en tout cas heu. Après ça peut évoluer. L'émotion, ça n'arrête pas. « *Heu là je suis là, d'un seul coup il y a des maths ça ne va pas. Après on chante, ça va mieux.* » Et les émotions ? En fait, on passe par pleins d'émotions sur une toile de fond c'est une humeur. Les jours où on n'est pas bien toute façon tout va mal. Même la chanson elle va peut-être un petit peu nous aider.

I : Heu qu'est-ce que les compétences émotionnelles, selon toi et quelles différences selon les personnes ?

P : J'ai fait un stage dessus mais ça ne s'est forcément pas très bien passer. Moi, je posais des questions., je pointais des choses. On m'a changé de groupe. Oui, c'était pour équilibrer. « *Ouais mais je suis le seul à changer !* » [Rire] « *Juste des questions sur des exercices ? mais non ce n'est pas ça. Sachez que ce n'est pas du théâtre, donc je sais que vous êtes en train de faire un truc extérieur, donc je ne sais pas.* » Je n'ai pas mémorisé ce que c'était que les compétences émotionnelles.

I : Si toi tu devais en faire une hypothèse, une définition ? Pour toi qu'est ce qui va te montrer qu'un élève est compétent émotionnellement ? Quelles sont les compétences liées à l'émotion que tu peux voir ?

P : Justement, émotion. C'est un sens général de l'émotion au moment T, mais plus c'est plus lié à l'humeur. Je reformule la question pour être sûr de vous donner la réponse à la question : quelles pourraient être les outils de l'élève pour gérer au mieux les humeurs et les autres ?

I : [Acquiescement de la tête]

P : Oui, ces outils propres que je leur ai donnés et qui viennent des accords toltèques. Donc ces quatre piliers, des accords toltèques que j'ai trouvés sur Internet, transformés pour les enfants en règles du chevalier des temps modernes. Et je m'appuie énormément dessus à chaque fois. Voilà. L'élève ne va pas bien, je fais « *Ton bouclier, protège-toi de ça, ça ne parle que de l'autre.* » Il essaye d'être agressé. Quand l'élève dit « *De façon, je suis nul en maths* », « *Mais tu viens de prendre ton épée et tu viens de mettre un coup dessus. Fais attention, attention aux mots, les mots on ne les oublie pas. Les coups à la limite on peut les oublier.* » Et puis bah, l'autre jour, deux élèves heu à priori harcèlent l'autre. On a parlé pendant trois quarts d'heure aux temps de pause méridienne. Je leur ai dit « *Qu'est-ce qu'on vient de faire ?* » La maquette qu'on a cherché à mettre des mots parce qu'on a une qui se sentait harcelé. L'autre dit « *Juste moi, je me sens minable parce que parce que tu me dis que je vais en SEGPA Et puis que je ne comprends pas bien.* » Vous voyez juste, on met des mots. Maintenant, on va essayer de calmer le jeu. Et puis souvent, je leur dis ça : « *J'ai écouté. Faites de votre mieux. Le mieux d'aujourd'hui, ce n'est peut-être pas génial parce qu'aujourd'hui, vous n'allez pas très bien. Demain, peut être votre mieux, il sera supérieur.* » Je m'appuie sur ces quatre accords là et eux aussi.

Et celui qu'ils pointent souvent, eux, c'est le schéma de l'apprentissage. Souvent, ils s'y réfèrent. Le fait que tant qu'on n'a pas rencontré quelque chose, on va bien. D'un coup, on rencontre, quelque chose qu'on ne sait pas faire. Et là, ça chute. Et heu l'apprentissage, c'est ça ? C'est finalement cette courbe-là qui est plus ou moins longue puisque c'est le temps en abscisse et d'un seul coup. « *Ça y est, on sait faire et on va bien.* » Et puis ça redescend. Puis on ne sait quand c'est, donc jusqu'à tant qu'on va rencontrer. Moi, je me sers de ces heu cinq pistes là.

I : [Donc un élève qui serait compétent émotionnellement c'est qu'il se serait approprié ces outils, qu'il sache les utiliser ?](#)

P : Ouais, ok. [Blanc de quelques secondes] Les accords toltèque en deux millions d'exemplaires pour les adultes. [Silence et observation des affiches au mur] Oh, c'est la même chose avec d'autres mondes, mais c'est exactement la même chose. Il faut saisir aussi bien qu'est-ce que c'est ? Ah ouais, je passe le dessin animé à chaque début d'année.

I : Un dessin animé ?

P : Oui, c'est ça. Moi, je l'ai tiré d'un petit dessin animé qui résume les 4 heu blasons des Chevaliers temps modernes. C'est un dessin animé qui peut durer 3 minutes, quatre minutes. Et puis après, je les ai sortis pour mettre sur le tableau. Et je leur ai mis sur e- Primo. Ah oui, je vous conseille ça avec vos élèves, quel que soit l'âge. Je pense que c'est assez parlant.

I : Donc là, on a pu se parler ton rôle à toi, comment tu définis ces notions : les humeurs et Le bien-être... Est-ce que heu concrètement, avec des mots simples, quels sont les facteurs qui peuvent influencer ce bien être ? Si tu devais juste catégoriser, quels facteurs seraient pour le bien-être de l'élève ?

P : L'écouter dans sa singularité, qu'ils se sentent écoutés, donc regardés. Donc il faut que d'une manière ou d'une autre, à un moment ou un autre, je les ai regardés individuellement, on est face à un collectif. Écoutez, c'est vachement important. Ecouter la parole de l'élève. Le rassurer par rapport à l'erreur qu'on peut faire un levier positif d'une erreur. Oui, j'ai encore fait ce matin quand Jules se tourne « *Attends ton erreur m'intéresse parce que regarde ce qu'on va en faire* ». Cela me paraît fondamental. Avoir profondément de l'empathie. Pour eux. Et heu à chaque fois qu'il rencontre des difficultés. Qu'il n'y arrive pas, ne pas oublier qu'on fait partie du problème. Et ce n'est pas plus grave que ça. [Silence quelques secondes] Tiens, voilà on essaye. Mais on en fait partie. On peut chercher une solution. Peut-être qu'on ne va pas les trouver, mais on en fait partie. Ça ne doit pas nous affecter plus que ça, se dire juste oui. Et je partage avec eux. Et vous savez, je leur dis le début de l'année : « *Je vais mettre toute mon énergie. Vous allez voir j'en ai, et vous mettez aussi et je vous promets que je vais chercher des solutions. Par contre, je ne vous promets pas de les trouver. Mais je vous promets de chercher jusqu'au bout. Si on cherche ensemble, déjà, on aura fait un petit bout de chemin.* » [Silence] Mettre des mots. Mettre des mots, il faut les faire passer. D'où d'où mes mes points de philosophie là. Que ce soit Sénèque ou Montessori, il y en aura d'autres de temps en temps comme ça. Se servir de ces grands penseurs là sur des phrases qui sont emblématiques. Là, Jules, encore comme me l'a dit ce matin hier « c'est bien [claquement des doigts pour

montrer l'illumination] » « oui, c'est ». C'est qu'il n'y a qu'une chose qui puisse rendre l'impossible, c'est la peur d'échouer. On reste sur l'erreur. Sauf qu'en plus, on a. En plus, nous, pédagogue, en plus, ça fait des supports d'écriture puisque je ne sais plus si je vous l'ai dit, mais à chaque fois, je ne leur remets pas comme ça. Je leur mets le début, je leur mets l'apoteze. Et puis je m'arrête à l'acmé. « *C'est quoi l'affaire ?* » et donc [va devant des affichages de la classe]. Voici quelques réponses là sur ce que j'avais fait. Et d'un seul coup ce qu'il a d'intéressant. C'est que quand on regarde leurs réponses. Heu [il lit] « *Nous avons peur. Nous avons peur des autres. Les autres nous en empêchent. Heu On a peur d'être rejeté, les autres se moquent de nous.* » C'est ça qui les empêche d'être à l'aise. C'est pour ça qu'ils l'écrivent. C'est de ne pas croire en soi, de ne pas aller jusqu'au bout, c'est de penser qu'on a échoué, c'est ne pas s'en donner les moyens. Il suffit de laisser écrire et laisser penser et faire penser. Et puis on sait ce qui pose problème. Ça nous renforce dans le côté vrai. L'essentiel est bien là. Vous voyez ils ont peur, ils ont peur d'échouer puisqu'on est de toute façon, on essaie de lutter contre le système qui est un système élitiste, puisque les meilleurs continueront et les autres iront là où ils pourront aller. Même si on enlève les évaluations même si on les emmène sur les compétences, même s'il y a plus de redoublements, ils ne sont pas fous. Ils sentent qu'il en a certains qui réussissent tout et d'autres ont beaucoup de difficultés.

I : Est-ce que tu penses que ces humeurs ont une influence sur la réussite scolaire ?

P : C'est fondamental, mais c'est eux un serpent qui se mord la queue. C'est que l'élève qui va être en réussite va se sentir porté et donc la réussite appelle la réussite. C'est ça le problème, c'est que le bon élève écoute encore plus que l'autre et puis progresse, etc. Et là, c'est une spirale ascendante, là où les élèves en difficulté il y a une spirale potentiellement descendante. Là, il n'a pas compris. Est-ce que la correction il la comprend. Et tout façon et puis [pam pam]. On en est aux énigmes. Mais l'énigme, comme j'en ai fait le rappel. Mais finalement, c'est la division. Mais la division, c'est la multiplication et la multiplication c'est les tables. Et donc heu celui qui, au début de l'année. D'ailleurs, quand on refait les tables, si là il n'a pas accroché les wagons. Chaque fois, on lui rappelle que toutes les procédures précédentes, il ne les a pas. Je leur donne souvent la métaphore de la maison, mais il en a, les fondations ne sont pas là ni le premier ni le deuxième étage. C'est sûr. Quand on arrive au quatrième étage.

Ils sont là waouh. Donc essayer de dédramatiser. En se disant : « *En effet, on peut le faire. Ça, on peut le faire avec la calculatrice. C'est pas grave. Ce qui va être difficile, c'est comprendre.* » Ce que j'ai dit ce matin, c'est comprendre. « *Le reste : Une calculatrice peut le faire. Par contre, la calculatrice ne peut pas choisir pour toi la division, à la place de la multiplication.* » C'est là où il faut penser, réfléchir. Essayer tout le temps de dédramatiser.

I : [Donc, pour toi, le bien être aurait aussi une influence sur la réussite scolaire.](#)

P : C'est la base de tout. Certains arrivent à surmonter. Ils sont rares. Mais c'est possible. Une petite il y a deux ans, non, peu importe. Trois ans en France. Depuis trois ans, elle venait d'Amérique du Sud et parler couramment le français avec un niveau de langue. Comme moi quand je m'amuse à faire des formulations tiens « maitre je ne sais que faire des indications flatteuses. » Elle était là-bas. C'est pour ça, je regarde là-bas. A la maison, on ne parle pas français. Le père est violent. Heu il y a eu un signalement parce que la mère : « *Elle a pleuré à la cantine* ». Donc eux tout de suite. Ça monte. Moi, j'étais convoqué au commissariat pour partager avec eux. Une petite qui a énormément d'humour. Brillante. Donc là. On va dire que l'humour de la maison, quand elle arrivait, c'était compliqué. Arrivée ici, finalement l'école a dû être. C'est son tuteur de résilience. Moi j'étais son tuteur de résilience, puisqu'elle avait de l'humour. On s'est plutôt entendu. J'étais son tuteur de résilience, donc on peut aussi d'un seul coup. Donc Voilà. Ça. C'est Cyrulnik, le tuteur de résilience. On peut en effet, même au milieu de tout ça, avoir la personne qui va faire que... Elle finalement, c'est le savoir. C'est l'éducation, c'est ici. C'est ici où ça a été écouté avec bienveillance et empathie. Et puis, en rentrant à la maison, c'est un peu la guerre, donc c'est pour ça. Il y a des contres. Mais si je pense que c'est plus un contre-exemple. Souvent, ça les emmène en effet vers le bas. Y'a pas de sollicitation intellectuelle à la maison, donc arriver ici, c'est une autre langue C'est pour ça qu'il faut qu'on fasse très attention. Et quand on parle aux parents avec eux. A la fois un langage soutenu lorsqu'on est là, [montre le vide devant le tableau où se place l'enseignant] je veux dire quand en est là, selon à qui on s'adresse.

