



HAL
open science

Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré : analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves

Denis Tavant

► To cite this version:

Denis Tavant. Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré : analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2021. Français. NNT : 2021UBFCH031 . tel-03555125

HAL Id: tel-03555125

<https://theses.hal.science/tel-03555125v1>

Submitted on 3 Feb 2022

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

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



THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT

UNIVERSITE DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Préparée à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation)

École doctorale n°594

École doctorale SEPT (Sociétés, Espace, Pratiques, Temps)

Doctorat de Sciences de l'Éducation (CNU 70)

Par

Monsieur TAVANT Denis

**LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES DES ÉLÈVES DANS LE
PREMIER DEGRÉ : ANALYSE DE LEURS RELATIONS AVEC LES
PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES**

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le samedi 20 novembre 2021

Composition du Jury :

| | | |
|----------------------------|---|---------------------|
| Monsieur, TRICOT, André | Professeur à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 | Président |
| Monsieur, DEMEUSE, Marc | Professeur à l'Université de Mons | Rapporteur |
| Monsieur, DUGAS, Éric | Professeur à l'Université de Bordeaux | Rapporteur |
| Madame, SHANKLAND, Rebecca | Professeure à l'Université Lumière Lyon 2 | Examinatrice |
| Madame, MORLAIX, Sophie | Professeure à l'Université de Bourgogne Franche-Comté | Directrice de thèse |



Titre : Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré : analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves

Mots clés : Compétences psychosociales, profil interactionnel de l'enseignant, bienveillance, bien-être, réussite scolaire

Résumé : L'explicitation des différences de réussite entre élèves à l'école élémentaire a déjà mobilisé de nombreuses recherches dans le champ de l'éducation. Dans le cadre de cette thèse, nous explorons le développement chez l'élève de six compétences psychosociales (OMS, 1994) : la coopération, l'empathie, la maîtrise de soi, l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité. Eu égard à la prégnance de l'effet des pratiques enseignantes sur le parcours scolaire de l'élève (Bressoux, 1994, 2001 ; Hanushek, 2002, 2014), nous avons fait l'hypothèse que (1) le profil interactionnel des enseignants du premier degré avait un lien avec le niveau de développement des compétences psychosociales et que (2) le niveau de développement des compétences psychosociales en lien avec le profil des enseignants avait un effet sur la réussite scolaire des élèves de l'école élémentaire.

Les compétences psychosociales étaient donc envisagées comme de potentielles variables médiatrices entre les pratiques de l'enseignant et les performances des élèves. Fondé sur un échantillon constitué de 623 élèves de CE2, CM1 et CM2 et de 26 enseignants, notre protocole de recherche a permis de recueillir (1) des données sur le profil interactionnel des enseignants à partir de la perception des élèves et des enseignants eux-mêmes, (2) des données en début et en fin d'année sur les compétences psychosociales des élèves et (3) des données sur les performances des élèves en français et en mathématiques. Si nous constatons un effet moindre du profil interactionnel de l'enseignant sur le niveau scolaire des élèves, nous notons un effet direct de ce même profil sur les compétences psychosociales des élèves et un effet de ces compétences sur la réussite des élèves. L'utilisation d'analyses en structure de covariance avec LISREL a mis en évidence un effet indirect d'une forme de bienveillance de l'enseignant sur les performances des élèves qui transiterait par le bien-être psychosocial scolaire des élèves.

Title: Pupils' psychosocial skills in primary education: analysis of their relationship with teaching practices and pupil achievement

Keywords: Psychosocial competencies, teacher interaction profile, caring, well-being, academic achievement

Abstract: The explanation of the differences in success between pupils in primary schools has already mobilized a great deal of research in the field of education. In this thesis, we explore the development of six psychosocial skills (WHO, 1994): cooperation, empathy, self-control, anxiety, self-esteem and internality. Given the prevalence of the effect of teaching practices on the student's educational pathway (Bressoux, 1994, 2001; Hanushek, 2002, 2014), we hypothesized that (1) the interactional profile of primary school teachers was related to the level of development of psychosocial competencies, and (2) the level of development of psychosocial competencies in relation to the teachers' profile had an effect on the academic success of primary schools' pupils.

Psychosocial competencies were therefore considered as potential mediating variables between teacher practices and student performance. Based on a sample of 623 pupils in CE2, CM1 and CM2 and 26 teachers, our research protocol made it possible to collect (1) data on the interactional profile of teachers based on the perception of pupils and teachers themselves, (2) data at the beginning and end of the year on pupils' psychosocial skills and (3) data on pupils' performance in French and mathematics. While we find a smaller effect of the teacher's interactional profile on students' academic level, we find a direct effect of the teacher's interactional profile on students' psychosocial skills and an effect of these skills on students' achievement. The use of covariance structure analysis with LISREL revealed an indirect effect of a form of teacher benevolence on pupil performance, which would be mediated by the pupils' psychosocial well-being at school.

L'université de Bourgogne Franche-Comté n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leur auteur.

*La manière de mesurer la pertinence d'un modèle éducatif
est le niveau de bonheur d'un enfant.*

Maria Montessori

Remerciements

Aboutissement ? Fin d'un chemin ? Ou début d'un autre... Ce parcours exaltant et stimulant, riche d'expériences et de découvertes multiples, doit certes beaucoup au travail personnel, mais, comme le rappelle Albert jacquard, « la véritable activité de l'homme consiste à se construire soi-même en rencontrant les autres ». Rien n'aurait donc été possible sans l'aide, le soutien, le réconfort et les encouragements de ces « autres » qui m'ont donné la force, qui ont manifesté leur intérêt et auxquels je souhaite exprimer toute ma reconnaissance dans les lignes qui suivent.

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de recherche, madame Sophie Morlaix, qui a accepté d'encadrer ce travail. Sa rigueur scientifique, ses conseils et ses relectures m'ont été très précieux pour mener ce travail à son terme. Au-delà de ses qualités scientifiques, je tiens à la remercier pour ses qualités humaines. Je lui suis extrêmement reconnaissant d'avoir trouvé les mots justes pour me soutenir dans mes moments de doutes et me redonner l'énergie nécessaire pour continuer. J'ai apprécié la confiance qu'elle m'a accordée, son écoute attentive, ses nombreux encouragements et sa disponibilité.

Je souhaite ensuite exprimer toute ma gratitude à messieurs Éric Dugas et Marc Demeuse pour l'intérêt manifesté envers cette thèse en acceptant d'en être les rapporteurs. De même, je remercie chaleureusement madame Rébecca Shankland et monsieur André Tricot d'avoir accepté de participer au jury. Je les remercie pour l'attention portée à ce travail et pour le temps consacré à sa lecture.

Mon travail ne serait rien sans avoir eu la possibilité de mettre en place une enquête de terrain, indispensable à la bonne tenue d'une recherche. Ainsi, celle-ci n'aurait pu être réalisée sans l'appui de nombreuses personnes. Je remercie en premier lieu, la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) du département de la Côte d'Or et les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) des différentes circonscriptions, avec une pensée particulière pour monsieur Royer, d'avoir autorisé l'accès aux classes du département. Ma reconnaissance va également aux enseignants qui m'ont accordé leur confiance et ont accepté de participer à l'aventure, aux élèves qui se sont prêtés au jeu et ont rempli les questionnaires avec sérieux et enthousiasme. Enfin, je tiens tout particulièrement à remercier pour leur aide

précieuse, les étudiantes de M1 et M2, Marine, Marion, Laura et Océane, sans qui je n'aurais pu effectuer toutes les passations de questionnaires dans les délais impartis.

Toute ma gratitude va également aux membres de l'IREDU qui m'ont accueilli au sein de ce laboratoire et m'ont permis de réaliser cette thèse dans d'excellentes conditions. Bien que peu présent physiquement au laboratoire en raison de mes activités professionnelles, j'ai toujours reçu un accueil chaleureux et bienveillant de tous les membres de l'IREDU. Mes remerciements vont à son directeur, monsieur Jean-François Giret, qui m'a permis de réaliser cette thèse dans d'excellentes conditions matérielles en se montrant toujours disponible. Merci à Bertille de m'avoir par moment épaulé dans mes recherches bibliographiques, mais aussi pour son accueil au centre de documentation ou dans son bureau. Toute ma reconnaissance va aussi à Fabienne et Nathalie, pour leur appui dans les démarches administratives et leur écoute attentive des plaintes d'un doctorant de passage.

J'ai eu l'occasion de croiser dans les couloirs de l'IREDU, nombre de doctorants et post-doctorants. Je pense particulièrement aux deux Agathe, Éléonore, Inès, Amélie, Nesha, Yann, Julien, Arthur, Mohamed, Laura, Océane et Bastien. J'ai toujours reçu un accueil chaleureux et apprécié les divers échanges et les conseils donnés. J'adresse toute mon affection à Dumè, mon compagnon d'études devenu ami, avec qui j'ai pu franchir les différents obstacles universitaires depuis notre reprise en licence.

Merci à la Plateforme Universitaire de Données de Dijon (PUDD), et particulièrement à monsieur Cyrinus Bio-Akani Elegbede, qui a su être à l'écoute et résoudre les problèmes posés par quelques équations statistiques rebelles.

Merci à monsieur Philippe-Ambroise Genoud d'avoir su répondre à mes questionnements de départ et d'avoir su corriger quelques formules statistiques hasardeuses.

Merci à Marie, Laure, Sarah, Céline, Christelle, Cyrille, Thierry, enseignantes et enseignant de qualité qui m'ont inspiré, poussé à reprendre les chemins de la connaissance et aidé à enchaîner ces années d'études avec plus de douceur.

Merci à Alixe, Anne-Sophie, Cécile, Marie, Marion, Marjorie, Valérie, Virginie et Julien, relectrices et relecteurs attentifs et dévoués.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude à ma famille et à mes proches amis pour leur réconfort, leur aide directe ou indirecte et l'intérêt qu'ils ont pu porter à mon travail.

Tous mes remerciements vont plus particulièrement à mon épouse, Alixe, qui a su comprendre le sens de cette reprise d'étude pour moi et consenti aux sacrifices nécessaires à la réalisation de ce projet. Sa prévenance, ses conseils et sa bienveillance m'ont incité à garder confiance en moi et en l'avenir. Merci d'avoir su trouver les mots, en de nombreuses circonstances, pour m'accompagner dans l'achèvement de cette thèse. Une pensée pour l'autre pilier indispensable de la famille proche, mes enfants, Marion et Maxime, qui ont dû accepter mon manque de présence parfois, mais qui m'ont toujours apporté leur soutien et ont su, dans le même temps, se construire admirablement.