Il faut les rassurer qu'on n'ait pas l'impression d'être un docteur.

Oui, et ça, c'est compliqué pour ceux qui ne viennent pas d'un milieu social ouvrier, on va dire pour simplifier. Je viens de ce milieu social là. Là où j'ai fait des efforts là où je

fais des efforts. C'est pour parler heu avec un langage soutenu. Après, je suis capable tout de suite de tout : « *Allé Jules c'est bon. Ça ne demande pas d'effort.* » J'en parlé avec une collègue. « *Mais moi, je parle bien naturellement. Je viens d'un milieu social qui s'exprime bien. En effet, je t'entends faire.* » « *Mais moi, je ne sais pas faire. C'est compliqué pour moi de faire. Je ne sais pas où ça se place.* » Mais c'est plus facile d'avoir un langage soutenu quand on vient d'un milieu populaire que d'un seul coup, quand on vient d'un langage soutenu, parler populaire. D'un seul coup, ça serait même, ça sonnerait faux. Moi, je suis reparlé d'un seul coup, comme j'étais élevé par mes grands-parents, comme mes oncles et tantes. C'est la tirade à Dédé ! Puis, en plus, mon parcours de comédien m'a fait travailler beaucoup sur le sens des mots. J'ai joué tous les personnages, donc il y a aussi quelque chose de théâtral à cet endroit là où je me tiens là. Je vais le faire plutôt grand frère. Et là, je vais le faire, professeur. Et là, j'ai tellement travaillé ça que je ne le pense même plus.

C'est devenu naturel que je suis capable de passer d'un registre à un autre. Avec Jules, je suis un grand frère. Avec Michael, je suis un grand frère qui aboie. Avec Lola, on parle normalement. Et puis on échange notre vocabulaire.

On travaille parfois dans un milieu ouvrier, mais qui a fait des études qui, du coup à élever socialement, on voit bien dans le sens. Là, pour toi, c'était plus facile que la vie, Oh oui c'est plus facile. Et en plus, j'ai lu qu'il y a vraiment un effet Pygmalion et qu'on reconnaît sa classe sociale dans l'élève inconsciemment et qu'on veut la sauver.

Donc, c'est évident que je veux sauver cette classe sociale dont je suis issue et et les élèves en difficulté sont souvent issus de ces classes sociales. Après, quand on a les pourcentages, le nombre de fils d'ouvriers qui arrivent à l'université, c'est terrible et donc automatiquement. Maintenant, on est passé à bac+5. Moi, je l'ai eu avec le bac. On est passé à bac +5. Le nombre de fils d'ouvrier, fille d'ouvrier à bac +5 c'est-à-dire qui ont pu faire des études au-delà de... Enfin et puis ou faire le boulot en même temps, etc. Donc bosser à l'université, bosser. Déjà à l'Espe ce n'est plus possible de faire faire autre chose. Donc, c'est heu si c'est oui, il ne doit pas rester, ni beaucoup de fils et de fille d'ouvrier et autre catégorie, encore moins. Tout ce que j'avais lu, c'était des années 76. C'est le corps de l'enseignant dans la classe, le corps de la classe, les deux livres de Claude puyjag Renaud. Il disait à ça « *On va rajouter heu les personnes issues heu de l'immigration.* » Moi, je suis d'origine algérienne, donc là, là, on ressort le truc. Ici encore, c'est mon cas. Sauf qu'à chaque fois que j'ai un petit black ou un Algérien, etc. Il voit aussi que...c'est vrai que ces gamins-là, voilà, je gère aussi ces

choses-là de racisme. Ils se sentent représentés. Je suis, la diversité. Donc voilà je travaillais à Paris, c'est important d'avoir la diversité aussi. Heu Debout devant, l'exemple, l'exemple.

I : Est-ce que tu penses que du coup les élèves maîtrisent leurs humeurs, leurs émotions ?

P : Avec moi, quand je suis là, je pense que finalement, je leur permets ça. Avec cette double facette d'autorité et d'humour. Parce que c'est drôle, jamais. Heu c'est pas qu'à moi-même, à d'autres ils ne disent pas que je suis sévère. Quand ils disent un truc, c'est que je suis fou. « *Oui, il est fou. Oui, il est drôle.* » Quand je ne suis pas là, je ne suis pas drôle du tout à ce moment-là. Mais finalement, ce qu'ils retiennent, c'est que je les fais rire. Au milieu de tout ça [accentuer] et que y'a de la fantaisie.

Ça bouge tout le temps, c'est sérieux. Seules les plus belles images. Je pense que là, ça crée. Moi, c'est ma manière d'être. Donc tout va bien. Et pourquoi ça marche ? Je pense que... J'avais vu des reportages sur les écoles aux États-Unis, où c'était très stand up Et finalement, dans des quartiers difficiles. Et ça renvoie à la télévision au monde d'aujourd'hui. Si on envoie un discours un petit peu monotone avec les « maintenant qu'on a fait le français, les mathématiques et maintenant on va faire l'histoire géo et donc page 43 » Même si c'est bien structuré, etc. Waouh... Vous en avez des profs comme ça ? On en a des conférences comme ça, on est là. Et puis, au bout de 10 minutes, on est là, on n'en peut plus.

Et nous, on est là pour apprendre et on a envie de. Non, il y en a. Certains sont super éloignés. Donc il faut aller les chercher.

Donc oui, je pense qu'il faut zapper, mais pas zapper sur les contenus.

Parce qu'on peut faire une heure, ce n'est pas tant zapper sur les contenus que dans l'adresse. Donc, la communication, ça nous renvoie au théâtre. C'est vraiment à cet endroit-là. Fort, faible. Attention. Regarde si le public nous suit. Attention, qu'est-ce qu'on fait ? On fait du participatif. A un moment, il faut accélérer, donc on accélère. Cette espèce de choses va prendre des décisions à la seconde, mais avoir conscience qu'il faut envoyer de la couleur. Sinon, beh Lila elle va suivre.

I : Mais tu arrives à transmettre ça, du coup, de maîtriser leurs émotions. Est-ce qu'en classe gérer leur colère par peut être leur joie quand ils en ont trop et que du coup, ils arrivent en classe, il faut la maîtriser ?

P : Pour la question, c'est est ce que j'arrive à les aider à ce qu'ils maîtrisent après ?

I : Est-ce que toi, tu penses qu'ils le maîtrisent ?

P : Quand je suis là avec moi, oui. Tu vois Jérémy quand il pète les plombs. Il l'a fait récemment, mais il ne va pas péter les plombs avec moi. Donc, il va se mettre sous sa capuche. Il a fait l'autre jour. Il est resté 20 minutes, 25 minutes. Il était comme ça [croise les bras et baisse la tête] et puis de temps en temps, il relevait les yeux. Moi, j'ai vu qu'il fait bon. Bah, je suis allé voir : « *bon c'est bien tu es revenu.* » Non, maîtrisé, Sohan pareil, puisque je devais discuter avec lui. Les prénoms, on les enlève, on est d'accord. C'était lui le conflit avec Magalie qui l'avait traité de tous les noms. Donc, à un moment, je sais plus ce qu'il fait il se met derrière. Et puis, je dis d'abord « *Tu viens devant avec les autres* ». « *Et puis on aura à se parler tout à l'heure et je pense que tu sais de quoi.* » Et là, pareil, mais il s'est mis comme ça et tout n'a pas pété les plombs. Bien là il doit être en train de dessiner. Je lui dis « *Tu fais quoi ?* »

Voilà, c'est lui qui voyait les 6 Plus, 6 Plus, 6, +6, plus 6. Heureusement que je n'ai pas gueulé. Je me suis approché. Après, je me suis mis avec lui parce que lui, il a le raisonnement. Mais il est dys---, je ne sais trop quoi. Et dans la tête, ça va assez vite quand même. Niveau culture générale, ça va même très vite. Par contre là c'est grande difficulté. Et donc, j'ai revalorisé aujourd'hui en disant « *Tu te rappelles ce que tu as fait hier finalement t'as fait ça et ça ?* » Et là, c'est Sophie elle fait c'est le vocabulaire de la division. « *Tu vois, tu sais faire. Tu ne sais pas que tu sais. Tu étais très, très proche de le refaire facilement* ». Et j'ai tout ça en tête. Et je me rappelle ça s'est braqué il y a deux jours. Je me rappelle ce qu'il a fait quand je rentre dans la correction. Heu ce n'est pas préparé, ce n'est pas écrit mais j'ai tellement eu l'habitude avec le théâtre d'avoir tout en tête. Ou de travailler avec des stagiaires des élèves comédiens devant et d'être là de tout emmagasiner de tout prendre et de travailler. Quand on travaille avec le comédien, c'est...il y a un objectif on va dire c'est le personnage. Il y a le comédien amateur quelque soit l'âge qui propose quelque chose. Je me dis maintenant mettre en scène c'est renoncer. Comment je peux me servir de ce qu'il

propose lui montrer qu'il est en train de proposer quelque chose de me servir ça au service de. Donc ça tellement développé mon écoute de l'autre que là je sais que j'ai en tête. Et POUM ça sort en temps réel. J'ai tout en tête.

I : Est-ce que tu penses qu'ils sont heureux en classe ?

P : Ils sont plus heureux que l'an dernier. Puisque que voilà on va te les mettre Christophe et ça devrait le faire avec toi. C'est le grand challenge. Parce que mais parce que heu je suis heu le chef de la meute. [Rire] Je suis un chef de meute donc ce côté positif c'est quand je suis là et bien heu... Ça marche comme les groupes, les groupes un peu compliqués. D'un seul coup, il y a la référence qui nous respecte. Ça, c'est fondamental je les respecte chacun et qu'on doit respecter. C'est comme ça que ça marche. Le côté négatif c'est que je suis un chef de meute quand je ne suis pas là, la meute peut dans ses heu heu. Toute façon je n'ai pas le choix. Marie qui a une classe Freinet, quelque chose là on a quelque chose la classe est flexible. Là on a une porte d'entrée qui normalement, j'ai envie de dire cette pédagogie là c'est justement pour les élèves plutôt en difficulté. Je pense qu'il doit lui manquer de ce que je crois de Freinet, de ce que je crois savoir de Freinet. B d'aller dans la nature, faire des cabanes faut aller sur la plage, il faut compter les gains de sable. Quand ça reste dans l'univers de la classe, ça reste scolaire même quand on essaye de virer tout ce qui peut être scolaire. Heu ça ne marche pas bien. Même elle, elle a dit à la fin pour ces élèves là ce n'est pas bien, ils ont besoin d'un cadre. Mais dans ce cadre-là, ils en ont qui prennent des libertés Moi dans mon cadre. C'est potentiellement flexible. Quand Jérémie va poser ses affaires derrière. Qu'il va écrire sur la table qui est là-bas debout. Il m'a dit « *Maitre moi j'ai besoin d'être debout* ». B écoute ça ne gêne pas. Quand je sais plus qui met les pieds sous la table dans tous les sens et écrit comme ça. S'ils se sentent bien comme ça. C'est ma flexibilité. Après si celui qui est là il se met debout pour travailler ça posera juste problème pour celui qui est derrière. Je lui dirai « *B écoute si c'est vraiment indispensable pour toi tu te mettras derrière* ». J'ai un gamin qui travaillait tout le temps pratiquement debout. Il était plutôt dedans. Je lui disais : « *Le principal c'est que tu travailles. Alors après le problème c'est que vous êtes 25 on ne peut pas avoir des espaces pour s'allonger ici et là.* » Et certains ils ont besoin d'être assis. Si Sohan sent cette liberté-là. Il tourne sa chaise, il retourne la classe. Parce que lui dans sa tête il est embarrassé par sa situation complexe. Dieu sait,

qu'elle est complexe. Des choses terribles. Déjà s'il est assis qu'il se tourne et que je le vois, que je viens, je lui tourne ta chaise et « *arrête* » et il arrête. C'est quelque d'extraordinaire. Moi je tente la chance, je ne suis pas sûr qu'il va accepter. Il sait qu'il a de l'empathie. Il y a beaucoup de tête à tête. Donc il sait que c'est une autorité bienveillante. Et qu'à chaque fois, que quelqu'un me dit : « *Je peux faire ça* ». Je lui réponds : « *Je ne sais pas ce que tu en penses ?* » « *Ça veut dire que si moi je suis autorisé les 24 autres peuvent le faire.* » Je fais « *Ouais* » Donc là cava pas être gérable. Je vais dire oui au premier, au deuxième, au troisième, au cinquième je vais dire non. Pourquoi le cinquième ? Parce qu'il a demandé en cinquième. Donc je partage avec eux l'autorité. Ce qui ne m'empêche pas que Jérémy dise qu'il n'a pas eu le temps d'aller aux toilettes. Il faut que je laisse y aller. Lui cava tellement l'embarrasser. Tellement le mettre en colère donc lui à la fois. Mais grand frère « *Hé la prochaine fois* ».

I : Nous avons fini l'entretien merci.

Annexe 14 : Le tableau « Profil » croisé les thématiques de la grille d'entretien, les verbatims, les thématiques et sous-thématiques et les occurrences observées de l'entretien de Paul.

| Thématique abordée par la grille d'entretien | Verbatim des entretiens | Thématiques dégagées à posteriori | Grands thématiques | Analyse du discours |
|---|--|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Point de vue sur le travail des émotions | Je ne travaille pas sur les émotions, je travaille sur les humeurs, les émotions, c'est quelque chose de [...] gestuel] bruit « furtive »] alors que l'humeur est plutôt dans un état général. Et c'est heu Moi, je travaille sur à la fois comme dans quel état il arrive à l'école, comment faire un sas entre l'extérieur et ce moment où on est tous ensemble et juste heu le travail que je fais sur cette météo des humeurs. Justement, j'ai vu la météo des émotions, mais le mot humeur me paraît plus propice. Heu C'est heu leur donner heu, même s'il y a un aspect théâtral. Il est sincère, mais je suis face à 25 avant on était 32. Donc, je prends ça en charge aussi. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Je travaille x3, travail Justement moi |
| | Heu Je reçois, je les reçois, les accueils à la fois. Je nomme « ah ce matin il y plusieurs nuages si j'en vois qu'un heu Tu as la possibilité, on a la possibilité d'en parler. Et au-delà de ça, parce que finalement, sur l'ensemble, une année, si je suis allé entre 5 et 10 maximum entretiens avec oui, je sais ce que je peux te parler à la récré. Je n'en ai pas plus que ça. Mais cela, je les regarde et je leur dis. | Ecoute des élèves | Les postures et rôles de l'enseignant | Je reçois Je x8 Dialogue On (élève+ lui) |
| | Je suis fatigué, vous n'y êtes pour rien, mais je suis fatigué. Moi, si je devais faire un nuage, je ferais un nuage aussi. Il va se dissiper, mais pour l'instant, je suis fatigué et je pense que c'est essentiel. Heu Ne serait-ce qu'en étant heu se décentrant Moi. Moi. Est-ce que je suis capable, lorsque je suis en situation, d'écouter quelqu'un ? Selon l'état dans lequel je suis, je ne suis pas en capacité, eux encore moins. Donc, ça me paraît essentiel. | Emotions de l'enseignant | Les postures et rôles de l'enseignant | Moi Je x10 Moi x3 Donc pour conclure Modalisateur : je pense, ça me paraît C'est essentiel |
| | Et puis après, gérer ce qui se passe entre eux, ça aussi, c'est source d'émotions. Pour le coup, avec mon ami, ce qui crée vraiment l'humeur. Dans quel état ils reviennent de la pause méridienne, souvent après la pause méridienne. C'est compliqué. | Relations aux pairs | Les interactions sociales de l'élève. | Puis/après/ça aussi : (accumulation) Pour le coup Vraiment, souvent C'est compliqué |
| Impact sur le bien-être | J'arrive. Ponctuellement, précisément, oui, mais heu trois fois, j'ai réussi sur des élèves qui ont pleuré et tout. C'est mon...Je commence par ça. Pour moi, c'est l'essentiel. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Ponctuellement, précisément Pour moi J'x3 c'est essentiel |
| | Et puis ils me disent le fait d'en avoir parlé maintenant, ça va mieux sur les humeurs de la maison. Celle-là. Oui, c'est là trois fois. Les élèves sont venus voir. Et puis ça a participé aux faits. | Relation avec la famille | Les interactions sociales de l'élève. | Et puis. Et puis... |
| | Au moins à arrêter la pluie, arrêter la pluie. Dire que voilà, on ne fait pas disparaître ce qui nous a blessé. On apprend juste à vivre avec. Puis après, on fait des maths et du français et après on fait ce que font tout le monde. Mais comment eux, ils sont entre eux ? Pour moi, c'est essentiel aussi. | Emotions | | Arrêter la pluie répéter On pour parler généralité Pour moi c'est essentiel aussi |

| | | | | |
|--|--|------------------------|---------------------------------------|--|
| Rôle sur le bien-être des élèves | J'ai un impact sur leur bien être parce que heu je m'efforce dès le début et c'est mon objectif principal, heu que la CLASSE soit un groupe, un groupe qui est là pour travailler ensemble, pour se supporter, pour s'aider, (pause) pour se respecter. Et comme je travaille beaucoup sur le groupe, automatiquement, chacun à l'intérieur de groupe se voit accepté dans sa singularité et sans que le groupe n'aille pas le manger. Donc, je gère tous les conflits. Je prends en charge tout. J'écoute tout. Je ne laisse rien passer. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Groupe x5 ensemble, classe+ associé à individualité Je travaille Automatiquement « J'ai un impact sur le bien-être » Singularité |
| | L'an dernier, j'étais le souffre-douleur pendant un an. | Relation aux pairs | Les interactions sociales de l'élève. | |
| | Et je dis oui, ça va changer. On va essayer d'en faire un levier pour que cette petite qui s'est fait harceler pendant un an, s'aperçoive qu'elle peut vivre avec l'autre et que l'autre même va changer. | Engagement | Les postures et rôles de l'enseignant | Et je dis oui, ça va changer « On » |
| | On a réussi, ce qui fait que les deux sont sortis grandis. | Retour sur sa pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | « On a réussi » |
| Considération de devoir un rôle dans le bê | Non évoqué | | | |
| Considération de devoir un rôle dans les émotions | Non évoqué | | | |
| Définition bien-être | Je corrige en vert et non pas en rouge et pour chaque élève. Oui, ces outils propres que je leur ai donnés et qui viennent des accords toltèques donc...Ces quatre piliers des accords toltèques que j'ai trouvés sur Internet, transformés pour les enfants en règles du chevalier des temps modernes, et je m'appuie énormément dessus à chaque fois. On a parlé pendant trois quarts d'heure aux temps de pause méridienne. Je leur ai dit « Qu'est-ce qu'on vient de faire ? » La maquette qu'on on a cherché à mettre des mots parce qu'on a une qui se sentait harcelé et l'autre dit juste moi, je me sens minable parce que parce que tu me dis que je vais en SEGPA Et puis que je ne comprends pas bien. Vous voyez juste, on met des mots. Maintenant, on va essayer de calmer le jeu. Et puis souvent, je leur dis ça. J'ai écouté. Faites de votre mieux. Le mieux d'aujourd'hui, ce n'est peut-être pas génial parce qu'aujourd'hui, vous n'allez pas très bien. Demain, peut être votre mieux, il sera supérieur. Je m'appuie sur ces quatre accords là et eux aussi. Et celui qu'ils pointent souvent, eux, c'est le schéma de l'apprentissage. Souvent, ils s'y réfèrent. Le fait que tant qu'on n'a pas rencontré quelque chose, on va bien D'un coup on rencontre, quelque chose qu'on ne sait pas faire. Et là, ça chute. Et heu l'apprentissage, c'est ça ? C'est finalement cette courbe-là qui est plus ou moins longue puisque c'est le temps en abscisse et d'un seul coup. Ça y est, on sait faire et on va bien. Et puis ça redescend. Puis on ne sait quand c'est, donc jusqu'à tant qu'on va rencontrer. Moi, je me sers de ces heu cinq pistes là. | Retour sur la pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | Chaque A chaque fois Mettre des mots Faites de votre mieux Mieux x3 |
| | Donc évaluation positive, donc pas de note. J'écris beaucoup dans le cahier de façon qu'il y ait vraiment un retour singulier. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Singulier |
| | Et puis bah, l'autre jour, deux élèves heu à priori harcèlent l'autre. | Relations pairs | Les interactions sociales de l'élève. | |

| | | | | |
|---|---|------------------------|---|---|
| | Voilà. L'élève ne va pas bien, je fais ton bouclier, protège-toi de ça, ça ne parle que de l'autre. Il essaye d'être agressive. Quand l'élève dit « de façon Je suis nul en maths, mais tu viens de prendre ton épée et tu viens de mettre un coup dessus. Fais attention, attention aux mots, les mots on ne les oublie pas Les coups à la limite on peut les oublier. Le bien-être c'est ne pas être embarrassé par d'autres éléments extérieurs. Et déjà ne pas être embarrassé. Heu donc préoccupé, trop occupé par les soucis de la vie. Heu dans l'école, par les soucis du groupe et que finalement, il ne reste plus que le souci heu des apprentissages et même cela, c'est forcé qui ne soit pas non plus trop embarrassant. | Besoins | L'épanouissement personnel et scolaire de l'élève | Préoccupé, embarrassé, occupé, soucis, soucis, embarrassant |
| Les indices du bien-être | Beaucoup de choses nous échappent. Il faut rester bien (hein gestuel, mimique) par rapport à ça., parce que d'un seul coup, on apprend que depuis, je ne sais pas combien de jour lui subit de lui. Mais on n'a rien vu. Donc, c'est évident que le soleil du matin est une indication. Après prendre la mesure de ce que c'est. Est-ce qu'on fait plaisir au maître en mettant un soleil ou pas, faut rester très, très humble par rapport à ça. Je crois que ouais ça peut nous échapper. Il y a beaucoup de choses qui nous échappent. L'élève qui va bien, c'est l'élève justement qui est capable de dire de venir me dire qu'il va mal. | Retour sur sa pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | Il faut x3 Beaucoup On x3 Echappe Humble L'élève qui va bien, c'est l'élève justement qui est capable de dire de venir me dire qu'il va mal. |
| | Là, on est dans une bonne relation quand c'est arrivé à créer une relation de confiance heu. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Relation de confiance |
| Définition émotions=> compétences émotionnelles | L'émotion, c'est quelque chose qui peut être très, très furtif. C'est une réaction qui peut être heu furtive et courte, là où l'humeur, c'est quelque chose de beaucoup plus diffus. C'est plus la toile de fond, l'humeur là ou l'émotion, plutôt des pics quoi l'humeur, on est de la bonne humeur ou une mauvaise humeur d'ailleurs on dit Ouais, c'est ça. Oh ouais Ce matin, je suis de bonne humeur, je ne suis pas pas forcément joyeux je suis de bonne humeur. Voilà c'est quelque chose de plus qui va, qui va finalement comme une toile de fond. C'est drôle qui va colorer notre début, en tout cas heu. Après ça peut évoluer. L'émotion, ça n'arrête pas. Heu là je suis là, d'un seul coup il y a des maths ça ne va pas. Après on chante, ça va mieux. Et les émotions ? enfaite On passe par plein d'émotions sur une toile de fond c'est une humeur. Les jours où on n'est pas bien toute façon tout va mal. Même la chanson elle va peut-être un petit peut nous aider. | Emotions | L'épanouissement personnel et scolaire de l'élève | Furtif x2 Travail sur les humeurs « toile de fond » |
| Différence compétences émotionnelles | Justement, émotion. C'est un sens général de l'émotion au moment T, mais plus c'est plus lié à l'humeur. | Emotion | L'épanouissement personnel et scolaire de l'élève | Justement émotion |
| | J'ai fait un stage dessus mais ça ne s'est forcément pas très bien passer. Moi, je posais des questions., je pointais des choses... Je n'ai pas mémorisé ce que c'était que les compétences émotionnelles. Ouais, ok. (Blanc de quelques secondes) les accords toltèques en deux millions d'exemplaires pour les adultes. (Silence et observation des affiches au mur) Oh, c'est la même chose avec d'autres mondes, mais c'est exactement la même chose. Il faut saisir aussi bien qu'est-ce que c'est ? Ah ouais, je passe le dessin animé à chaque début d'année. Moi, je l'ai tirée d'un petit dessin animé qui résume les 4 heu heu blasons des Chevaliers temps modernes. C'est un dessin animé qui peut durer 3 minutes quatre minutes. Et puis après, je les ai sortis pour mettre Sur le tableau. Et je leur ai mis sur e- Primo. | Retour sur sa pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | Outil « accords toltèques » Présent dans la classe et sur e-primo (vie hors scolaire) Moi Je x7 |