Il est toujours difficile d'exprimer toute sa reconnaissance à ses parents. Ils sont encore bien vivants pour moi en chacune de mes pensées. Je leur dois beaucoup. Leur bienveillance, leur affection, leur confiance n'ont cessé de m'accompagner pendant toutes ces années et m'ont insufflé depuis l'enfance cette force qui m'a poussé à faire bien, à faire au mieux, à rester tenace et persévérant, humble dans le respect de l'autre.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|---------------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | - 1 - |
| PREMIERE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE..... | - 9 - |
| CHAPITRE I : LES FACTEURS DE REUSSITE A L'ECOLE..... | - 11 - |
| 1.- Les compétences psychosociales, une caractéristique de l'élève ?..... | - 16 - |
| 1.1. Les compétences psychosociales : caractéristiques et définition..... | - 19 - |
| 1.1.1. Des caractéristiques en commun avec les compétences générales..... | - 19 - |
| 1.1.2. Des caractéristiques plus spécifiques aux compétences psychosociales..... | - 21 - |
| 1.1.2.1. Transversalité et transférabilité | - 21 - |
| 1.1.2.2. Multidimensionnalité..... | - 22 - |
| Bidimensionnalité... ?..... | - 22 - |
| ...ou tridimensionnalité ?..... | - 23 - |
| 1.1.3. Comportement, aptitudes, traits de personnalité et compétences..... | - 25 - |
| 1.1.3.1. Comportement et compétence | - 26 - |
| 1.1.3.2. Traits de personnalité et compétences | - 26 - |
| 1.1.3.3. Des compétences comportementales | - 29 - |
| 1.1.4. Une définition des compétences psychosociales..... | - 31 - |
| 1.2. Les effets des compétences psychosociales | - 32 - |
| 1.2.1. La relation entre compétences psychosociales et qualité de vie | - 33 - |
| 1.2.2. L'influence des compétences psychosociales sur les performances scolaires | - 35 - |
| Pour conclure sur les compétences psychosociales | - 39 - |
| 2.- Pratiques enseignantes et réussite des élèves | - 40 - |
| 2.1. Pratiques enseignantes et acquisitions scolaires : effet-classe et effet-maître | - 42 - |
| 2.1.1. Les premiers travaux anglo-saxons | - 42 - |
| 2.1.2. D'autres travaux en France et ailleurs | - 43 - |
| 2.1.3. La mesure des effets | - 44 - |
| 2.1.4. Des effets durables ?..... | - 47 - |
| 2.2. Comment appréhender l'efficacité de l'enseignant ?..... | - 48 - |
| 2.2.1. Des pratiques pédagogiques identifiées | - 48 - |
| 2.2.2. Des facteurs reliés entre eux..... | - 52 - |
| 2.2.3. Des pratiques « efficaces » ? La difficile mise en évidence..... | - 53 - |
| 2.2.4. Efficacité et équité..... | - 55 - |

Résumé du chapitre I - 59 -

CHAPITRE II : COMPORTEMENT DE L'ENSEIGNANT, RELATIONS ET INTERACTIONS DANS LA CLASSE - 63 -

1.- L'enseignant dans sa classe, un lieu d'influences et de relations..... - 64 -

1.1. La causalité triadique réciproque - 64 -

 1.1.1. Facteurs personnels et comportement de l'enseignant..... - 64 -

 1.1.1.1. Des pratiques multidimensionnelles..... - 65 -

 1.1.1.2. Des actions au service de l'apprentissage..... - 67 -

 1.1.2. Contexte et climat social - 68 -

 1.1.2.1. Le contexte de la classe - 68 -

 1.1.2.2. Le climat social de la classe - 69 -

1.2. Les relations dans la classe - 71 -

 1.2.1. Des relations dans la classe : relation éducative et relation pédagogique - 72 -

 1.2.1.1. La relation pédagogique - 72 -

 1.2.1.2. La relation éducative - 73 -

 1.2.2. La relation enseignant-élèves - 75 -

 1.2.2.1. Une relation particulière fondée sur des actions réciproques - 75 -

 1.2.2.2. Des perspectives complémentaires - 76 -

2.- L'enseignant au centre des interactions avec les élèves..... - 77 -

2.1. L'organisation des interactions dans la classe - 77 -

2.2. Les processus d'interactions - 79 -

 2.2.1. La communication au cœur d'un système..... - 80 -

 2.2.1.1. Des modèles de communication - 80 -

 2.2.1.2. Cinq axiomes pour communiquer..... - 81 -

 2.2.2. Prises d'information et gestes professionnels - 85 -

 2.2.2.1. La reconnaissance faciale - 85 -

 2.2.2.2. Signes, gestes et postures..... - 86 -

 2.2.2.3. Micro-gestes et ajustements..... - 87 -

2.3. Le comportement interactionnel de l'enseignant..... - 90 -

 2.3.1. Rapport à l'enseignant, lien affectif et affectivité - 90 -

 2.3.1.1. Relations interpersonnelles et liens affectifs - 91 -

 2.3.1.2. Figures d'attachement de l'élève..... - 92 -

 2.3.2. La qualité des interactions dans la relation enseignant-élèves - 94 -

 2.3.2.1. La dimension affective de la relation - 95 -

 2.3.2.2. Attitudes et pratiques positives et négatives de l'enseignant : quels effets sur l'élève ? - 97 -

 Relations enseignant-élèves négatives et ses effets sur l'élève..... - 98 -

| | |
|---|----------------|
| Relations enseignant-élèves positives et ses effets sur l'élève..... | 99 - |
| Des liens essentiels entre relation enseignant-élèves, comportement et compétences de l'élève..... | 100 - |
| Tact, <i>caring</i> et bienveillance | 103 - |
| Résumé du chapitre II..... | - 107 - |
| | |
| CHAPITRE III : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET COMPETENCES PSYCHOSOCIALES DE | |
| L'ELEVE : QUELLES INFLUENCES RECIPROQUES ? | - 109 - |
| 1.- Quels liens entre l'enseignant et les compétences psychosociales des élèves ? | - 110 - |
| 1.1. Pratiques enseignantes et compétences psychosociales de l'élève | - 110 - |
| 1.2. Comportement de l'enseignant et compétences psychosociales de l'élève | - 112 - |
| 2.- Problématique de la recherche | - 115 - |
| 2.1. Processus d'enseignement et apprentissage des élèves : des choix méthodologiques avec des paradigmes complémentaires | - 119 - |
| 2.1.1. Le paradigme processus-produit | - 119 - |
| 2.1.2. Le paradigme des processus médiateurs | - 122 - |
| 2.1.3. Dépasser ces deux paradigmes avec les modèles interactifs d'analyse de l'enseignement | - 124 - |
| 2.2. Quels paradigmes dans la recherche ? | - 128 - |
| 3.- Les variables du modèle | - 132 - |
| 3.1. Les variables de contrôle | - 132 - |
| 3.2. Les dimensions du Profil Interactionnel de l'Enseignant | - 134 - |
| 3.2.1. Du comportement interpersonnel au modèle <i>MITB</i> | - 134 - |
| 3.2.1.1. Le modèle de Leary | - 135 - |
| 3.2.1.2. Un modèle du comportement de l'enseignant | - 138 - |
| 3.2.2. Différents profils d'enseignants | - 140 - |
| 3.2.3. Les effets du profil de l'enseignant sur les compétences et attitudes de l'élève | - 142 - |
| 3.2.3.1. Profil de l'enseignant et compétences cognitives | - 143 - |
| 3.2.3.2. Profil de l'enseignant et attitudes de l'élève..... | - 145 - |
| 3.2.4. La construction d'un Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE)..... | - 146 - |
| 3.2.4.1. Les huit dimensions du PIE | - 147 - |
| 3.2.4.2. Les profils interactionnels | - 148 - |
| 3.3. Les compétences psychosociales de la recherche | - 150 - |
| 3.3.1. Les compétences psychosociales interpersonnelles | - 151 - |
| 3.3.1.1. L'empathie | - 151 - |
| La notion d'empathie | - 151 - |
| Empathie et performances scolaires | - 154 - |
| 3.3.1.2. La coopération | - 155 - |
| La notion de coopération..... | - 155 - |
| Coopération entre élèves | - 156 - |

| | |
|--|--------------|
| Coopération entre élèves et enseignant | 158 - |
| Coopération et performances scolaires | 159 - |
| 3.3.2. Les compétences psychosociales émotionnelles | 161 - |
| 3.3.2.1. La maîtrise de soi..... | 161 - |
| La notion de maîtrise de soi | 161 - |
| Maîtrise de soi et performances scolaires | 162 - |
| 3.3.2.2. L'anxiété..... | 164 - |
| La notion d'anxiété..... | 164 - |
| Anxiété et performances scolaires..... | 165 - |
| 3.3.2.3. L'internalité | 167 - |
| La notion d'internalité..... | 167 - |
| Internalité et performances scolaires..... | 169 - |
| 3.3.2.4. L'estime de soi..... | 170 - |
| La notion d'estime de soi | 170 - |
| Estime de soi et performances scolaires..... | 172 - |
| Résumé du chapitre III | 175 - |
| | |
| DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE | 177 - |
| | |
| CHAPITRE IV : HYPOTHESES DE RECHERCHE ET ASPECTS METHODOLOGIQUES DE LA | |
| RECHERCHE..... | 179 - |
| 1.- Hypothèses de recherche | 179 - |
| 1.1. Les hypothèses de la recherche..... | 179 - |
| 1.2. Hypothèse 1 : caractéristiques des enseignants et performances scolaires..... | 182 - |
| 1.3. Hypothèse 2 : profil de l'enseignant et compétences psychosociales de l'élève..... | 183 - |
| 1.4. Hypothèse 3 : compétences psychosociales et performances scolaires de l'élève | 185 - |
| 1.5. Hypothèse 4 : profil de l'enseignant, compétences psychosociales et performances scolaires..... | 187 - |
| 2.- Constitution des outils de mesure et données collectées | 190 - |
| 2.1. La mesure des caractéristiques des enseignants..... | 191 - |
| 2.1.1. Questionnaire sur les caractéristiques personnelles, contextuelles et professionnelles | 191 - |
| 2.1.2. Questionnaire sur les pratiques de l'enseignant | 192 - |
| 2.1.2.1. Un ancrage psychologique..... | 193 - |
| 2.1.2.2. Les dimensions du PIE | 195 - |
| 2.1.2.3. La prise en compte de la perception des élèves..... | 196 - |
| 2.2. Les caractéristiques des élèves..... | 198 - |
| 2.2.1. Origine sociale et pratiques culturelles et familiales..... | 198 - |
| 2.2.1.1. Les données sociodémographiques | 198 - |
| 2.2.1.2. Les pratiques familiales et culturelles | 200 - |