| | | | | |
|----------------------------------|--|-------------------------|---|--|
| | Ah oui, Je vous conseille ça avec vos élèves, quel que soit l'âge. Je pense que c'est assez parlant. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Je vous conseille, je pense que (modalisateur) |
| Les facteurs du bien-être | L'écouter dans sa singularité, qu'ils se sentent écoutés, donc regardés. Donc il faut que d'une manière ou d'une autre, j'à un moment ou un autre, je les ai regardés individuellement, on est face à un collectif. Écoutez, c'est vachement important. Ecouter La parole de l'élève. Le rassurer par rapport à l'erreur qu'on peut faire un levier positif d'une erreur. (Silence) | Ecoute | Les postures et rôles de l'enseignant | Il faut Erreur Regardé Vachement important |
| | En plus, nous, pédagogue, en plus, ça fait des supports d'écriture puisque je ne sais plus si je vous l'ai dit, mais à chaque fois, je ne leur remets pas comme ça. Je leur mets le début, je leur mets l'apotaze. Et puis je m'arrête à L'acmé. C'est quoi l'affaire ? et donc (va devant des affichages de la classe) Voici quelques réponses sur ce que j'avais fait. Et d'un seul coup ce qu'il a d'intéressant. Il suffit de laisser écrire et laisser penser et faire penser. Et puis on sait ce qui pose un problème. Ça nous renforce dans le côté vrai. Mettre des mots. Mettre des mots, il faut les faire passer. D'où mes mes points de philosophie là. Que ce soit Sénèque ou Montessori, il y en aura d'autres de temps en temps comme ça. Se servir de ces grands penseurs là sur des phrases qui sont emblématiques, là, Jules, encore comme me l'a dit ce matin hier, c'est bien. (Claquement des doigts pour montrer l'illumination) | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Répétition « mettre des mots » Nous Je leur mets Je x4 Penser Intéressant Il suffit Ça nous renforce dans le côté vrai. |
| | L'essentiel est bien là. Vous voyez ils ont peur, ils ont peur d'échouer puisqu'on est de toute façon, on essaie de lutter contre le système qui est un système élitiste, puisque les meilleurs continueront et les autres iront là où ils pourront aller. Même si on enlève les évaluations même si on les emmena sur les compétences, même s'il y a plus de redoublements, ils ne sont pas fous. Ils sentent qu'il en a certains qui réussissent tout et d'autres ont beaucoup de difficultés. Oui, c'est, c'est il n'y a qu'une chose qui puisse rendre l'impossible, c'est la peur d'échouer. On reste sur l'erreur. | Emotions | L'épanouissement personnel et scolaire de l'élève | L'essentiel est là Peur On Erreur |
| | C'est que quand on regarde leurs réponses, heu nous avons peur. Nous avons peur des autres. Les autres nous en empêchent. Heu On a peur d'être rejeté, les autres se moquent de nous. C'est ça qui les empêche d'être à l'aise. C'est pour ça qu'ils l'écrivent. C'est de ne pas croire en soi, de ne pas aller jusqu'au bout, c'est de penser qu'on a échoué, c'est ne pas s'en donner les moyens. | Relation avec les pairs | Les interactions sociales de l'élève. | On nous avons peur Les autres |
| | Oui, j'ai encore fait ce matin quand Jules se tourne « attend ton erreur m'intéresse » parce que regarde ce qu'on va en faire. Cela me paraît fondamental. Avoir profondément de l'empathie. Pour eux. Et heu à chaque fois qu'il rencontre des difficultés, qu'il n'y arrive pas. Ne pas oublier qu'on fait partie du problème. Et ce n'est pas plus grave que ça. (Silence quelques secondes) | Retour sur sa pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | J' Cela me paraît fondamental Difficulté « Avoir profondément de l'empathie. Pour eux Ne pas oublier qu'on fait partie du problème » ⇒ Implication enseignant vers élève//Denis |
| | Tiens, voilà on essaye. Mais on en fait partie. On peut chercher une solution. Peut-être qu'on ne va pas les trouver, mais on en fait partie. Ça ne doit pas nous affecter plus que ça, juste oui. Et je partage avec eux. Et vous savez, je leur dis le début de l'année, je vais mettre toute mon énergie. Vous allez voir j'en ai, t vous mettez aussi et je vous promets que je vais chercher des solutions. Par contre, je ne vous promets pas de les trouver. Mais je vous promets de chercher jusqu'au bout. Si on cherche ensemble, déjà, on aura fait un petit bout de chemin | Engagement | Les postures et rôles de l'enseignant | On Et je partage avec eux Je vous promets (x3) Je vais mettre toute mon énergie |

| | | | | |
|--|---|------------------------|---------------------------------------|--|
| Le lien entre bien-être et émotions | Non évoqué | | | |
| Emotions sur la réussite | <p>C'est que l'élève qui va être en réussite va se sentir porté et donc la réussite appelle la réussite. C'est ça le problème, c'est que le bon élève écoute encore plus que l'autre et puis progresse, etc. Et là, c'est une spirale ascendante, là où les élèves en difficulté il y a une spirale potentiellement descendante. Là il n'a pas compris. Est-ce que la correction il la comprend. Et tout façon et puis (Pam Pam Pam) On en est aux énigmes. Mais l'énigme, comme j'en ai fait le rappel. Mais finalement, c'est la division. Mais la division, c'est la multiplication et la multiplication ce sont les tables. Et donc heu celui qui, au début de l'année. D'ailleurs, quand on refait les tables, si là il n'a pas accroché les wagons. Chaque fois, on lui rappelle que toutes les procédures précédentes, il ne les a pas. Je leur donne souvent la métaphore de la maison, mais il en a, les fondations ne sont pas là ni le premier ni le deuxième étage. C'est sûr. Quand On arrive au quatrième étage.</p> <p>Ils sont là waouh. En se disant n effet, on peut le faire. Ça, on peut le faire avec la calculatrice. Ce n'est pas grave. Ce qui va être difficile, c'est comprendre. Ce que j'ai dit ce matin, c'est comprendre. Le reste : Une calculatrice peut le faire. Par contre, la calculatrice ne peut pas choisir pour toi la division. À la place de la multiplication</p> | Retour sur sa pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | Comprendre x2 |
| | <p>Donc essayer de dédramatiser. C'est là où il faut penser, réfléchir. Essayer tout le temps de dédramatiser C'est fondamental, mais c'est eux un serpent qui se mord la queue.</p> | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | <p>Essayer Dédramatiser x2 Tout le temps C'est fondamental</p> |
| Bien-être sur réussite scolaire | <p>Je vais le faire plutôt grand frère. Et là, je vais le faire, professeur. Et là, j'ai tellement travaillé ça que je ne le pense même plus.</p> <p>C'est devenu naturel que je suis capable de passer d'un registre à un autre. Avec Jules, je suis un grand frère. Avec Michael, je suis un grand frère qui aboie. Avec Lola on parle normalement. Et puis on échange notre vocabulaire. Oh oui c'est plus facile.</p> <p>Et en plus, j'ai lu qu'il y a vraiment un effet Pygmalion et qu'on reconnaît sa classe sociale dans l'élève inconsciemment et qu'on veut la sauver.</p> <p>Donc, c'est évident que je veux sauver cette classe sociale dont je suis issu et et les élèves en difficulté sont souvent issus de ces classes sociales. Après, quand on a les pourcentages, le nombre de fils d'ouvriers qui arrivent à l'université, c'est terrible et donc automatiquement. Maintenant, on est passé à bac+5. Moi, je l'ai eu avec le bac. On est passé à bac +5. Le nombre de fils d'ouvrier, fille d'ouvrier à bac +5 c'est-à-dire qui ont pu faire des études au-delà de... Enfin et puis ou faire le boulot en même temps, etc. Donc bosser à l'université, bosser. Déjà à l'ESPE ce n'est plus possible de faire faire autre chose.</p> <p>Donc, c'est heu si c'est oui, il ne doit pas rester, ni beaucoup de fils et de fille d'ouvrier et autre catégorie, encore moins.</p> <p>Tout ce que j'avais lu, c'était des années 76.</p> <p>C'est le corps de l'enseignant dans la classe, le corps de la classe, les deux livres de Claude Pujade-Renaud. Il disait à ça on va rajouter heu les personnes issues heu de l'immigration</p> | Retour sur sa pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | Je |

Moi, je suis d'origine algérienne, donc là, là, on ressort le truc. Ici encore, c'est mon cas. Sauf qu'à chaque fois que j'ai un petit black ou un Algérien, etc. Il voit aussi que...

Une petite il y a deux ans heure, non, peu importe. Trois ans en France depuis trois ans elle venait d'Amérique du Sud et parler couramment le français avec un niveau de langue. Comme moi quand je m'amuse à faire des formulations tiens « maitre je ne sais que faire des indications flatteuses. Elle était là-bas. C'est pour ça, je regarde là-bas. A la maison, on ne parle pas français. Le père est violent. Heu il y a eu un signalement. Parce que la mère, elle a pleuré à la cantine. Donc eux tout de suite. Ça monte. Moi, j'étais convoqué au commissariat pour partager avec eux. Une petite qui a énormément d'humour. Brillante. Donc là. On va dire que l'humeur de la maison, quand elle arrivait, c'était compliqué. Arrivée ici, finalement l'école a dû être. C'est son tuteur de résilience. Moi j'étais son tuteur de résilience, puisqu'elle avait de l'humour. On s'est plutôt entendu. J'étais son tuteur de résilience, donc on peut aussi d'un seul coup. Donc Voilà. Ça. C'est Cyrulnik, le tuteur de résilience. On peut en effet, même au milieu de tout ça, avoir la personne qui va faire que... Elle finalement

Mais moi, je parle bien naturellement. Je viens d'un milieu social qui s'exprime bien. En effet, je t'entends faire. Mais moi, je ne sais pas faire. C'est compliqué pour moi de faire. Je ne sais pas où ça se place, mais c'est plus facile d'avoir un langage soutenu quand on vient d'un milieu populaire que d'un seul coup. Quand on vient d'un langage soutenu, parler populaire. D'un seul coup, ça serait même ça sonnerait faux. Moi, je suis reparlé d'un seul coup, comme j'étais élevé par mes grands-parents, comme mes oncles et tantes. C'est la tirade à Dédé ! Puis, en plus, mon parcours de comédien m'a fait travailler beaucoup sur le sens des mots. J'ai joué tous les personnages, donc il y a aussi quelque chose de théâtral à cet endroit là où je me tiens là.

Ils se sentent représentés. Je suis, la diversité. Donc voilà je travaillais à Paris, c'est important d'avoir la diversité aussi. Heu Debout devant, l'exemple, l'exemple

C'est vrai que ces gamins-là, voilà, je gère aussi ces choses-là de racisme. C'est la base de tout. Certains arrivent à surmonter. Ils sont rares. Mais c'est possible.

C'est le savoir. C'est l'éducation, c'est ici. C'est ici où ça a été écouté avec bienveillance et empathie

C'est pour ça qu'il faut qu'on fasse très attention. Et quand on parle aux parents avec eux. A la fois un langage soutenu lorsqu'on est là, (montre le vide devant le tableau) je veux dire quand en est là, selon à qui on s'adresse.

Il faut les rassurer qu'on n'ait pas l'impression d'être un docteur.

Oui, et ça, c'est compliqué pour ceux qui ne viennent pas d'un milieu social ouvrier, on va dire pour simplifier. Je viens de ce milieu social là. Là où j'ai fait des efforts là où je fais des efforts. C'est pour parler heu avec un langage soutenu. Cela étant, je suis capable tout de suite de tout. Allé Jules c'est bon. Ça ne demande pas d'effort. J'en parlé avec une collègue.

Responsabilité

Je suis
C'est le savoir. C'est l'éducation, c'est ici. C'est ici où ça a été écouté avec bienveillance et empathie
Il faut x2
Je veux dire
J'ai fait des efforts x2

| | | | | |
|--|--|--------------------------|---------------------------------------|--|
| | <p>Et puis, en rentrant à la maison, c'est un peu la guerre, donc c'est pour ça. Il y a des contres. Mais si je pense que c'est plus un contre-exemple. Souvent, ça les emmène en effet vers le bas. Y'a pas de sollicitation intellectuelle à la maison, donc arriver ici, c'est une autre langue</p> | Relation avec la famille | Les interactions sociales de l'élève. | |
| | <p>Avec moi, quand je suis là, je pense que finalement, je leur permets ça. Avec cette double facette d'autorité et d'humour. Parce que c'est drôle, jamais. Heu ce n'est pas qu'à moi-même, à d'autres ils ne disent pas que je suis sévère. Quand ils disent un truc, c'est que je suis fou. Oui, il est fou. Oui, il est drôle. Quand je ne suis pas là, je ne suis pas drôle du tout à ce moment-là. Mais finalement, ce qu'ils retiennent, c'est que je les fais rire. Au milieu de tout ça [accentuer]et que y'a de la fantaisie.</p> <p>Ça bouge tout le temps, c'est sérieux. Seules les plus belles images. Je pense que là, ça crée. Moi, c'est ma manière d'être. Donc tout va bien. Et pourquoi ça marche ? Je pense que. J'avais vu des reportages sur les écoles aux États-Unis, où c'était très stand up Et finalement, dans des quartiers difficiles. Et ça renvoie à la télévision au monde d'aujourd'hui.</p> <p>Sinon, b Lila elle va suivre</p> <p>Quand je suis là avec moi, oui.</p> <p>Tu vois Jérémie quand il pète les plombs. Il l'a fait récemment, mais il ne va pas péter les plombs avec moi. Donc, il va se mettre sous sa capuche. Il a fait l'autre jour. Il est resté 20 minutes, 25 minutes. Il était comme ça et puis de temps en temps, il relevait les yeux. Moi, j'ai vu qu'il fait bon. Bah, je suis allé voir, bon c'est bien tu es revenu. Non, maîtrisé, Soham pareil, puisque je devais discuter avec lui. Les prénoms, on les enlève, on est d'accord. C'était lui le conflit avec Magalie qui l'avait traité de tous les noms. Donc, à un moment, je sais plus ce qu'il fait il se met derrière. Et puis, je dis d'abord « tu viens devant avec les autres ». « Et puis on aura à se parler tout à l'heure et je pense que tu sais de quoi. » Et là, pareil, mais il s'est mis comme ça et tout n'a pas pété les plombs. Bien là il doit être en train de dessiner. Je lui dis « tu fais quoi ? »</p> <p>Voilà, c'est lui qui voyait les 6 Plus, 6 Plus, 6, +6, plus 6. Heureusement que je n'ai pas gueulé. Je me suis approché. Après, je me suis mis avec lui parce que lui, il a le raisonnement. Mais il est dys-, je ne sais trop quoi. Et dans la tête, ça va assez vite quand même. Niveau culture générale, ça va même très vite. Par contre là c'est grande difficulté. Et donc, j'ai revalorisé aujourd'hui en disant « Tu te rappelles ce que tu as fait hier finalement tu as fait ça et ça ? Et là, c'est Sophie elle fait c'est le vocabulaire de la division. « Tu vois, tu sais faire. Tu ne sais pas que tu sais. Tu étais très, très proche de le refaire facilement ». Et j'ai tout ça en tête. Et je me rappelle ça s'est braqué il y a deux jours. Je me rappelle ce qu'il a fait quand je rentre dans la correction. Heu ce n'est pas préparé, ce n'est pas écrit mais j'ai tellement eu l'habitude avec le théâtre d'avoir tout en tête. Ou de travailler avec des stagiaires des élèves comédiens devant et d'être là de tout emmagasiner de tout prendre et de travailler. Quand on travaille avec le comédien, c'est il y a un objectif on va dire c'est le personnage. Il y a le comédien amateur quel que soit l'âge qui propose quelque chose.</p> | Retour sur la pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | <p>Avec moi Je pense Je Fou, fantaisie</p> |
| | <p>Si on envoie un discours un petit peu monotone avec les « maintenant qu'on a fait le français, les mathématiques et maintenant on va faire l'histoire géo et</p> | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | <p>On x8 Vrai, réel</p> |

| | | | | |
|---------------------------------|---|-------------------------|---------------------------------------|--|
| | <p>donc page 43 » Même si c'est bien structuré, etc. Waouh... Vous en avez des profs comme ça ? On en a des conférences comme ça, on est là. Et puis, au bout de 10 minutes, on est là, on n'en peut plus.</p> <p>Et nous, on est là pour apprendre et on a envie de. Non, il y en a. Certains sont super éloignés. Donc il faut aller les chercher.</p> <p>Donc oui, je pense qu'il faut zapper, mais pas zapper sur les contenus.</p> <p>Parce qu'on peut faire une heure, ce n'est pas de t'en zapper sur les contenus que dans l'adresse. Donc, la communication, ça nous renvoie au théâtre. C'est vraiment à cet endroit-là. Fort, faible. Attention. Regarde si le public nous suit. Attention, qu'est-ce qu'on fait ? On fait du participatif. A un moment, il faut accélérer, donc on accélère. Cette espèce de choses va prendre des décisions à la seconde, mais avoir conscience qu'il faut envoyer de la couleur.</p> <p>Je me dis maintenant mettre en scène c'est renoncer. Comment je peux me servir de ce qu'il propose lui montrer qu'il est en train de proposer quelque chose de me servir ça au service de. Donc ça tellement développé mon écoute de l'autre que là je sais que j'ai en tête. Et POUM ça sort en temps réel. J'ai tout en tête.</p> | | | |
| | <p>Le côté négatif c'est que je suis un chef de meute quand je ne suis pas là la meute peut dans ses heu heu. Toute façon je n'ai pas le choix. Marie qui a une classe Freinet, quelque chose là on a quelque chose la classe est flexible. Là on a une porte d'entrée qui normalement, j'ai envie de dire cette pédagogie là c'est justement pour les élèves plutôt en difficulté. Je pense qu'il doit lui manquer de ce que je crois de Freinet de ce que je crois savoir de Freinet. B d'aller dans la nature, faire des cabanes faut aller sur la plage, il faut compter les gains de sable. Quand ça reste dans l'univers de la classe, ça reste scolaire même quand on essaye de virer tout ce qui peut être scolaire. Heu ça ne marche pas bien. Même elle, elle a dit à la fin pour ces élèves là ce n'est pas bien ils ont besoin d'un cadre. Moi je tente la chance, je ne suis pas sûr qu'il va accepter. Il sait qu'il a de l'empathie. Il y a beaucoup de tête à tête. Et que à chaque fois, que quelqu'un me dit je peux faire ça je lui réponds je ne sais pas ce que tu en penses ? Ça veut dire que si moi je suis autorisé les 24 autres peuvent le faire. Je fais « ouais » Donc là ça va pas être gérable. Je vais dire oui au premier, au deuxième, au troisième, au cinquième je vais dire non. Pourquoi le cinquième ? Parce qu'il a demandé en cinquième.</p> <p>Ils sont plus heureux que l'an dernier. Puisque que voilà on va te les mettre Christophe et ça devrait le faire avec toi. C'est le grand challenge. Parce que mais parce que heu je suis heu le chef de la meute. Rire. Je suis un chef de meute donc ce côté positif c'est quand je suis là et bien heu</p> | Retour sur sa pratique | Les postures et rôles de l'enseignant | <p>Il faut</p> <p>Je pense</p> <p>Je crois</p> <p>On essaye</p> <p>Empathie</p> <p>Moi, je</p> <p>Côté positif, négatif</p> <p>« Chef de meute »</p> |
| Sont heureux en classe ? | Ça marche comme les groupes, les groupes un peu compliqués. | Relation avec les paris | Les interactions sociales de l'élève | Groupe x2 |
| | D'un seul coup, il y a la référence qui nous respecte. Ça c'est fondamental je les respecte chacun et qu'on doit respecter. C'est comme ça que ça marche. Donc je partage avec eux l'autorité... Mais grand frère « hé la prochaine fois ». Donc il sait que c'est une autorité bienveillante. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | <p>C'est fondamental</p> <p>Respect x3</p> <p>Je partage</p> <p>Autorité bienveillante</p> |
| | Mais dans ce cadre-là, ils en ont qui prennent des libertés Moi dans mon cadre. C'est potentiellement flexible. Quand Jérémy va poser ses affaires derrière. Qu'il va écrire sur la table qui est là-bas debout. Il m'a dit « Maître moi j'ai | Ecoute/ besoins | Les postures et rôles de l'enseignant | <p>Moi</p> <p>Potentiellement flexible ? flexibilité, libertéx2</p> <p>Je</p> |

besoin d'être debout ». B écoute ça ne gêne pas. Quand je sais plus qui met les pieds sous la table dans tous les sens et écrit comme ça. S'ils se sentent bien comme ça. C'est ma flexibilité. Après si celui qui est là il se met debout pour travailler ça posera juste un problème pour celui qui est derrière. Je lui dirai « B écoute si c'est vraiment indispensable pour toi tu te mettras derrière ». J'ai un gamin qui travaillait tout le temps pratiquement debout. Il était plutôt dedans. Je lui disais le principal c'est que tu travailles. Alors après le problème c'est que vous êtes 25 on ne peut pas avoir des espaces pour s'allonger ici et là. Et certains ils ont besoin d'être assis. Si Soham sent cette liberté-là. Il tourne sa chaise, il retourne la classe. Parce que lui dans sa tête il est embarrassé par sa situation complexe. Dieu sait, qu'elle est complexe. Des choses terribles. Déjà s'il est assis qu'il se tourne et que je le vois. Que je viens je lui tourne ta chaise et arrête et qu'il arrête. C'est quelque d'extraordinaire Ce qui ne m'empêche pas que Jérémie dise qu'il n'a pas eu le temps d'aller aux toilettes. Il faut que je laisse y aller. Lui cava tellement l'embarrasser. Tellement le mettre en colère donc lui à la fois

Embarrassé x3

Annexe 15 : La retranscription de l'entretien avec l'enseignant de la classe 2 (Marc).

I : Pour toi, qu'est-ce que sont les compétences émotionnelles ? Quelle définition donnes-tu des compétences émotionnelles ?

M : Les compétences émotionnelles. Voilà une bonne question. La maîtrise de soi. La confiance, la confiance en soi, l'empathie, l'empathie envers les autres. Heu Mais ça passe aussi par l'attention aux autres forcément. L'attention portée aux autres, ça veut dire qu'il faut un petit peu se décentrer et voilà heu être un petit peu moins égocentrique. Les enfants...Vers l'âge du CM, on commence quand même à avoir des comportements qui évoluent à ce point de vue. Voilà qu'est-ce que j'oublie ?

[Il réfléchit]

M : C'est ce que je vois, d'abord.

I : Tes propres définitions, heu qu'est-ce qui en est du bien-être, du bien être scolaire ? Qu'est-ce que tu penses du bien être scolaire ?