| | |
|--|----------------|
| 2.2.2. La mesure des compétences psychosociales | - 202 - |
| 2.2.2.1. La mesure de l'empathie, la maîtrise de soi et la coopération..... | - 202 - |
| 2.2.2.2. La mesure de l'internalité | - 203 - |
| 2.2.2.3. La mesure de l'anxiété..... | - 204 - |
| 2.2.2.4. La mesure de l'estime de soi | - 206 - |
| 2.2.3. La mesure des performances scolaires | - 207 - |
| 2.2.3.1. La mesure des connaissances et compétences en mathématiques | - 208 - |
| 2.2.3.2. La mesure des connaissances et compétences en français | - 209 - |
| 3.- Présentation de l'enquête | - 211 - |
| 3.1. Constitution de l'échantillon..... | - 211 - |
| 3.2. Procédure de recueil des données | - 213 - |
| 3.2.1. Les prétests..... | - 213 - |
| 3.2.2. La passation des tests et des questionnaires | - 214 - |
| Résumé du chapitre IV | - 217 - |
| | |
| CHAPITRE V : DESCRIPTION DES DONNEES ET PREMIERS ELEMENTS EMPIRIQUES | - 219 - |
| 1.- Description des caractéristiques des élèves..... | - 219 - |
| 1.1. Les caractéristiques personnelles des élèves..... | - 222 - |
| 1.1.1. Caractéristiques culturelles et familiales..... | - 223 - |
| 1.1.2. Langue parlée à la maison et place de la lecture dans le foyer | - 223 - |
| 1.1.3. Utilisation du numérique et de la télévision..... | - 224 - |
| 1.1.4. Origine sociale..... | - 225 - |
| 1.1.4.1. Comparaison des professions selon le sexe | - 225 - |
| 1.1.4.2. Comparaison des caractéristiques parentales | - 226 - |
| 1.2. Les performances scolaires des élèves..... | - 230 - |
| 1.2.1. Description des résultats obtenus en français..... | - 230 - |
| 1.2.2. Comparaison des moyennes en français..... | - 232 - |
| 1.2.3. Description des résultats en mathématiques..... | - 235 - |
| 1.2.4. Comparaison des moyennes en mathématiques | - 237 - |
| 1.2.5. Relations entre les caractéristiques des élèves et les performances scolaires | - 241 - |
| 1.2.5.1. Effet des caractéristiques personnelles et scolaires | - 241 - |
| 1.2.5.2. Effet des caractéristiques de l'élève sur les performances scolaires | - 243 - |
| 1.3. Les compétences psychosociales des élèves..... | - 245 - |
| 1.3.1. Comparaison du niveau de développement des compétences..... | - 245 - |
| 1.3.1.1. Des relations entre les compétences | - 245 - |
| 1.3.1.2. Des différences entre les compétences entre les deux périodes de mesure ? | - 247 - |
| 1.3.1.3. Description des compétences psychosociales (échantillon en fin d'année scolaire)..... | - 248 - |
| 1.3.1.4. Description des compétences psychosociales (par classe en fin d'année scolaire)..... | - 251 - |

| | |
|--|----------------|
| 1.3.2. Divergences dans les déclarations des élèves..... | - 253 - |
| 1.3.2.1. Divergences selon les caractéristiques personnelles et scolaires des élèves | - 253 - |
| Comparaison selon le genre, le cursus | - 253 - |
| Comparaison selon la profession des parents..... | - 255 - |
| 1.3.2.2. Divergences selon les pratiques familiales et culturelles des élèves | - 256 - |
| 1.3.2.3. Divergences selon le niveau scolaire et les performances des élèves | - 257 - |
| 1.3.2.4. Divergences selon le contexte scolaire | - 258 - |
| 1.3.3. Relations entre les compétences psychosociales et les variables de contrôle liées à l'élève | - 260 - |
| 1.3.3.1. Effet des performances scolaires sur le niveau de développement des compétences | - 260 - |
| 1.3.3.2. Effet des caractéristiques personnelles et scolaires | - 261 - |
| 1.3.3.3. Effet du contexte de scolarisation..... | - 263 - |
| 2.- Description des caractéristiques des enseignants..... | - 266 - |
| 2.1. Les caractéristiques personnelles des enseignants | - 268 - |
| 2.1.1. Contexte d'enseignement | - 268 - |
| 2.1.2. Genre, âge et expérience dans le métier d'enseignant..... | - 269 - |
| 2.1.3. Formation initiale et formation professionnelle | - 270 - |
| 2.1.4. Autoformation des enseignants | - 270 - |
| 2.2. Les profils interactionnels des enseignants..... | - 271 - |
| 2.2.1. Le profil interactionnel (perception élève)..... | - 272 - |
| 2.2.1.1. Description des dimensions perçues par l'élève..... | - 272 - |
| 2.2.1.2. « Proximité » et « influence » perçues par les élèves..... | - 273 - |
| 2.2.2. Le profil interactionnel (perception enseignant) | - 275 - |
| 2.2.2.1. Description des dimensions perçues par les enseignants..... | - 275 - |
| 2.2.2.2. « Proximité » et « influence » perçues par les enseignants | - 276 - |
| 2.2.3. Comparaison entre les perceptions des enseignants et les perceptions des élèves (échantillon et classes)..... | - 276 - |
| 2.2.3.1. Comparaison des perceptions (échantillon)..... | - 276 - |
| 2.2.3.2. Comparaison des perceptions (par classe)..... | - 280 - |
| Comparaison inter-classes..... | - 280 - |
| Comparaison intra-classes pour l'influence de l'enseignant..... | - 282 - |
| Comparaison intra-classes pour la proximité..... | - 284 - |
| 2.2.4. Divergences dans les perceptions des élèves | - 288 - |
| 2.2.4.1. Divergences selon le sexe de l'enseignant | - 288 - |
| 2.2.4.2. Divergences selon le sexe de l'élève et le sexe de l'enseignant | - 289 - |
| 2.2.4.3. Divergences selon le degré de la classe et le type de classe | - 291 - |
| 2.2.4.4. Divergences selon le nombre d'élèves par classe..... | - 295 - |
| 2.2.4.5. Divergences selon l'âge et l'expérience de l'enseignant..... | - 295 - |
| 2.2.4.6. Divergences selon le niveau de diplôme | - 297 - |
| 2.2.4.7. Divergences selon le score de dispersion des perceptions des élèves | - 298 - |

| | |
|---|----------------|
| 2.2.4.8. Divergences selon le contexte (rural versus urbain)..... | - 302 - |
| 2.2.5. Effet du contexte sur les dimensions du PIE perçues par l'élève..... | - 303 - |
| 3.- Expliquer les performances scolaires des élèves par le Profil Interactionnel de l'Enseignant | - 308 - |
| 3.1. Caractéristiques de l'enseignant et performances en mathématiques..... | - 309 - |
| 3.2. Caractéristiques de l'enseignant et performances en français | - 311 - |
| 3.3. Caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et performances scolaires | - 314 - |
| Résumé du chapitre V | - 321 - |
| | |
| CHAPITRE VI : PROFIL DE L'ENSEIGNANT ET COMPETENCES PSYCHOSOCIALES CHEZ L'ELEVE..... | - 325 - |
| 1.- Expliquer le niveau de développement des compétences psychosociales par les caractéristiques des enseignants et des élèves | - 327 - |
| 1.1. Dimensions du PIE et compétences psychosociales | - 327 - |
| 1.2. Caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et contexte | - 330 - |
| 2.- Dimensions du PIE et compétences psychosociales : une confirmation des relations ? - | 339 - |
| 2.1. La bienveillance et le bien-être : deux composantes de la relation enseignant-élèves ? | - 340 - |
| 2.1.1. Le bien-être..... | - 340 - |
| 2.1.2. La bienveillance | - 343 - |
| 2.2. Relier et évaluer l'inobservable | - 348 - |
| 2.3. Les étapes de l'analyse en structure de covariances | - 350 - |
| 2.3.1. Le développement d'un modèle théorique à partir de la théorie principale | - 350 - |
| 2.3.2. Théorie auxiliaire et passage de la notion à la mesure..... | - 352 - |
| 2.3.2.1. Modèle de mesure de la variable endogène « bien-être »..... | - 353 - |
| 2.3.2.2. Modèle de mesure de la variable exogène « bienveillance » | - 354 - |
| 2.4. Expliquer le bien-être à partir des compétences psychosociales | - 355 - |
| 2.4.1. L'évaluation du modèle global..... | - 355 - |
| 2.4.2. L'évaluation locale du modèle | - 357 - |
| 2.5. Expliquer la bienveillance à partir des caractéristiques subjectives de l'enseignant..... | - 359 - |
| 2.5.1. Ajustement global du modèle..... | - 360 - |
| 2.5.2. Ajustement local du modèle..... | - 361 - |
| 2.6. Expliquer le bien-être de l'élève par la bienveillance de l'enseignant | - 362 - |
| 2.6.1. Ajustement global du modèle..... | - 363 - |
| 2.6.2. Ajustement local du modèle..... | - 364 - |
| Résumé du chapitre VI | - 369 - |

CHAPITRE VII : PROFIL DE L'ENSEIGNANT, COMPETENCES PSYCHOSOCIALES ET

PERFORMANCES SCOLAIRES - 371 -

**1.- Compétences psychosociales de l'élève, quels liens avec ses performances scolaires ?.-
373 -**

1.1. Compétences psychosociales et performances en mathématiques - 373 -

1.2. Compétences psychosociales et performances en français - 377 -

1.3. Compétences psychosociales et performances de l'élève..... - 381 -

**2.- Bienveillance de l'enseignant, bien-être et réussite de l'élève, quelles relations entre
ces trois variables ?..... - 383 -**

2.1. Le développement du modèle théorique à partir de la théorie principale - 385 -

2.2. Théorie auxiliaire et passage de la notion à la mesure..... - 388 -

2.2.1. Modèle de mesure des variables endogènes liées au niveau scolaire..... - 388 -

2.2.2. Expliquer le niveau scolaire de l'élève par les performances de l'élève..... - 389 -

2.2.2.1. Ajustement global du modèle - 390 -

2.2.2.2. Ajustement local du modèle - 391 -

2.3. Expliquer les performances scolaires par le bien-être de l'élève..... - 393 -

2.3.1. Modèle structurel intermédiaire - 393 -

2.3.2. Les résultats du modèle structurel - 394 -

2.3.2.1. Ajustement global du modèle - 394 -

2.3.2.2. Ajustement local du modèle - 394 -

2.4. Modèle structurel général : le bien-être, variable médiatrice entre la bienveillance de l'enseignant et le
niveau scolaire de l'élève ? - 396 -

2.4.1. Ajustement global du modèle..... - 397 -

2.4.2. Ajustement local du modèle - 398 -

2.4.3. Quelles conclusions sur les relations entre les variables du modèle général ?..... - 400 -

Résumé du chapitre VII..... - 403 -

CONCLUSION GENERALE - 407 -

BIBLIOGRAPHIE..... - 419 -

ANNEXES..... - 531 -

INDEX..... - 595 -

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les conclusions du rapport sur les inégalités sociales, rédigé par le Centre National d'Études des Systèmes Scolaires [Cnesco] en 2016 et fondé en partie sur des données PISA, pointent un déterminisme socio-culturel plus important en France que dans les autres pays de l'Organisation de Développement et de Coopération Économiques [OCDE]. Les auteurs du rapport insistent sur le fait que l'école hérite certes d'inégalités sociales et familiales, mais qu'elle produit elle-même, à chaque niveau de la scolarité, « des inégalités sociales de natures différentes qui se cumulent et se renforcent » (p. 12). Le rapport évoque des écoles primaires qui semblent réussir à stabiliser les inégalités et des collèges qui apparaissent comme des « multiplicateur(s) d'inégalités » (p. 22).

L'identification des facteurs explicatifs de la réussite scolaire mobilise les chercheurs en sciences de l'éducation et plus largement en sciences humaines et sociales, depuis plusieurs décennies. De nombreux travaux ont tenté de décrire et d'analyser les éléments qui pouvaient être responsables de la variabilité des acquis des élèves.