M : B heu moi, je pense que c'est un cadre rassurant pour les élèves, avec des règles claires, bien identifiées. Et heu l'enseignant est le garant. C'est un premier élément de bien-être. Ensuite, j'essaye ici dans cette classe de mettre les enfants en projet. Un appétit d'apprendre. Je pense que c'est bénéfique pour eux. Quand on y parvient, et j'y parviens aussi dans cette classe. Entretenir une ambiance quand même assez bienveillante et décontractée, ce n'est pas toujours possible. Cette année, c'est possible dans cette classe. Parfois, on a des éléments qui nous obligent à faire aboutir. Donc, c'est une classe cette année où je pense heu voilà. Où je peux me permettre l'humour, par exemple, des choses qui sont importantes, mais qui ne sont pas toujours possibles. Au niveau du bien-être, j'ai parlé de sécurité. Il faut aussi un minimum de confort, c'est à dire ? Je pense qu'il faut que la classe soit accueillante, bien équipée. Heu et puis, également variés aussi les structures, c'est à dire du travail de groupe de travail individuel, travail frontal avec groupe classe. Toutes ces alternances, ça aussi, ça concourt au bien être, c'est à dire que l'enfant a besoin parfois de se confronter à ses propres limites : Travail individuel. Mais aussi besoin d'échanger avec les autres, confronter ses points de vue. Donc toutes ces voilà c'est là tous ces dispositifs dans une classe. Il faut absolument les alterner, les mettre en place régulièrement.

[Réfléchit] Voilà puis entre eux naturellement, c'est important à l'école est un lieu de socialisation. Il faut que chaque enfant puisse trouver autour de lui un groupe de heu voilà camarades avec qui peut partager les moments heu de récréation heu du moment qu'il y a besoin. Heu, la vie sociale.

I : Est-ce que tu penses qu'il y a justement un lien entre ces deux notions ? D'après toi, est ce qu'il y a un lien ou pas du tout entre la compétence émotionnelle et le bien être ? Est ce qu'il y a un lien ?

M : Oui, forcément. Forcément, puisque c'est la capacité à lier des amitiés durables. Je vois avec les filles n'est pas toujours évident. C'est plus facile avec les garçons parce que les garçons, une fois qu'une amitié est installée, c'est beaucoup plus durable. Les filles, c'est toujours compliqué parce que les filles veulent toujours avoir une meilleure amie, surtout pas les garçons. Donc, quand on parle des compétences sociales, c'est à dire être capable avec son camarade avec qui on a différents. Peut-être un jour, être capable de mettre les choses, d'en parler calmement, se mettre d'accord. Sauf et c'est important. Ça lit Un petit peu les deux notions. Je pense que je peux dire que je suis capable de dire à mes camarades ça me permet de rester dans ce groupe et de faire vivre ce groupe de camarades. Et bien sûr, le bien être en découle.

I : Est-ce que tu penses avoir un rôle dans ce lien ?

M : Oui, bien sûr, quand il y a un incident, il est tout de suite évoqué. On ne laisse pas traîner. Alors il peut y avoir des élèves un peu plus secrets qui n'évoquent pas forcément tout de suite les problèmes. Mais je vais m'en rendre compte au fil des heures, soit parce qu'il est vrai qu'il n'est pas bien. Mais en général, dans cette classe, c'est une habitude prise depuis quelque temps, plusieurs années, ils en parlent très facilement. Donc, dès qu'il y a un souci sur la cour, c'est évoqué tout de suite en rentrant en classe et chacun vient s'exprimer. Et heu on essaye de savoir ce qui s'est passé et de régler heu la situation. Donc, naturellement, à ce niveau-là, j'ai des responsabilités. Dans la mise en place aussi des travaux de Groupe beh là voilà naturellement, on met en place un dispositif qui va les obliger [longue respiration] se mettre d'accord sur un concept, sur un non, je ne suis pas d'accord avec toi.

I : Un rôle médiateur ?

M : Oui, oui, mais à chaque fois qu'on crée des groupes, on sait que ce n'est pas simple au début. Parce que, justement, il y a ces histoires de copain, copain, copain ou du rôle du leader qui veut mener son groupe. Au contraire de l'enfant pas à l'aise qui va être en retrait et qui a du mal à entrer dans les échanges. Heu Naturellement que ces dispositifs sont très précieux pour ensuite aider heu ces enfants à travailler ensemble. Et puis, naturellement, à préparer leur vie de leurs collègues.

I : Et comment est-ce que tu sens ta classe ? Est-ce que tu sens qu'au niveau des émotions, il n'y a pas de souci ? Comment est-ce que tu ressens ta classe par rapport à tout ça ?

M : On vient de faire heu un cycle voile à Moulin Papon et c'est la première année que j'ai autant de soucis avec des enfants au niveau émotion, notamment au niveau de la peur. Alors que ça fait maintenant 9 ans que je suis ici. Avant, je fais de la voile avec des classes plus ou moins pertinentes, plus ou moins... mais jusqu'à cette année, je n'avais pas eu ce problème. Mais là, j'ai eu un groupe d'enfants qui, un jour, il y a eu un coup de vent sur l'eau. Ils se sont fait peur et je m'aperçois que ce sont quand même des enfants, certes très gentils, mais un peu immatures quand même, assez bébé. Aujourd'hui, les enfants sont quand même très, très protégés. Ils investissent plus la rue. Ils ne sont jamais en situation. Finalement, ils ne sont jamais dans un espace qui n'est pas sécurisé où ils vont affronter quelque chose, une adversité. Bon, là, c'est le vent, c'est la peur de tomber dans l'eau. Il fait froid et j'ai des enfants qui tout d'un coup « *Non, je veux parler sur l'eau, j'ai trop peur* ». Et ça s'est propagé. Et on a eu un groupe de six, sept enfants qui, sur les dernières séances de voile, n'ont pas voulu monter sur le bateau. C'est la première fois que ça m'arrive. Et c'est là que par contre, des élèves pas forcément à l'aise à l'école ou en classe, vont faire preuve de compétence ou de confiance. Et heu pour ça, j'aime bien cette activité. La voile, parce qu'on travaille vraiment des choses très personnelles. Là on remonte à la surface. C'est le cas de dire des petits traumatismes d'enfant ou ben oui, un jour, j'ai été renversée dans l'eau, j'ai bu la tasse, j'ai eu très peur et depuis, l'eau, c'est compliqué. Donc là, il y a des choses qui remontent, qui ont montré, pas en classe, parce qu'il faut vraiment qu'on soit dans cette situation pour que les enfants en parlent. Et donc, c'est là qu'on commence à mieux comprendre ces enfants, ces élèves, mieux les connaître. Certains exagèrent ce qui s'est passé parce que quand j'en parle aux

parents, rien n'empêche qu'eux l'ont vécu d'une certaine façon. Donc, dans cette classe. Moi, ce que je sens, c'est vraiment une grande majorité d'enfants vraiment gentils et éduqués, mais hyper protégés et heu ne sont pas prêts à affronter forcément l'adversité. Alors, le collège peut les effrayer. Et notamment effectivement, cette année aussi, j'ai un phénomène nouveau, c'est que j'ai un premier garçon qui a dit qu'il allait partir dans un collège un peu différent et pas du secteur. Eh bien, je ne sais pas si c'est encore l'idée de le protéger ou de maintenir ce groupe qui a l'air de fonctionner. Il y a quatre autres élèves qui ont suivi. Donc là, j'ai cinq élèves qui vont aller dans un collège privé à Saint-Jean. Le premier, il y va parce qu'il y a une option sport qu'il veut continuer. C'est le tennis. Son grand frère avait fait pareil. Sauf que là, tous les copains suivent derrière. C'est un enfant très, très gentil, pas un meneur, mais qui est très gentil. Il y a un groupe qui suit et voilà. Ça montre quand même toujours cette idée de vouloir protéger les enfants. Beh de quoi et combien de temps ? de la vie ? Voilà, j'ai un groupe très gentil, mais immature, avec quelques éléments, un peu fantasque aussi. Vous avez peut-être repéré [prénom] un peu fantasque derrière, qui se plaint beaucoup de ses camarades. Je ne sais jamais trop si c'est vrai quand on échange avec les autres. C'est vraiment anodin, mais il y a la même perception de ce qui se passe aussi, qui est toujours exacerbé. Voilà toujours l'histoire de ressenti face à des incidents qui nous semblent mineurs. Il faut être vigilant à ça parce qu'il faut y répondre. C'est une élève qui a abandonné la voile au milieu de l'océan. Elle a dit à maman d'aller voir le médecin pour être dispensé. Face à la difficulté heu... Moi, je n'ai pas été élevé comme ça. Donc j'aurais tendance parfois à vouloir un petit peu les bousculer, les recoucher. Voilà. Et puis repousser les limites. Alors on n'est pas toujours suivis par les parents dans cette démarche.

I : [As-tu essayé de leur faire dépasser leurs limites, les pousser ?](#)

M : Oui il en a certains. Alors je leur ai proposé, j'ai dit « *Je vais sur le bateau avec toi* ». Je vais sur le bateau avec certains élèves pour les remettre en confiance. Voilà avec moi. De toute façon, nous sommes des adultes responsables. On ne va pas vous envoyer au casse-pipe, comme disait le moniteur de voile. Donc, effectivement, j'ai fait cette démarche d'aller sur le bateau à deux dans l'optimisme pour les remettre en confiance. Certains, ça a fonctionné. Ils vont vraiment continuer à naviguer. Pour d'autres, c'était à la fois. Chez certains, je sentais une vraie peur de l'angoisse et d'autres plutôt une posture du moment : « *La voile, ça ne me plait pas.* » Et donc bon

lui c'était un leader par contre dans la classe. Et heu voilà derrière lui, trois élèves en ont profité pour s'engouffrer : « *Ah b oui lui il n'y va pas, nous non plus* ». Voilà, donc on essaye de faire au mieux. Parfois, les séances se transformaient en séances de canoë. Là, du coup, sur le canoë, c'est plus pareil. On arrive à les mettre sur le canoë parce que heu la voile, c'est quand même plus compliqué. Alors que sur Canoë, on va se diriger tranquillement. On ne peut pas être renversé. Donc, il y a eu des séances qui ont pu remettre tout le monde sur l'eau. Mais quand on est revenu à la fin aux séances de voile. Notamment le dernier jour, il y avait vraiment une force 6. C'est vrai que c'était un peu impressionnant. Là, il y en a certains. C'était inenvisageable d'aller sur l'eau. Bon, alors qu'habituellement, ce qui est plus compliqué en début d'année, c'est le test nautique. L'exercice qu'on a fait faire. Pour être sûr qu'il ne panique pas s'il tombe à l'eau. Et là, franchement, pour moi, c'est ça me semble plus effrayant, hein plus... En effet, ils sont obligés de tomber en arrière d'un bateau au milieu du lac avec un gilet de sauvetage. Ils doivent nager vers un autre bateau, passer sous une ligne d'eau en mettant la tête sous l'eau. Et ils ont tous réussi. Et là, tout d'un coup, sur les bateaux, on a peur. Il y a peut-être aussi à travailler là-dessus. Mais bon, la voile, c'est une occasion de le faire. L'EPS aussi vient de faire. C'est l'activités, qui est vraiment précieuse pour ça. Ça permet de constituer des groupes un peu différents heu de ce qu'on peut faire en classe. En général en classe on a des groupes à dominante d'apprentissage où on essaye de constituer des groupes hétérogènes, où chacun doit absolument apporter sa contribution. Là, on peut faire des groupes plutôt à dominante affective, c'est à dire à un enfant qui a besoin d'être rassuré dans une équipe sympa. On rentre là-dedans. La voile, c'est ce qu'on essaie de faire quand on a constitué les équipages. On avait des élèves aguerris qui avaient peur de rien. Mais tu vas aller avec un tel ou tel parce que tu vois à quel point tout va bien se passer. Ça a pu fonctionner avec certains, mais pas avec d'autres. Le rôle d'arbitre aussi. Et puis, à la fin, belle auto-évaluation. Et là, on a vu effectivement au niveau de la voile, soit des élèves qui se sous-estiment totalement. Ça s'est mal passé. Je suis capable de rien ni migrer le bateau, ni faire un départ de plage, ni virer de bord. Alors qu'en fait on les a vu faire. Mais heu c'est quand même une discipline où c'est difficile de dire je sais parfaitement le faire parce on peut toujours mieux faire la voile, mieux monter au vent, aller plus vite. Donc c'est difficile et d'autres qui, au contraire, se sont hyper valorisés. En disant tout est facile. Et puis, en fait, on a vu que sur l'eau, ils étaient en difficulté quoi. Donc, heu au niveau de ce qu'on peut appeler la méta cognition, c'est à dire

l'évaluation de sa propre compétence. Ce n'est pas, ce n'est pas gagné. On voit qui ils ne s'appuient pas sur des éléments tangibles et objectifs. Mais voilà. Je sais gré en bateau, je peux nommer des parties de la voix, les cordages, tout ça. Il faut faire comme ça. Et en fait, ce n'est pas très très objectif, tout ça.

I : Nous avons fini l'entretien.

Annexe 16 : Le tableau « Profil » croisé les thématiques de la grille d'entretien, les verbatims, les thématiques et sous-thématiques et les occurrences observées de l'entretien de Marc.

| Thématique abordée par la grille d'entretien | Verbatim des entretiens | Thématiques dégagées à posteriori | Grands thématiques | Analyse du discours |
|--|--|-----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Point de vue sur le travail des émotions | Non évoqué | | | |
| Impact sur le bien-être | <p>Donc, naturellement, à ce niveau-là, j'ai des responsabilités.</p> <p>Dans la mise en place aussi des travaux de Groupe b là voilà naturellement, on met en place un dispositif qui va les obliger [longue respiration] se mettre d'accord sur un concept, sur un non, « Je ne suis pas d'accord avec toi »</p> <p>Oui, oui, mais à chaque fois qu'on crée des groupes, on sait que ce n'est pas simple au début.</p> <p>Mais je vais m'en rendre compte au fil des heures, soit parce qu'il est vrai qu'il n'est pas bien.</p> | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Naturellement x2 Verbe « obliger » ; « savoir » On → justification j'ai => actions |
| | <p>Oui, bien sûr, quand il y a un incident, il est tout de suite évoqué. On ne laisse pas traîner.</p> <p>Mais en général, dans cette classe, c'est une habitude prise depuis quelque temps, plusieurs années, ils en parlent très facilement.</p> <p>Donc, dès qu'il y a un souci sur la cour, c'est évoqué tout de suite en rentrant en classe et chacun vient s'exprimer. Et heu on essaye de savoir ce qui s'est passé et de régler heu la situation. Alors il peut y avoir des élèves un peu plus secrets qui n'évoquent pas forcément tout de suite les problèmes.</p> | Ecoute | Les postures et rôles de l'enseignant | « On » « Évoqué » x3 Tout de suite Heu Tout de suite x2 Forcément x1 |
| | <p>Parce que, justement, il y a ces histoires de copain, copain, copain ou du rôle du leader qui veut mener son groupe. Au contraire de l'enfant pas à l'aise qui va être en retrait et qui a du mal à entrer dans les échanges. Heu Naturellement que ces dispositifs sont très précieux pour ensuite aider heu ces enfants à travailler ensemble. Et puis, naturellement, à préparer leur vie de leurs collègues</p> | Relation avec les pairs | Les interactions sociales de l'élève. | Justement Répétition du mot « copain » Naturellement x2 |
| Rôle sur le bien-être des élèves | Non évoqué | | | |
| Considération de devoir un rôle dans le bê | Non évoqué | | | |
| Considération de devoir un rôle dans les émotions | Non évoqué | | | |
| Définition bien-être | B heu moi, je pense que c'est un cadre rassurant pour les élèves, avec des règles claires, bien identifiées. C'est un premier élément de bien-être. | | | |
| | Et heu l'enseignant est le garant. | Responsabilité | Les postures et rôles de l'enseignant | Heu J'x2 Il faut x3 |

| | | | | |
|---|---|---------------------|---|---|
| | <p>Ensuite, j'essaie ici dans cette classe de mettre les enfants en projet.</p> <p>Un appétit d'apprendre.</p> <p>Donc toutes ces voilà c'est là tous ces dispositifs dans une classe. Il faut absolument les alterner, les mettre en place régulièrement.</p> <p>J'ai parlé de sécurité. Il faut aussi un minimum de confort, c'est à dire ? Je pense qu'il faut que la classe soit accueillante, bien équipée.</p> <p>Heu et puis, également variés aussi les structures, c'est à dire du travail de groupe de travail individuel, travail frontal avec groupe classe.</p> <p>Quand on y parvient, et j'y parviens aussi dans cette classe</p> <p>Parfois, on a des éléments qui nous obligent à faire aboutir. Donc, c'est une classe cette année où je pense heu voilà. Où Je peux me permettre l'humour, par exemple, des choses qui sont importantes, mais qui ne sont pas toujours possibles.</p> <p>Je pense que c'est bénéfique pour eux. Entretenir une ambiance quand même assez bienveillante et décontractée, ce n'est pas toujours possible. Cette année, c'est possible dans cette classe.</p> | | | <p>Je pense x3 (opinion) Possible/non possible « L'enseignant est le garant » présent de vérité générale ? Oblige</p> |
| | <p>Mais aussi besoin d'échanger avec les autres, confronter ses points de vue. [Réfléchit] Voilà puis entre eux naturellement, c'est important à l'école est un lieu de socialisation. Il faut que chaque enfant puisse trouver autour de lui un groupe de heu voilà camarades avec qui peut les moments heu de récréation heu du moment qu'il y a besoin. Heu, la vie sociale</p> | Relations pairs | Les interactions sociales de l'élève. | Naturellement « Besoin » Lieu de socialisation (terme théorique) |
| | <p>Au niveau du bien-être, Toutes ces alternances, ça aussi, ça concourt au bien être, c'est à dire que l'enfant a besoin parfois de se confronter à ses propres limites : Travail individuel.</p> | Besoins | L'épanouissement personnel et scolaire de l'élève | « L'enfant a besoin » |
| Les indices du bien-être | Non évoqué | | | |
| Définition émotions=> compétences émotionnelles | <p>L'empathie, l'empathie envers les autres. Heu Mais ça passe aussi par l'attention aux autres forcément. L'attention portée aux autres, ça veut dire qu'il faut un petit peu se décentrer et voilà heu être un petit peu moins égocentrique. Les enfants. Vers l'âge du CM, on commence quand même à avoir des comportements qui évoluent à ce point de vue</p> | Relations aux pairs | Les interactions sociales de l'élève. | Empathie x2 Autres x4 Attention x2 Il faut Les enfants Forcément |
| | <p>Les compétences émotionnelles. Voilà une bonne question. La maîtrise de soi. La confiance, la confiance en soi</p> | Emotions et besoins | L'épanouissement personnel et scolaire de l'élève | Soi |
| Différence compétences émotionnelles | Non évoqué | | | |
| Les facteurs du bien-être | Non évoqué | | | |

| | | | | |
|--|--|--------------------|---|---|
| Le lien entre bien-être et émotions | <p>Oui, forcément. Forcément, puisque la capacité à lier des amitiés durables. Je vois avec les filles n'est pas toujours évident. C'est plus facile avec les garçons parce que les garçons, une fois qu'une amitié est installée, c'est beaucoup plus durable. Les filles, c'est toujours compliqué parce que les filles veulent toujours avoir une meilleure amie, surtout pas les garçons. Donc, quand on parle des compétences sociales, c'est à dire être capable avec son camarade avec qui on a différents. Peut-être un jour, être capable de mettre les choses, d'en parler calmement, se mettre d'accord. Sauf et c'est important. Ça lit Un petit peu les deux notions. Je pense que je peux dire que je suis capable de dire à mes camarades ça me permet de rester dans ce groupe et de faire vivre ce groupe de camarades. Et bien sûr, le bien être en découle.</p> | Relation aux pairs | Les interactions sociales de l'élève. | Forcément x2 Différenciation significative entre garçons et filles « surtout pas les garçons » Toujours dans la même phrase x2 Collaboration entre filles sous-entendue non possible Je pense Groupe// individuel |
| Emotions sur la réussite | Non évoqué | | | |
| Bien-être sur réussite scolaire | Non évoqué | | | |
| Maitrise émotion de ses élèves | <p>On vient de faire heu un cycle voile à Moulin Papon et c'est la première année que j'ai autant de soucis avec des enfants au niveau émotion, notamment au niveau de la peur.</p> <p>Mais là, j'aujourd'hui, les enfants sont quand même très, très protégés. Ils investissent plus la rue. Ils ne sont jamais en situation. Finalement, ils ne sont jamais dans un espace qui n'est pas sécurisé où ils vont affronter quelque chose, une adversité. Bon, là, c'est le vent, c'est la peur de tomber dans l'eau Et ça s'est propagé. Là on remonte à la surface. C'est le cas de dire des petits traumatismes d'enfant ou ben oui, un jour, j'ai été renversée dans l'eau, j'ai bu la tasse, j'ai eu très peur et depuis, l'eau, c'est compliqué. Donc là, il y a des choses qui remontent, qui ont montré, pas en classe, parce qu'il faut vraiment qu'on soit dans cette situation pour que les enfants en parlent. De la vie Oui il en a certains... On ne va pas vous envoyer au casse-pipe, comme disait le moniteur de voile... Certains, ça a fonctionné. Ils vont vraiment continuer à naviguer. Pour d'autres, c'était à la fois. Chez certains, je sentais une vraie peur de l'angoisse et d'autres plutôt une posture du moment : « La voile, ça ne me plaît pas. » En effet, ils sont obligés de tomber en arrière d'un bateau au milieu du lac avec un gilet de sauvetage. Ils doivent nager vers un autre bateau, passer sous une ligne d'eau en mettant la tête sous l'eau. Et ils ont tous réussi. Et là, tout d'un coup, sur les bateaux, on a peur. Il y a peut-être aussi à travailler là-dessus. Là, on peut faire des groupes plutôt à dominante affective, c'est à dire à un enfant qui a besoin d'être rassuré dans une équipe sympa. On rentre là-dedans. La voile, c'est ce qu'on essaie de faire quand on a constitué les équipages. On avait des élèves aguerris qui avaient peur de rien. Mais tu vas aller avec un tel ou tel parce que tu vois à quel point tout va bien se passer. Ça a pu fonctionner avec certains, mais pas avec d'autres. Le rôle d'arbitre aussi. Mais heu c'est quand même une discipline où c'est difficile de dire je sais parfaitement le faire parce on peut toujours mieux faire la voile, mieux monter au vent, aller plus vite. Donc c'est difficile et d'autres qui, au contraire, se sont hyper valorisés. En disant tout est facile. Et puis, en fait, on a vu que sur l'eau, ils étaient en difficulté quoi. Donc, heu au niveau de ce qu'on peut appeler la méta cognition, c'est à dire l'évaluation de</p> | Emotions | L'épanouissement personnel et scolaire de l'élève | <p>« On » classe La première année Soucis, émotion, peur « J'ai autant un souci » Aujourd'hui Protège Quand même : modalisateur Plus, jamais, n'est pas : adverbe de négation Finalement Bon là ? On Compliqué Il faut vraiment Obligé Tout d'un coup » on a peur => modalisateur, adjectif émotion On peut : travailler sur groupe (dominance affective) Heu c'est quand même Mieux x3 Ce n'est pas ce n'est pas gagné (jugement) Au contraire : contraste Hyper valorisé (exagération) Mais voilà ? Et en fait, ce n'est pas très très objectif, tout ça (jugement de valeur) Immature quand même, assez bébé x3 (jugement) Tout d'un coup Forcément « C'est vraiment anodin » Exacerbé « Voilà toujours l'histoire de ressenti face à des incidents qui nous semblent mineurs »</p> |

sa propre compétence. Ce n'est pas, ce n'est pas gagné. On voit qui ils ne s'appuient pas sur des éléments tangibles et objectifs. Mais voilà. Je sais gré en bateau, je peux nommer des parties de la voix, les cordages, tout ça. Il faut faire comme ça. Et en fait, ce n'est pas très très objectif, tout ça.