Deux types de variables ont fait l'objet d'une attention particulière : les caractéristiques liées à l'environnement de l'élève (familial et scolaire) et celles liées à l'élève lui-même.

C'est dans sa famille que l'enfant va développer ses premiers apprentissages. Les effets du milieu familial sur les acquisitions des élèves à l'école ont mobilisé beaucoup de recherches en lien avec la sociologie. Ainsi le poids de la famille a-t-il un impact sur les parcours scolaires des élèves (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), à tel point que la socialisation familiale ne permet pas toujours à l'enfant de faire face aux exigences implicites et explicites de l'école. Les travaux de Bourdieu (1980) ont montré le rôle des socialisations primaire et secondaire de la famille dans la structuration de l'habitus. D'autres études ont montré les effets de la socialisation familiale sur la réussite des élèves à partir d'indicateurs divers comme le langage oral et écrit (Bernstein, 1975), les conduites langagières des parents (Pourtois, 1979 ; Pourtois et Dupont, 1985), les pratiques familiales de l'écrit qui encouragent la construction d'un rapport réflexif au langage (De Graaf, 1988, 2000 ; Lahire, 1993 ; Sullivan 2002 ; Terrail, 2013) ou encore les styles éducatifs familiaux pour rendre compte des pratiques de socialisation et d'accompagnement des parents vis-à-vis de leur enfant (Lasne, 2012 ; Pourtois et Desmet, 1993).

L'environnement scolaire peut avoir lui aussi une influence sur les performances de l'enfant. Le rapport Coleman (1966) montre que l'école peine à compenser les inégalités sociales de réussite scolaire. Pour autant, les résultats des élèves semblent fortement liés à la classe qu'ils fréquentent. Les mesures semblent de fait montrer un effet de l'enseignant sur les apprentissages des élèves de sa classe (Bressoux, 1993, 1994, 2001 ; Hanushek, 2002, 2014 ; Mingat, 1983). Fortes de ces résultats concernant l'effet-maître, plusieurs recherches (Bressoux, 2000b ; Brophy, 1986 ; Felouzis, 1997 ; Mingat et Richard, 1991 ; Teddlie et Reynolds, 2000) ont ensuite tenté de caractériser, parmi les pratiques pédagogiques, celles qui pourraient être les plus efficaces et d'identifier parmi les enseignants, ceux qui pouvaient être les plus performants. Il est encore difficile aujourd'hui d'expliquer toutes les différences d'efficacité.

Outre les effets du contexte familial et du contexte scolaire de l'élève, Suchaut et al. (2007) soulignent l'importance des caractéristiques de l'élève dans la variance des scores d'acquisitions. Ainsi, une grande part de la réussite de l'élève serait liée à ses caractéristiques personnelles (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Jarousse, 1999, à partir des résultats de Mingat, 1991).

L'objet de ce travail de thèse s'inscrit dans la logique des travaux exposés jusque-là, à savoir saisir comment s'élabore la réussite de l'élève à l'école. Constatant l'importance des caractéristiques de celui-ci, nous estimons qu'il est primordial de les prendre en compte dans notre recherche. Parmi ces caractéristiques, il semble que les compétences psychosociales jouent un rôle essentiel dans les résultats scolaires. Il s'agit d'explorer, dans la construction de la réussite, le développement chez l'élève de compétences qui ne soient plus seulement issues de savoirs académiques et d'observer leur impact sur les performances.

Les compétences psychosociales occupent une place particulière dans la vie des individus. C'est ce que souligne l'OCDE (2015) dans son rapport sur le pouvoir des compétences sociales et émotionnelles ; celui-ci rappelle de fait la nécessité de développer chez les enfants des compétences à la fois cognitives, sociales et émotionnelles, si l'on veut favoriser les apprentissages de l'enfant dans leur globalité. Kautz et al. (2014) affirment que les compétences non cognitives, notamment l'application dans le travail, auraient un pouvoir

prédictif de la réussite scolaire au moins aussi fort que celui relatif à la mesure du Quotient Intellectuel (QI). En dépit de ces constats qui semblent aller dans le sens d'une reconnaissance de l'importance des compétences psychosociales, celles-ci ne semblent pas toutefois bénéficier de la prise en compte nécessaire à leur développement au sein de la classe. Pourtant, quelques travaux en France (Rayou, 1999 ; Morlaix, 2015 ; Fanchini, 2016) confirment la nécessité d'une prise en compte de ces compétences par les acteurs de l'institution scolaire. Ces dernières sont bien souvent supposées acquises par l'enfant de manière informelle, si bien qu'il ne serait pas tout à fait utile de proposer un véritable enseignement pour que l'enfant les développe.

Depuis le début des années 2000, l'institution scolaire, considérant les travaux de l'OCDE ou les travaux des institutions européennes sur les compétences-clés, a commencé à prendre la mesure de l'importance de ces compétences. Leur place dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, entré en vigueur à la rentrée 2016, témoigne, par exemple, des rapports étroits que l'institution scolaire entend tisser avec ces compétences qui semblent être transversales aux disciplines scolaires. Ainsi les domaines 2 et 3 du socle font-ils plus spécifiquement référence aux compétences psychosociales, qu'il s'agisse respectivement des « méthodes et outils pour apprendre » en lien avec le travail personnel de l'élève ou de la « formation de la personne et du citoyen » avec le développement de compétences tels que le respect des autres, la réflexion, le discernement ou la responsabilité et le sens de l'engagement, dont on peut mesurer la portée avec l'omniprésence des menaces d'attentats sur le territoire français.

Les compétences psychosociales pourraient donc jouer un rôle majeur dans les parcours scolaires des élèves. Nous choisissons d'examiner l'effet de l'école, et plus spécifiquement de l'enseignant sur le développement des compétences psychosociales, et d'analyser le rôle que celles-ci peuvent jouer, en tant que variables médiatrices, lors de l'apprentissage des élèves.

En effet, dans un contexte où, en France, l'origine sociale joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire, Dubet et al. (2010) recommandent de renforcer l'influence de l'école pour agir sur l'individu. Ils défendent une école plus juste qui s'appuierait sur une meilleure cohésion scolaire (Dubet et Duru-Bellat, 2015). Celle-ci suppose que les élèves aient développé une forme de confiance vis-à-vis de leur enseignant (Dubet et al., 2011). Il convient pour cela que

l'enseignant installe dans sa classe un climat cognitif favorable, qui pourrait entraîner de meilleurs résultats scolaires chez l'élève (Dubet et Duru-Bellat, 2015). Willms (2003), cité dans Duru-Bellat et al. (2008), estime que la confiance en soi et en l'autre est à considérer à la fois comme un ingrédient fondamental pour les apprentissages (*input*) et comme la résultante d'un apprentissage et d'une socialisation scolaire réussis (*output*). A partir de ces travaux, nous tenons les compétences psychosociales pour des interfaces potentielles entre l'enseignant et l'élève, capables de favoriser les mécanismes de réussite des élèves à l'école (Tavant, 2020).

Nous étudions particulièrement le comportement interactionnel de l'enseignant en prenant appui sur les relations, les interactions entre l'enseignant et ses élèves dans la classe. Il nous importe de comprendre quels types de comportement chez l'enseignant sont en mesure de générer, chez l'élève, un meilleur niveau de développement des compétences psychosociales. Celui-ci pourrait à son tour assurer une meilleure réussite scolaire, comme le suggèrent certaines recherches encore peu nombreuses à notre connaissance, mais qui ont révélé des résultats intéressants (Fanchini, 2016 ; Flèche, 2017a ; Korbel et Paulus, 2017 ; Morlaix, 2015 ; Siekkinen et al. 2013).

L'enjeu fondamental de notre recherche est d'établir si le comportement interactionnel de l'enseignant, perçu par les élèves de sa classe, peut expliquer le niveau de développement de compétences psychosociales de l'élève ; nous analysons, dans un second temps, les liens entretenus par ces compétences et les performances scolaires de l'élève. Ce travail repose sur l'exploitation de données recueillies lors d'une enquête par questionnaire auprès de 26 enseignants et 623 élèves de CE2, CM1 et CM2. Nous émettons plusieurs hypothèses qui supposent un effet du comportement interactionnel sur les performances scolaires, mais aussi sur les compétences psychosociales, un effet de ces compétences sur les performances scolaires avec un possible rôle médiateur des compétences psychosociales. Pour tester nos hypothèses et analyser nos résultats, nous nous appuyons sur les déclarations des élèves à propos de leurs compétences psychosociales, sur leurs performances aux tests d'acquisitions scolaires en français et en mathématiques, ainsi que sur les perceptions des élèves et sur l'autoperception des enseignants pour qualifier le profil interactionnel de ces mêmes enseignants.

Cette thèse entend apporter plusieurs éléments de réponse au travers de sept chapitres. Les trois premiers chapitres qui composent la première partie apportent des éléments théoriques issus de la littérature. Nous cherchons à identifier, dans le chapitre I, les facteurs qui peuvent avoir un effet sur la réussite de l'élève. Nous évoquons pour cela le rôle de l'environnement familial de l'élève, puis les caractéristiques de l'élève, notamment des compétences psychosociales, puis nous nous intéressons au rôle de l'enseignant dans l'accomplissement des performances des élèves, avec une description de l'effet-maître.

Nous précisons dans le chapitre II, les ressorts de l'effet-maître dans la classe. Après avoir dégagé trois caractéristiques de la pratique enseignante (les facteurs personnels, le comportement et le contexte d'enseignement), nous soulignons la multidimensionnalité des pratiques de l'enseignant et la diversité de ses actions. Nous centrons notre regard sur le comportement de l'enseignant et sur les relations et interactions qu'il tisse dans la classe avec ses élèves. L'enseignant peut s'appuyer sur la communication, sur des prises d'information prenant en compte l'observation et l'écoute de l'élève, et sur ses postures et gestes professionnels pour gérer l'espace-classe.

Le chapitre III vise la mise en lien des pratiques enseignantes et des compétences psychosociales. Ce chapitre est également consacré à la formulation de notre problématique. Pour mieux identifier le paradigme de notre recherche, nous explorons différents modèles interactifs d'enseignement qui nous aident à rendre compte des interactions entre l'enseignant et ses élèves dans des situations d'enseignement-apprentissage. Nous aboutissons ainsi à une modélisation qui insiste particulièrement sur le rôle du comportement de l'enseignant perçu par ses élèves dans la construction de l'autoperception de l'élève quant à ses propres compétences psychosociales, qui pourraient à leur tour être en lien avec ses performances scolaires. Nous terminons le chapitre avec une description des variables cibles de notre recherche.

Notre deuxième partie aborde plus spécifiquement les aspects méthodologiques et l'ensemble des résultats obtenus à partir des analyses réalisées dans le cadre de cette recherche.

Pour prendre la mesure des relations présentes dans notre modèle d'analyse, nous ouvrons le chapitre IV avec les hypothèses susceptibles de nous aider à tester les interactions

entre les différentes variables. Nous détaillons ensuite les outils de mesure utilisés dans notre recherche pour recueillir des données concernant les variables liées aux enseignants et aux élèves. Nous relatons enfin les différentes étapes du protocole de recherche (pré-tests, puis questionnaires et tests).