J'ai eu un groupe d'enfants qui, un jour, il y a eu un coup de vent sur l'eau. Ils se sont fait peur et je m'aperçois que ce sont quand même des enfants, certes très gentils, mais un peu immatures quand même, assez bébé.

Il fait froid et j'ai des enfants qui tout d'un coup « Non, je veux parler sur l'eau, j'ai trop peur ».

Et c'est là que par contre, des élèves pas forcément à l'aise à l'école ou en classe, vont faire preuve de compétence ou de confiance.

Voilà, j'ai un groupe très gentil, mais immature, avec quelques éléments, un peu fantasque aussi

Vous avez pu+-être repéré [prénom] un peu fantasque derrière, qui se plaint beaucoup de ses camarades. Je ne sais jamais trop si c'est vrai quand on échange avec les autres.

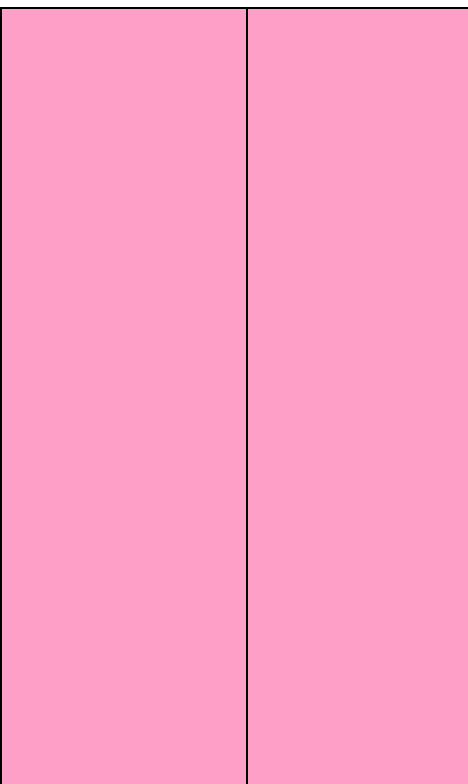
C'est vraiment anodin, mais il y a la même perception de ce qui se passe aussi, qui est toujours exacerbé. Voilà toujours l'histoire de ressenti face à des incidents qui nous semblent mineurs

Et puis, à la fin, belle auto-évaluation. Et là, on a vu effectivement au niveau de la voile, soit des élèves qui se sous-estimer totalement. Ça s'est mal passé. Je suis capable de rien ni migrer le bateau, ni faire un départ de plage, ni virer de bord. Alors qu'en fait on les a vu faire.

Alors que ça fait maintenant 9 ans que je suis ici. Avant, je fais de la voile avec des classes plus ou moins pertinentes, plus ou moins... mais jusqu'à cette année, je n'avais pas eu ce problème

Donc j'aurais tendance parfois à vouloir un petit peu les bousculer, les recoucher. Voilà. Et puis repousser les limites. Alors on n'est pas toujours suivis par les parents dans cette démarche

Voilà, donc on essaye de faire au mieux. Parfois, les séances se transformaient en séances de canoë. Là, du coup, sur le canoë, c'est plus pareil. On arrive à les mettre sur le canoë parce que heu la voile, c'est quand même plus compliqué. Alors que sur Canoë, on va se diriger tranquillement. On ne peut pas être renversé. Donc, il y a eu des séances qui ont pu remettre tout le monde sur l'eau. Mais quand on est revenu à la fin aux séances de voile. Notamment le dernier jour, il y avait vraiment une force 6. C'est vrai que c'était un peu impressionnant. Là, il y en a certains. C'était inenvisageable d'aller sur l'eau. Bon, alors qu'habituellement, ce qui est plus compliqué en début d'année, c'est le test nautique. L'exercice qu'on



Retour sur la pratique

Les postures et rôles de l'enseignant

Pertinente ?
Nouveau problème cette année/habituellement
J'ai
Toujours
On
Mieux
Quand même plus compliqué
Franchement, pour moi ça me semble effrayant (adjectif émotion)

| | | | | |
|--|---|---------------------------------|--|---|
| | <p>a fait faire. Pour être sûr qu'il ne panique pas s'il tombe à l'eau. Et là, franchement, pour moi, c'est ça me semble plus effrayant, hein plus...</p> | | | |
| | <p>Et on a eu un groupe de six, sept enfants qui, sur les dernières séances de voile, n'ont pas voulu monter sur le bateau. C'est la première fois que ça m'arrive.</p> <p>Et donc bon lui c'était un leader par contre dans la classe. Et heu voilà derrière lui, trois élèves en ont profité pour s'engouffrer : « Ah b oui lui il n'y va pas, nous non plus ».</p> <p>Il y a quatre autres élèves qui ont suivi. Donc là, j'ai cinq élèves qui vont aller dans un collège privé à Saint-Louis. Le premier, il y va parce qu'il y a une option sport qu'il veut continuer. C'est le tennis. Son grand frère avait fait pareil. Sauf que là, tous les copains suivent derrière. C'est un enfant très, très gentil, pas un meneur, mais qui est très gentil. Il y a un groupe qui suit et voilà</p> <p>Et notamment effectivement, cette année aussi, j'ai un phénomène nouveau, c'est que j'ai un premier garçon qui a dit qu'il allait partir dans un collège un peu différent et pas du secteur. Eh bien, je ne sais pas si c'est encore l'idée de le protéger ou de maintenir ce groupe qui a l'air de fonctionner. Ça montre quand même toujours cette idée de vouloir protéger les enfants.</p> | <p>Relation avec pairs</p> | <p>Les interactions sociales de l'élève.</p> | <p>On Groupe x3 C'est la première fois que ça m'arrive : inédit « phénomène nouveau » « différent » « En ont profité » Sauf que là Effectivement Cette année aussi (répétition) Protéger « Ça montre quand même toujours cette idée de vouloir protéger les enfants. » (Jugement de valeur)</p> |
| | <p>Certains exagèrent ce qui s'est passé parce que quand j'en parle aux parents, rien n'empêche qu'eux l'ont vécu d'une certaine façon. Donc, dans cette classe. Moi, ce que je sens, c'est vraiment une grande majorité d'enfants vraiment gentils et éduqués, mais hyper protégés et heu ne sont pas prêts à affronter forcément l'adversité. Alors, le collège peut les effrayer</p> <p>?... C'est une élève qui a abandonné la voile au milieu de l'océan. Elle a dit à maman d'aller voir le médecin pour être dispensé. Face à la difficulté heu...</p> | <p>Relation avec la famille</p> | <p>Les interactions sociales de l'élève.</p> | <p>Exagère Moi, ce que je sens Vraiment Forcément Maman ? Idée de « lâcheté », ténacité Effrayer (peur, émotion)</p> |
| | <p>Alors je leur ai proposé, j'ai dit « Je vais sur le bateau avec toi ». Je vais sur le bateau avec certains élèves pour les remettre en confiance</p> <p>Et heu pour ça, j'aime bien cette activité. La voile, parce qu'on travaille vraiment des choses très personnelles.</p> <p>Il faut être vigilant à ça parce qu'il faut y répondre</p> <p>Voilà avec moi. De toute façon, nous sommes des adultes responsables</p> <p>Donc, effectivement, j'ai fait cette démarche d'aller sur le bateau à deux dans l'optimisme pour les remettre en confiance</p> <p>Mais bon, la voile, c'est une occasion de le faire. L'EPS aussi vient de faire. C'est l'activité, qui est vraiment précieuse pour ça. Ça permet de constituer des groupes un peu différents heu de ce qu'on peut faire en classe. En général en classe on a des groupes à dominante d'apprentissage où on essaye de constituer des groupes hétérogènes, où chacun doit absolument apporter sa contribution.</p> | <p>Responsabilité</p> | <p>Les postures et rôles de l'enseignant</p> | <p>J'x3 J'aime bien (jugement) « On » Il faut x2 « Nous sommes des adultes responsables » Effectivement Remettre en confiance avec lui Groupe x4 On essaye Absolument</p> |

| | | | | |
|---------------------------------|---|---------------------------------|---------------------------------------|---|
| | Et donc, c'est là qu'on commence à mieux comprendre ces enfants, ces élèves, mieux les connaître. | Besoins, se mettre à leur place | Les postures et rôles de l'enseignant | Donc « Mieux » Alternance entre enfants et élèves |
| | Moi, je n'ai pas été élevé comme ça | Emotions enseignant | Les postures et rôles de l'enseignant | Moi élevé : éducation (remise en question éducation actuelle) |
| Sont heureux en classe ? | Non évoqué | | | |

Annexe 17 : Les tableau comparatifs des deux profils : Paul et Marc.

| | Enseignant de la classe 1 (Paul) ² | Enseignant de la classe 2 (Marc) |
|--|---|----------------------------------|
| Les rôles et postures de l'enseignant | 26 fois | 7 fois |
| Responsabilité | 11 | 3 |
| Ecoute des élèves | 3 | 2 |
| Emotions de l'enseignant | 1 | 1 |
| Engagement | 2 | 0 |
| Retour sur sa pratique | 9 | 1 |
| Les interactions et liens sociaux | 7 | 6 |
| Relations aux pairs | 5 | 5 |
| Relation avec la famille | 2 | 1 |
| L'épanouissement personnel et scolaire des élèves | 5 | 3 |
| Emotions | 4 | 1 |
| Besoins | 1 | 2 |

Tableau 11 : Répartition des thématiques et sous-thématiques dans le discours.

² Ces prénoms ont été attribués de manière à respecter l'anonymat.

| | | | |
|------------|---|-----------|--|
| 54 | Modalisateurs de jugement | 58 | Modalisateurs de jugement |
| 3 | Fondamental | 2 | Justement |
| 24 | Bien | 3 | Effectivement |
| 3 | Souvent | 3 | Tout de suite |
| 1 | Vachement important | 1 | Immature |
| 14 | Il faut | 3 | Mieux |
| 5 | Mieux | 5 | Naturellement |
| 5 | Essentiel | 9 | Il faut |
| | | 10 | Toujours |
| | | 5 | Forcément |
| | | 2 | Absolument |
| | | 1 | Quand même plus compliqué |
| | | 1 | Ce n'est pas ce n'est pas gagné |
| | | 1 | C'est vraiment anodin |
| | | 13 | Quand même |
| 12 | Modalisateurs d'opinion | 6 | Modalisateurs d'opinion |
| 3 | Je crois | 0 | je crois |
| 9 | je pense | 5 | je pense |
| | | 1 | J'aime bien |
| | | 1 | Franchement, pour moi ça me semble effrayant |
| 39 | Communication | 5 | Communication |
| 7 | mots | 1 | comprendre |
| 8 | Parle | 0 | mots |
| 13 | Dire | 4 | Evoquer |
| 2 | comprendre | | |
| 9 | Penser | | |
| 284 | Pronoms utilisés | 86 | Pronoms utilisés |
| 30 | Moi | 6 | moi |
| 161 | je | 30 | je |
| 93 | on | 50 | on |
| 27 | Verbes d'actions de l'enseignant | 7 | Verbes d'actions de l'enseignant |
| 9 | essaye | 0 | je travaille |
| 14 | travaille | 3 | essaye |
| 9 | Faire | 4 | obliger |

Tableau 12 : : Nombres des occurrences des mots de ces catégories

| | | | | |
|-----------|----------------|--|-----|----------------|
| Groupe | 10 | Groupe | 13 | Classe |
| | 1 | Ami | 2 | Copain |
| | 2 | Les autres | 4 | Camarade |
| | 3 | Ensemble | 1 | Meilleure amie |
| | | | 15 | Groupe |
| Emotions | 6 | 6 Peur | 0 | 0 émotions |
| | 15 | 15 humeurs | 2 | 2 empathies |
| | 5 | 5 empathies | 3 | 3 peurs |
| | 10 | 10 émotions Préoccupé, embarrassé, occupé, soucis, embarrassant | | |
| Bien être | 3 | Besoins | 1 | Besoins |
| | 3 | Fatigue | 2 | Bien-être |
| | 8 | Bien-être | | |
| | 3 | Erreur | | |
| Individu | 2 singularités | | RAS | |

Tableau 13 : Les champs lexicaux apparents.