Les trois derniers chapitres sont consacrés à la présentation et à l'analyse des résultats. Après une description des caractéristiques des élèves et des enseignants, le chapitre V s'attache à examiner les liens entre le profil interactionnel de l'enseignant et les performances scolaires des élèves. Dans le chapitre VI, nous questionnons les liens entre le comportement interactionnel de l'enseignant et les compétences psychosociales des élèves. Nous évoquons enfin dans le chapitre VII, les relations simultanées entre les trois groupes de variables de notre recherche, à savoir le profil interactionnel de l'enseignant, les compétences psychosociales des élèves et leurs performances scolaires.

PREMIERE PARTIE : APPROCHE
THÉORIQUE

CHAPITRE I : Les facteurs de réussite à l'école

Depuis les années 1960, les chercheurs en sociologie, économie de l'éducation, en psychologie et en sciences de l'éducation ont identifié plusieurs facteurs explicatifs de la réussite scolaire. Ils ont essayé d'isoler ceux qui pouvaient être responsables de la variabilité des acquis des élèves. Nous ne procédons pas à une revue exhaustive de la littérature, mais nous rapportons quelques résultats de travaux en sociologie et en psychologie.

Les explications avancées pour éclairer les inégalités de réussite scolaire mobilisent souvent les facteurs propres à l'élève : si l'élève issu de classe défavorisée réussit moins bien, c'est la conséquence de « déficits » repérés parmi ses caractéristiques individuelles, comme l'intelligence ou la motivation (Plaut et Markus, 2005). Ces déficits auraient pour certains une origine génétique, de sorte que les élèves issus des classes favorisées posséderaient naturellement les qualités individuelles nécessaires pour bien apprendre et réussir (intelligence, motivation, confiance en soi, etc.).

Cette hypothèse d'un déterminisme génétique de l'intelligence trouve son origine chez les psychologues américains du début du XX^{ème} siècle. Les débats autour de cette question sont encore très présents. Eu égard aux milliers de gènes présents dans le cerveau, il n'est pas impossible que la génétique intervienne dans le fonctionnement de celui-ci, mais Goudeau (2020) estime qu'il est difficile pour autant « d'affirmer que les inégalités de réussite liées à l'origine sociale ont une cause génétique » (p. 34). Pour appuyer son affirmation, il cite un article publié dans le journal *Le monde* en 2018 par un collectif de chercheurs en génétique mettant en garde contre les « fake news » génétiques : mis à part les anomalies génétiques, « la recherche n'a pas pu à ce jour identifier chez l'humain de perceptions génétiques ayant indubitablement pour effet de créer, via une chaîne de causalité strictement biologique, des différences cérébrales se traduisant par des différences cognitives et comportementales » (cité dans Goudeau, 2020, p. 35-36). Il reste donc difficile de déterminer précisément le rôle de la

génétique dans les inégalités de réussite à l'école. Sans lui conférer la toute-puissance explicative avancée par les partisans de l'hérédité, nous estimons qu'elle intervient sans doute pour une part parmi d'autres explications dans l'analyse des inégalités scolaires.

D'autres recherches dans le champ de la psychologie des apprentissages (que nous ne développerons pas ici) évoquent d'autres facteurs propres à l'élève, des facteurs psychologiques favorisant sa réussite : le niveau de connaissances initiales, la motivation, la recherche de performances, la confiance en ses compétences (Amadiou et Tricot, 2015), le sentiment d'auto-efficacité (Alcorta, 2008), mais aussi la personnalité, le style cognitif ou d'apprentissage (Dörnyei, 2009).

Au-delà de potentielles causes génétiques ou psychologiques des inégalités entre élèves, d'autres recherches ont exploré une origine environnementale des écarts de performances. Ainsi, l'environnement de l'enfant pourrait être moins « stimulant » dans certaines familles que dans d'autres. Les caractéristiques de la famille et de ses pratiques auraient des répercussions sur les apprentissages à l'école. Les effets produits par le milieu familial sur les acquisitions des élèves ont fait l'objet de nombreuses recherches en sociologie ; il est reconnu et admis que ces facteurs sont déterminants pour la réussite scolaire. En particulier, le lien entre l'origine sociale de l'enfant et sa réussite semble largement établi. Outre les très nombreux travaux sur cette relation, l'enquête PISA (OCDE, 2019) confirme la forte corrélation en France entre l'origine sociale et les résultats de l'élève. La profession, notamment celle de la mère, est liée aux résultats scolaires (Duru-Bellat, 1997). Le niveau de diplôme semble jouer un rôle encore plus déterminant que la profession sur la réussite de l'élève. En effet, d'après plusieurs travaux, plus le niveau d'étude de la mère est élevé, meilleure est la scolarité de l'enfant (De Singly, 2002 ; Gayet, 2004). Outre l'origine sociale, la socialisation de la famille est fréquemment convoquée pour expliquer les différences entre élèves (Bourdieu, 1979, 1980). Au sein de l'environnement familial, le langage est identifié depuis plusieurs décennies comme étant très explicatif de la différence de réussite des élèves (Bernstein, 1975). Pourtois (1979) identifie l'effet du langage développé par les familles sur les apprentissages et donc sur la réussite de l'enfant. Les familles favorisées choisissent les formes linguistiques à même d'encourager le développement cognitif. La socialisation familiale passe également par l'éducation assurée par la famille qui peut influencer sur la réussite scolaire des élèves.

Bergonnier-Dupuy (2005) répertorie d'autres orientations concernant l'effet de l'environnement familial sur la scolarisation des élèves : l'accompagnement parental à la scolarité, les pratiques éducatives, les styles éducatifs parentaux. Les effets des pratiques d'accompagnement de la scolarité sur la réussite scolaire sont sensibles. Si la participation des parents au suivi scolaire à domicile et à l'école est importante pour prévenir le décrochage scolaire (Deslandes et Bertrand, 2005), de nombreux travaux montrent que les performances à l'école sont davantage liées au suivi parental des travaux scolaires à la maison qu'à leur relation avec l'école. L'accompagnement est davantage assuré par les mères et par des parents bacheliers ; 40 % des parents ouvriers se sentent incompetents (Glasman et Besson, 2004). Draelants et Ballatore (2014), se référant à une définition élargie du capital culturel qui inclut la diversité des pratiques d'éducation parentale, interrogent de nouveaux contenus, tels que la pratique de l'ordinateur et de la télévision et les habitudes instaurées par la famille (Paino et Renzulli, 2013 ; Sullivan, 2001), la pratique de la lecture des parents (De Graaf et al., 2000 ; Sullivan, 2001). La présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents sont corrélées avec une scolarité sans redoublement (Feyfant, 2011). Myrberg et Rosen (2009) observent des liens entre les compétences en lecture des élèves et le nombre de livres présents à la maison. Park (2008) montre une corrélation entre le nombre de livres présents, les activités précoces de lecture et l'attitude des parents envers la lecture et le calcul. Tout comme Lahire (2008) en France, Park en conclut que si les parents ont une attitude positive face à la lecture, ils auront une influence sur les performances scolaires de leur enfant, et ce quel que soit le milieu social. Les travaux de De Graaf (1988), De Graaf et al. (2000) et Sullivan (2002) établissent de fait que la pratique parentale de la lecture est l'activité la plus positivement corrélée aux connaissances et compétences, lorsque l'on tente d'identifier les activités culturelles associées aux meilleurs scores en connaissances culturelles et en langage. L'effet de la lecture est d'ailleurs plus fort sur la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés.

Enfin, l'étude des styles éducatifs familiaux pour rendre compte des pratiques de socialisation et d'accompagnement des parents vis-à-vis de leur enfant, permet d'éclaircir une part des réussites différentielles des enfants. Pourtois et Desmet (1993) estiment qu'à cinq ans, environ 70 % des différences de développement cognitif et langagier des enfants sont expliquées par le style éducatif des parents, leurs valeurs et leur représentation de l'école. Ils

montrent également que si la mère est capable de tenir compte des capacités de son enfant et de lui faire construire ses connaissances, plutôt que de lui imposer, cet enfant a de meilleures chances de réussir sa scolarité. Selon Lasne (2012), les parents enseignants, plutôt issus des classes moyennes et favorisées, alternent, en termes de style éducatif, des pratiques variées et englobantes qui permettent de combiner affection et contrôle, encadrement et encouragement à l'autonomie ou encore reconnaissance des autres et estime de soi. En outre, l'auteure remarque que les parents cherchent à optimiser la réussite scolaire de leur enfant en proposant une forme de continuité entre la vie scolaire et la vie familiale. Ils connaissent les forces et les faiblesses de leur enfant et de l'enseignant¹ et se soucient moins de l'environnement social de l'école que de la qualité des conditions de scolarité en prenant en compte les effectifs, l'implication de leurs collègues, les filières sélectives et les options. Ces parents convoquent en fait une diversité de pratiques qui sont, selon l'auteure, à l'origine de la meilleure réussite scolaire des enfants d'enseignants.

La profession des parents et leur niveau de diplôme, les pratiques culturelles, les pratiques d'accompagnement de la scolarité ou les styles parentaux, tous ces facteurs liés à l'environnement familial, que nous venons d'évoquer sans prétendre à l'exhaustivité, contribuent selon la littérature à façonner les trajectoires scolaires des enfants et c'est l'interaction de tous ces facteurs qui induit l'échec ou la réussite à l'école (Feyfant, 2011). Il reste toutefois difficile d'agir sur les caractéristiques liées à la famille de l'élève.

Outre les caractéristiques génétiques et psychologiques de l'élève, les caractéristiques culturelles et langagières de l'environnement familial, nous nous intéressons à l'école, un autre espace fréquenté par l'enfant, dont nous détaillerons les effets dans la deuxième partie de ce chapitre I. La salle de classe est un lieu où interagissent sous des formes complexes, de multiples facteurs avec des effets divers, susceptibles d'expliquer les inégalités entre élèves. Barouillet et al. (2008) ont analysé certains de ces facteurs (capacités cognitives, origine sociale) pour les confronter au niveau scolaire des élèves. Ils les ont regroupés en deux catégories : les

¹ Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculin et féminin pour désigner le personnel enseignant, seul le genre masculin a été retenu comme générique.

caractéristiques personnelles de l'élève et les caractéristiques de l'environnement scolaire. Parmi elles, le niveau scolaire, les capacités cognitives (la mémoire de travail en particulier) et l'origine sociale seraient selon les auteurs des facteurs très prédictifs de la réussite scolaire.

D'autres auteurs, dans le champ de l'économie de l'éducation, ont aussi identifié ces facteurs. Ils ont en outre essayé de déterminer la part des différents facteurs opérant dans les inégalités de réussite scolaire. La synthèse réalisée par Jarousse en 1999 qui se fonde sur les résultats de Mingat (1991) pour les élèves de CP-CE1 et sur ceux de Duru-Bellat et Mingat (1988) pour les élèves de 6^e et 5^e permet de mieux quantifier l'effet des différents déterminants sur la réussite des élèves. Lorsque l'on prend en compte deux types de caractéristiques de l'élève (personnelles et sociales), il apparaît que ce sont ses caractéristiques personnelles, telles que le sexe, l'âge et surtout le niveau d'acquisition initial qui ont le plus de poids dans l'explication des niveaux scolaires à la fin de l'année. En effet, les caractéristiques personnelles de l'élève expliqueraient respectivement 50 % des acquisitions des élèves de CP ou de CE1 et 32 % des acquisitions des élèves de 6^e ou de 5^e, tandis que les caractéristiques sociales (milieu d'origine et nationalité) n'expliqueraient que 5 %. Duru-Bellat (2002) précise néanmoins que des écarts sociaux se créent chaque année entre les élèves et qu'ils ont tendance à se cumuler tout au long de la scolarité, ce qui confirme leur importance et la nécessité de les prendre en compte dès les premiers mois de la scolarisation. Les résultats de Jarousse permettent toutefois de relativiser l'effet des facteurs liés à l'environnement familial qui sont loin d'expliquer la totalité de la réussite des élèves.

Dans un rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) qui entendait évaluer l'école primaire française, Suchaut et ses collaborateurs (2007) proposent comme Jarousse, une décomposition de la variance des scores d'acquisition des élèves à l'école primaire qui fait référence à un travail réalisé par Suchaut (2003) sur la diversité des acquisitions des élèves de CP en lecture. Sur une année scolaire, les auteurs confirment que « les écarts liés au milieu social ne représentent qu'environ 5 % des différences d'acquisition » (p. 18). La part de l'école (organisation de l'école, caractéristiques de l'enseignant, méthodes et pratiques pédagogiques) que nous analyserons dans la partie suivante représente 13 % des différences d'acquisitions. Les auteurs réaffirment l'importance des caractéristiques de l'élève (52 %) dans l'explication

des différences de progression des élèves et ils estiment à 30 % la part non expliquée des variations d'acquisition.

1.- Les compétences psychosociales, une caractéristique de l'élève ?

Nous souhaitons, dans la première partie de ce chapitre, étudier plus spécifiquement des facteurs de réussite liés à l'élève. Considérant la prégnance de la part des caractéristiques des élèves dans l'explication des différences de réussite rapportée à la fois par Jarousse (1999) et Suchaut et al. (2007), nous estimons qu'il est essentiel d'en tenir compte dans notre analyse. Pour évoquer les caractéristiques de l'élève, nombre de recherches font état de l'âge, du sexe de l'élève ou de son niveau initial. Nous explorons pour notre part, des caractéristiques de l'élève, dont la définition et le rôle dans l'explication des différences de réussite demandent encore à être précisés : il s'agit des compétences psychosociales.

Ces compétences psychosociales de l'élève pourraient intervenir dans les mécanismes de construction des inégalités de réussite entre élèves. Duru-Bellat (2016, p. 9) revendique la nécessité d'une prise en compte des compétences dans la formation de l'individu : « Une chose est sûre, on attend de l'institution scolaire moins une inculcation d'une liste de savoirs académiques dont on sait bien qu'ils seront vite oubliés, mais bien plus qu'elle arme les jeunes pour la vie, qu'elle les rende capables de... Et c'est ce qu'exprime la notion de compétence ». L'auteure estime à ce sujet qu'il est possible de recenser deux types de compétences : (1) des compétences dites « académiques » qui s'appuient sur le savoir de l'élève et lui permettent de comprendre ce qu'il est capable de réaliser et (2) des compétences « transversales » qui seraient acquises grâce au contact de disciplines et d'activités variées. Duru-Bellat (2016, p. 9) mentionne que « ces compétences sont alors désignées comme non académiques », en ce sens qu'elles s'opposent aux compétences disciplinaires. Nous souhaitons justement porter notre attention sur ces compétences pour mieux en dessiner les contours.

Si certains auteurs (Fanchini, 2016 ; Heckman et Rubinstein, 2001 ; Kautz et al., 2014 ; Morlaix, 2015 ; Rayou, 1999) ont révélé l'utilité de porter le regard sur ces compétences « non

académiques » qui auraient des effets sur la réussite des élèves, la définition et la mesure de ces compétences continuent de questionner la recherche. Leur dénomination suscite encore de vives réactions et des débats fréquents. Dans la littérature scientifique, il existe en effet de nombreux termes développés par des chercheurs de disciplines très variées pour désigner ces compétences, différentes des compétences exclusivement scolaires. Les chercheurs qui se sont efforcés de décrire la réalité de ces compétences ont proposé des interprétations diverses concernant des réalités diverses qui elles-mêmes faisaient référence à des expressions diverses. Sans entrer dans les détails des nombreux modèles disponibles, nous pouvons néanmoins évoquer différents termes qui entendent valoriser un point spécifique de la compétence. Lenoir et al. (1999) parlent de « compétences comportementales » pour souligner l'importance du comportement dans l'observation de la compétence. Filisetti (2009) souhaite mettre en avant l'aspect social de ces compétences transversales, lorsqu'elle étudie la politesse et son rôle dans la formation du jugement des enseignants vis-à-vis des élèves polis ou impolis. Elle utilise alors les termes de « compétences sociales ».

Les termes varient également en fonction des domaines d'études des chercheurs. Certains sociologues évoqueront plutôt « la compétence sociale » (Dutrenit, 1998). Les psychologues ont axé leur réflexion sur les émotions, la personnalité et le caractère : les compétences socio-émotionnelles, terme également employé en psychiatrie (Barblett et Maloney, 2010 ; Durlak et al., 2011 ; Payton et al., 2008), les *Character Skills* (Colman, 2009 ; Heckman et Kautz, 2013), les traits de personnalité et le tempérament (Almlund et al., 2011 ; Rothbart et al. 2000 ; Sanson et al., 1990a, 1990b), ainsi que les compétences sociales et relationnelles (Peyré, 2000). Les économistes ont également produit plusieurs expressions pour qualifier ces compétences : des compétences interpersonnelles (Laursen et al., 2006) aux *Soft skills* dans le domaine du business et management (Bancino et Zevalkink, 2007 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Kaplan et al., 2012) ou encore les compétences non cognitives (Borghans, et al., 2008 ; Duckworth et Yeager, 2015 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Messick, 1978) et les compétences non académiques (Stasz et Brewer, 1999).

Toutes ces expressions peuvent revêtir des significations différentes en fonction des auteurs et des domaines de recherche. Nous n'évoquerons pas toute la diversité des recherches dans le cadre de notre travail. En dépit de nuances manifestes, les définitions décrivent souvent

des notions proches. Heckman et Kautz (2013) avancent même que toutes ces définitions renvoient en fait à la même notion et qu'elles sont souvent interchangeables. Même si, dans notre travail, nous serons parfois amené à employer différents termes, en fonction des auteurs que nous mobiliserons, pour désigner ces compétences (sociales, non cognitives, socio-émotionnelles, etc.), nous utiliserons davantage le terme de « compétences psychosociales ». On le trouve au départ plutôt référencé dans le domaine de la santé (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 1993 ; Sandon, 2014) et nous souhaitons, comme le font certains auteurs depuis quelques années (Lambooy et al, 2015 ; Shankland et al., 2018), examiner l'influence de ces compétences dans le domaine scolaire. Nous nous intéressons particulièrement à la combinaison de leurs dimensions émotionnelles, cognitives et relationnelles. Pour mieux connaître ces compétences, nous reviendrons certes sur les définitions proposées par l'OMS, mais nous aspirons à élargir notre champ de réflexion pour en approfondir le sens et proposer à terme notre propre définition, celle qui prévaudra dans cette recherche. Il sera intéressant dans un second temps de déterminer le rôle de ces compétences dans l'accomplissement des performances des élèves à l'école.

Les résultats de travaux de recherche à l'international, tels que les travaux de Heckman (prix Nobel d'économie en 2000) et ses collaborateurs ont permis d'apporter un étayage scientifique qui confirme l'intérêt de prendre en compte ces compétences dans les parcours des individus et plus particulièrement des élèves. Dès le début des années 2000, Heckman et Rubinstein (2001) mettent en avant l'importance des compétences non cognitives qui ont, selon eux, un pouvoir prédictif élevé sur la réussite scolaire et même sur la réussite sociale ou la vie future des individus, notamment chez les jeunes les plus défavorisés. Heckman et ses collaborateurs confirmeront ces résultats dans les années 2010 (Heckman et Kautz, 2013).

En France, les politiques éducatives commencent à faire une plus grande place aux compétences psychosociales, notamment dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Celui-ci met en lumière, dans le domaine 3 qui concerne la formation de la personne et du citoyen, des compétences psychosociales que l'école se doit de développer implicitement ou explicitement : la confiance en soi, le respect des autres, la coopération, l'expression de la sensibilité, de l'opinion, la règle et le droit, la réflexion et le discernement ou encore la responsabilité, le sens de l'engagement et le sens de l'initiative.

L'institution scolaire se devait de réagir aux événements sociétaux qui avaient marqué tragiquement la France en 2015. Meuret (2016) écrira d'ailleurs à la suite de ces attentats un article intitulé « L'école contre la fascination pour le djihad » qui permet de mettre en avant le rôle de l'école dans le développement de compétences liées au rapport à soi, aux autres ou encore au monde.

Nous avons noté supra que l'intérêt porté par les institutions sur ces compétences qui relèvent du domaine psychosocial a donné lieu à une prise de conscience progressive de leur importance. Mais comment les reconnaître, les distinguer, comment les définir et quels liens ont-elles avec les compétences dites académiques ? Beaucoup de questions se posent encore autour de la notion de compétence psychosociale. Nous n'apporterons aucune réponse évidente et définitive à ces questions, mais nous essaierons de réunir des éléments qui constitueront un socle suffisamment solide pour appuyer notre cadre d'analyse.

1.1. Les compétences psychosociales : caractéristiques et définition

Nous cherchons à établir ce qui peut rapprocher ces compétences ou au contraire les distinguer des compétences académiques et à mieux comprendre si elles peuvent être rattachées à des processus, des capacités, des comportements ou encore à des aptitudes ou des traits de personnalité.

1.1.1. Des caractéristiques en commun avec les compétences générales

Qu'on les nomme compétences de base, compétences génériques (Hogart et Wilson, 2001), compétences clés (OCDE, 2005) ou même compétences du 21^e siècle (Carnevale, 2013 ; Voogt et Pareja Roblin, 2012), toutes ont donc en commun d'être des compétences, que Tardif (2006, p. 22) définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation ». Comme toutes les compétences, les compétences psychosociales seraient *individuelles*, puisqu'elles sont le résultat de motivations personnelles (Moscovici, 2000),

même si elles peuvent se développer dans l'interaction avec autrui. Chaque individu possède donc des compétences qui lui sont propres et c'est lui et lui seul, par sa formation, son éducation ou son expérience, qui peut et doit les développer et les construire (Coulet, 2010).

Les compétences psychosociales seraient aussi *contextualisées*. Nous connaissons l'importance de la situation dans la notion de compétence (Jonnaert, 2017). Tardif (2006) fait ressortir la mobilisation de ressources internes et externes à l'intérieur d'une « famille de situations ». Un enfant compétent socialement dans son milieu familial pourra, par exemple, ne pas être compétent socialement à l'école, eu égard à la multiplicité des familles de situations auxquelles il doit faire face dans ces deux contextes très différents.

Jonnaert (2017) et Coulet (2011) mentionnent également le caractère *dynamique et évolutif* des compétences. Jonnaert (2017, p. 7) précise qu'une compétence « résulte du processus dynamique et constructif du traitement des situations. [...] Une compétence est évolutive ; d'une situation à une autre de la même famille de situations, une compétence s'adapte aux circonstances des situations, en ce sens, une compétence est rarement achevée ». Les compétences psychosociales pourraient ainsi varier dans le temps sous l'effet des processus développementaux (Moscovici, 2005), du contexte social (Abbet et Moreau, 2012a et 2012b ; Dutrenit, 2000), des objectifs personnels de chacun (Abbet, 2016) et de nombreux autres facteurs internes et externes. Les compétences dépendent aussi du niveau de développement de l'enfant et de son âge (Guillain et Pry, 2012). Hernandez (2015) évoque deux notions essentielles dans l'aspect dynamique des compétences sociales : (1) la régulation qui permet à l'individu de faire évoluer ses compétences pour s'adapter à la tâche et (2) la restructuration qui fait que l'individu peut réorganiser ses compétences en se fondant sur les acquis successifs constitués lors de ses diverses expériences de vie.

Les compétences psychosociales présentent des traits communs aux compétences dites « générales », par leurs caractères individuel, contextualisé, dynamique et évolutif. Au-delà de ces similitudes, nous pouvons pointer un certain nombre de particularités.

1.1.2. Des caractéristiques plus spécifiques aux compétences psychosociales

Nous pouvons distinguer plusieurs caractéristiques qui semblent plus spécifiques aux compétences psychosociales.

1.1.2.1. Transversalité et transférabilité

Il apparaît en premier lieu que les compétences psychosociales sont « transversales ». Rey (1996) établit que les compétences transversales ne sont attachées à aucune discipline spécifique, mais peuvent être utilisées dans diverses disciplines ou domaines. Ces compétences transversales, selon Langouche et ses collaborateurs (1996, p. 24), peuvent être « à dominante socioaffective (respecter l'autre, coopérer, etc.) ou à dominante cognitive (mémoriser, structurer l'information, etc.) ». Outre qu'elles rassemblent tous les attributs de la compétence, les compétences psychosociales ne sont pas circonscrites à un domaine ; elles peuvent être mobilisées dans un grand nombre de situations, y compris dans des situations nouvelles, ce qui est essentiel pour l'élève et pour l'enseignant.

Rey (1996) et Perrenoud (1997) lient transversalité, transfert et compétences. Selon Perrenoud (1997, p. 13), toute compétence serait transversale, au sens où « elle traverse diverses situations et ne s'enferme pas dans la situation initiale. Même une connaissance disciplinaire est à cet égard transversale. Elle est en quelque sorte une “ promesse de transfert ” ». Être compétent, c'est être capable d'affronter une situation nouvelle en mobilisant ce que l'on connaît déjà. Il ne s'agit pas cependant, comme le rapporte Le Boterf (1994), de piocher dans un stock de connaissances ou de capacités. Être compétent réside davantage dans la capacité à inférer, à produire des hypothèses, dans un contexte donné, pour construire de nouvelles informations. Travailler le transfert suppose certes qu'il y ait des connaissances acquises par l'élève, mais cela revient donc également « à former à des compétences » (Perrenoud, 1997, p. 13), et plus spécifiquement à savoir mobiliser des représentations disponibles en mémoire de travail, construites à partir de connaissances et d'informations préalables, disponibles en mémoire à long terme. Ainsi, pour être capable de coopérer dans la classe avec ses pairs, un élève devrait, par exemple, savoir mobiliser en mémoire de travail, des connaissances sur les

principes de fonctionnement en relation duelle, qu'il aura développées au préalable et mémorisées en tirant parti de ses expériences scolaires, familiales ou amicales. Lorsqu'il mobilise ses acquis et qu'il développe des compétences, l'élève doit transférer des connaissances acquises préalablement dans une situation donnée et les utiliser pour devenir compétent dans une situation nouvelle.

1.1.2.2. Multidimensionnalité

Bidimensionnalité... ?

Les auteurs qui traitent des compétences « non académiques », socio-émotionnelles, psychosociales ou encore de *soft skills* s'accordent essentiellement sur deux grandes dimensions : (1) intra-individuelle et (2) interindividuelle (Morlaix, 2015). Masciotra et Medzo (2009) avaient déjà perçu cette dichotomie inter/intra, lorsqu'ils précisait que le soi se construit grâce à la perception de ce que nous sommes (ou pensons être), mais également en fonction des interactions avec les autres. Bertrand (2017) décrit également ces deux dimensions pour les *soft skills* et évoque (1) la connaissance de soi (gestion du stress, compréhension de ses propres émotions, capacité à la réflexivité, etc.) et (2) la relation avec l'autre (empathie, écoute, coopération, etc.). Un élève peut être compétent dans un domaine, par exemple la gestion de ses émotions, mais peut avoir des difficultés à ressentir de l'empathie pour son camarade.

Cherniss et Goleman (2001), même s'ils insistent sur la part émotionnelle de ces compétences, évoquent à leur tour (1) des compétences émotionnelles personnelles qui sont reliées au soi et (2) des compétences émotionnelles sociales qui sont en lien avec les autres individus. Parmi les compétences émotionnelles personnelles, nous retrouvons, d'une part, la conscience de soi, qui se pose comme la capacité à comprendre et connaître ses émotions, à s'en servir pour orienter nos décisions et, d'autre part, la maîtrise de soi qui suppose la maîtrise de ses émotions et impulsions pour mieux s'adapter à toute évolution de la situation. Les compétences émotionnelles sociales comprennent quant à elles, la capacité à déceler et comprendre les émotions des autres pour y réagir, mais aussi la gestion des relations qui permet

à l'élève « d'inspirer et d'influencer les autres tout en favorisant leur développement » (Gendron et Lafortune, 2009, p. 44).

Parmi les six dimensions du « style émotionnel » qu'ils ont répertoriées, Davidson et Begley (2018) identifient aussi les deux dimensions précitées à travers la « conscience de soi » (intra-individuel) et « l'intuition sociale » (interindividuel). Les auteurs analysent, d'une part, la conscience de soi comme la capacité à détecter ses propres ressentis et émotions, une capacité fondée sur l'activité de deux zones du cerveau, l'insula et le cortex somatosensoriel, qui sont chargées toutes les deux d'analyser les informations provenant du corps. Ainsi, les personnes qui montrent un haut niveau de conscience de soi sont capables de détecter les états de tensions internes. Davidson et Begley évoquent, d'autre part, l'intuition sociale qui pourrait permettre à l'individu de repérer chez autrui le signal qu'il nous envoie pour nous signifier, sans qu'il ait besoin de nous le dire, qu'il n'a, par exemple, pas le temps de discuter avec nous ou qu'il préfère changer de sujet. Là encore, le chercheur a « localisé » l'intuition sociale dans le cerveau. Kahan et Kotsou (2019) précisent en complément qu'un individu qui aurait un niveau d'intuition sociale peu élevé pourrait ressentir une forme d'angoisse au contact des autres. Intuition sociale et conscience de soi sont deux des six dimensions qui, selon Davidson et Begley, composeraient notre style émotionnel, élément essentiel qui nous permettrait de nous adapter à notre environnement.

...ou tridimensionnalité ?

Nous venons d'insister sur la bidimensionnalité de ces compétences, mais les compétences psychosociales sont aussi décrites comme des *life skills* (aptitude pour la vie ou compétences de ou à la vie) dans le champ de la santé ; celles-ci seraient capables, selon l'Organisation Mondiale de la santé (OMS), de promouvoir les compétences psychosociales. Elles caractérisent « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement », tel que l'a formulé l'OMS en 1994 qui reprenait un des cinq axes d'intervention de la Charte d'Ottawa (OMS, 1986). Cet axe n°4 (Acquisition d'aptitudes individuelles) visait la promotion de la santé en prenant appui sur « le

développement individuel et social grâce à l'information, à l'éducation pour la santé et au perfectionnement des aptitudes indispensables à la vie » (extrait de la charte, cité dans Tétreault, 2015, p. 14).

Il s'agit de prendre en compte à la fois le développement psychologique de la personne et son interaction dans un environnement social. Ce sont des compétences que l'élève sera en mesure d'utiliser dans le quotidien de sa vie pour s'adapter à son environnement et faire face de manière adéquate aux situations qu'il rencontre dans sa vie. Au fil des années, l'OMS affine la caractérisation des compétences psychosociales, elle recense alors au début des années 2000, trois catégories de compétences psychosociales qui sont interreliées (Mangrulkar et al., 2001 ; OMS, 2003 ; OMS, 2009, cités dans Lamboy et Guillemont, 2014, p. 309-310) :

- *les compétences sociales (appelées également interpersonnelles ou de communication)* qui regroupent : les compétences de communication verbale et non verbale (écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedbacks), les compétences de résistance et de négociation (gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui), 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), les compétences de coopération et de collaboration en groupe, les compétences de plaidoyer (*advocacy*) qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

- *les compétences cognitives* qui regroupent : les compétences de prise de décision et de résolution de problèmes, la pensée critique et l'autoévaluation 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.

- *les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation)* qui regroupent : les compétences de la régulation émotionnelle (gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes), les compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de

relaxation, les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'autoévaluation et la régulation.

Renforcer ces compétences psychosociales chez l'enfant reviendrait à améliorer son développement global dans différents domaines : social, émotionnel, cognitif et physique. Ces compétences contribuent également à de meilleures interactions et à l'augmentation du bien-être, ce qui peut à terme diminuer les comportements défavorables à la santé. En outre, les compétences psychosociales « jouent un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite éducative » (Luis et Lamboy, 2015, p. 14).

Dans la lignée des travaux de Damasio (1995, 1999) qui relie émotion et cognition et questionnent le rôle des émotions dans la prise de décision ou dans la construction de soi, nous retrouvons, dans la description qui précède, différentes dimensions intra-individuelles, cognitives, émotionnelles, interindividuelles, relationnelles, interpersonnelles, dans la plupart des descriptions scientifiques et même neuroscientifiques des compétences psychosociales. Ces dimensions semblent propres à décrire les caractéristiques personnelles, cognitives, émotionnelles et sociales des élèves. Nous reconnaissons le caractère tridimensionnel des compétences psychosociales, mais, dans notre travail, nous nous intéresserons davantage à deux des trois dimensions : les dimensions émotionnelles et interpersonnelles.

1.1.3. Comportement, aptitudes, traits de personnalité et compétences

Il nous importe de confronter ces compétences à des notions qui sont souvent jugées comme proches et de faire apparaître des similitudes, mais aussi des différences entre ces mêmes compétences et le comportement, les traits de personnalité ou encore les aptitudes. Si ces compétences se confondaient avec les traits de personnalité (qui seraient stables ou n'évolueraient que modérément), pourrions-nous encore les qualifier avec le terme « compétences » qui sont dynamiques et évolutives, comme nous l'avons précisé précédemment ? Nous pourrions ensuite proposer une définition en utilisant des éléments qui auront structuré notre raisonnement.

1.1.3.1. Comportement et compétence

L'usage commun veut souvent que le comportement se confonde avec la compétence. Or le comportement n'est qu'un élément de la compétence. L'élève recourt à divers processus pour faire face à une situation dans sa classe. Ainsi mobilise-t-il plusieurs ressources à la fois sociales, émotionnelles, affectives et cognitives pour mettre en œuvre des comportements, caractérisés par une « aptitude à faire », susceptibles de répondre aux événements qu'il rencontre (Hernandez, 2015). Le comportement est donc un élément essentiel de la compétence, puisqu'il constitue la partie observable et procédurale de la compétence, mais il ne suffit pas à décrire celle-ci dans sa globalité. C'est grâce à un aller-retour entre ses introspections quotidiennes et ses interactions régulières avec les autres élèves qu'il pourra devenir performant et compétent. Selon Nangle et al. (2010), l'élève étudie la situation sociale qu'il rencontre et essaie d'ajuster son comportement individuel en mobilisant ses ressources (capacités à gérer ses émotions, à comprendre celles des autres, etc.). Le comportement constitue donc un élément nécessaire, mais non suffisant de la compétence. À l'origine des comportements, nous pouvons bien souvent répertorier des aptitudes, des traits de personnalité qui structurent sa manière de réagir et d'agir cognitivement, socialement et émotionnellement.

1.1.3.2. Traits de personnalité et compétences

Nous nous intéressons particulièrement aux rôles que les traits de personnalité peuvent jouer dans la mise en œuvre de la compétence psychosociale dans des situations diverses, mais nous n'oublions pas de mentionner dans le même temps, les influences environnementales avec notamment le rôle de l'éducation, qui sont à même de déterminer les comportements de l'élève.

Bertrand (2017) articule les *soft skills* autour de deux composantes qui seraient à la fois innées et acquises : « qualité » et « compétences comportementales ». La notion de qualité renvoie aux traits de personnalité, c'est-à-dire aux préférences comportementales, aux « talents » que l'élève possède depuis l'enfance et qui seraient donc innés. Cette première composante fait référence aux recherches de Digman et Takemoto-Chock (1981) et Digman (1990), puis Goldberg (1990) qui ont identifié cinq grands facteurs susceptibles de caractériser

la personnalité des individus. Ils ont contribué à développer un modèle fondé sur l'analyse de marqueurs lexicaux employés pour désigner les traits dans le langage courant. Un questionnaire, le NEO-PIR, mis au point par Costa et McCrae (1995) contribue à mesurer et à mettre en évidence différents marqueurs de ce modèle des *Big Five* (modèle des 5 facteurs pour la version française). Malgré de nombreux débats sur la terminologie, les cinq facteurs retenus semblent convenir à un grand nombre de chercheurs : (1) l'extraversion, (2) l'agréabilité (le fait d'être au service des autres, d'être très attentionné), (3) la conscienciosité (le fait d'être scrupuleux, attentif, sérieux), (4) le névrosisme qui renvoie aux émotions et particulièrement à l'anxiété et (5) l'ouverture vers l'extérieur (original et créatif sont, par exemple, deux adjectifs qui la caractérisent), le facteur le plus controversé.

Costa et McCrae défendent l'idée que ces facteurs ont des fondements biologiques ; la nature même des traits implique une stabilité qui nous pousse à agir de manière identique dans différentes situations. Il semble cependant difficile d'admettre qu'une personne se comporte de la même façon dans toutes les situations. Attendu que le NEO-PIR s'adresse à des adultes, nous pouvons en outre nous interroger sur la réalité d'une stabilité des traits chez le jeune enfant. Le comportement d'un individu et a fortiori d'un enfant peut varier d'une situation à l'autre. En effet, l'individu s'emploie à discriminer les situations et à moduler ses actions selon ses possibilités, les règles et les normes qui sont liées aux différentes circonstances (Mischel, 1996). Les situations dans lesquelles nous nous trouvons et la manière dont nous percevons ces situations vont, tout autant que les traits, façonner le comportement. Endler et Magnusson (1976), cités dans Hansenne (2018), vont même plus loin, lorsqu'ils proposent un modèle transactionnel qui tient compte de l'effet des traits, de l'effet des situations et de celui des interactions. Hansenne (2018, p. 218) ajoute que « l'interaction signifie que les situations n'ont pas le même effet sur les différentes personnes en fonction de leurs traits de base ». L'auteur prend l'exemple de l'anxiété. Une personne peut posséder le trait « anxiété », mais, après évaluation de diverses situations, elle peut s'avérer ne pas être anxieuse dans toutes les situations. Elle pourrait, par exemple, ressentir de l'angoisse dans les grands magasins, mais pas au cinéma.

Nos gènes sont en partie responsables de ce qui se passe lors de la construction de notre personnalité : notre plus ou moins grande émotivité dépendra de l'influence de nos gènes sur

des paramètres biologiques comme les concentrations hormonales (Michel, 2017). Cependant, les différents apprentissages menés dans l'enfance ou à l'adolescence – période de forte maturation du cerveau – qui se fondent sur la culture, les règles sociales et les relations à l'autre vont faire évoluer ce que nous sommes. Baumrind (1971, 1978) a confronté les modèles d'autorité parentale et mesuré leurs effets sur le comportement des enfants d'âge préscolaire. Un contrôle parental autoritaire n'était pas associé à un comportement amical et coopératif, tandis qu'un contrôle parental attentif, chaleureux, ferme, mais cohérent pouvait renforcer l'estime de soi.

Wängqvist et al. (2015), cités dans Michel (2017), précisent que notre personnalité évolue constamment et selon plusieurs phases pendant nos trente premières années : ils indiquent donc que notre personnalité n'est pas figée. Les auteurs constatent que nous devenons de moins en moins extravertis jusqu'à l'âge adulte avant de nous stabiliser. La scolarisation véhicule de nouvelles règles de vie, des sollicitations cognitives et des relations avec ses pairs, ce qui influe sans doute sur l'agréabilité et le caractère consciencieux qui augmentent constamment de 2 à 29 ans. Le névrosisme qui a d'abord augmenté dans les premières années, se stabilise dans l'enfance et l'adolescence, un âge où les peurs et les angoisses flambent en lien avec le passage à l'âge adulte ; il diminue au début de l'âge adulte, au moment où la maturation cérébrale de la maîtrise de soi et du contrôle des pulsions commence à se perfectionner. Enfin, l'ouverture à l'expérience montre une augmentation initiale, puis diminue et se stabilise au début de l'âge adulte. Ils observent également que les trajectoires de développement individuel varient considérablement en fonction du genre. Ils remarquent globalement que les traits de personnalité sont devenus de plus en plus stables à l'approche de l'âge adulte. Michel (2017, p. 45) estime qu'après cet âge, « même si l'on traverse un passage difficile comme une dépression (qui tend à diminuer brutalement l'extraversion), les traits de personnalité reviennent en général à leurs valeurs initiales, parfois avec de légères évolutions. Cela étant, les modifications qui surviennent pendant nos premières décennies sont très progressives et n'entraînent pas non plus un bouleversement total – un grand introverti ne deviendra jamais extraverti ».

L'étude de Harris et ses collaborateurs (2016), rapportée par Olano (2017), semble compléter et confirmer ce constat de « changement dans la continuité » (Michel, 2017, p. 45). Les auteurs ont utilisé les données d'un échantillon de la *Scottish Mental Survey* de 1947 pour

étudier la stabilité de la personnalité de l'enfance à la vieillesse. Un échantillon d'élèves de 14 ans ($N = 1\ 208$) a été évalué par leurs enseignants sur six compétences ou traits de personnalité (confiance en soi, persévérance, stabilité émotionnelle, esprit consciencieux, créativité et désir d'excellence). Les auteurs ont retracé, en 2012, autant de participants que possible et les ont invités à participer à une étude de suivi. Ceux qui ont accepté ($N = 174$) ont rempli un cahier de questionnaires à l'âge de 77 ans, qui comprenait leur évaluation propre, mais aussi une évaluation établie par quelqu'un qui les connaissait bien sur les six mêmes traits que ceux évalués en 1947. Les résultats révèlent que seuls la stabilité émotionnelle et, dans une moindre mesure, le caractère consciencieux, sont restés dans des valeurs presque identiques à celles observées à l'adolescence. Les auteurs observent les plus grands changements (relatifs aux grands écarts constatés concernant les quatre autres traits) à deux périodes : l'adolescence tardive, moment de construction de leur personnalité et au moment de la vieillesse, pendant laquelle les séniors font face à des pertes physiques, cognitives ou affectives qu'ils acceptent difficilement. Ces deux périodes-clés vont imprimer notre personnalité durablement.

Davidson et Begley (2018) confirment à propos de leurs profils émotionnels que notre manière de réagir émotionnellement dépend, comme tous les comportements complexes, à la fois de nos gènes et de notre environnement. Si les facteurs génétiques sont présents très tôt chez l'enfant, les influences environnementales précoces sont fondamentales ; celles-ci peuvent et doivent être stimulées par l'éducation pour que l'enfant puisse « progresser vers un bien-être plus important et plus durable » (p. 57). Il n'y a donc pas lieu d'exclure l'une ou l'autre des approches : il convient tout autant de prendre en compte les prédispositions génétiques d'un élève que de considérer chez lui les conséquences des influences de son environnement proche sur son comportement.

1.1.3.3. Des compétences comportementales

Outre les deux dimensions (la connaissance de soi et la relation avec l'autre) présentées précédemment, Bertrand (2017) décrit les *soft skills* (similaires ou proches des compétences psychosociales) comme des compétences comportementales. Celles-ci font référence à des connaissances que l'élève a acquises par l'expérience et aussi par l'éducation et la formation.

Ces compétences seraient liées aux qualités relationnelles et cognitives d'un individu – innées – qui lui permettraient d'échanger avec les autres et de s'ouvrir au monde – dimension acquise – (Bertrand, 2017). Ainsi l'enfant posséderait-il des aptitudes et des traits de personnalité capables de développer des compétences psychosociales. Celles-ci sont des caractéristiques individuelles qui font ressortir les différences entre les individus. Levy-Leboyer (2009) apporte quelques précisions sur la différence entre ces aptitudes et traits de personnalité en lien avec les connaissances acquises et les compétences. Aptitudes et traits de personnalité sont « des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites type, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (Montmollin, 1984, p. 122, cité dans Levy-Leboyer), si bien qu'ils facilitent l'acquisition des compétences et que celles-ci ne peuvent se développer si les aptitudes requises et les traits de personnalité ne sont pas présents. Nangle et al. (2010) évoquent la notion d'efficacité de la compétence sociale. Ainsi, un élève ne deviendra compétent socialement que s'il est capable d'adopter de manière régulière des conduites sociales (processus) lui permettant d'entretenir des contacts durables avec les autres (performance). Nous nous intéressons donc conjointement aux compétences des élèves et à leur évolution, ainsi qu'aux aptitudes et traits de personnalité, à l'image de Bellier (2000) qui rapporte que ce n'est pas ce que sont les gens, mais ce qu'ils font quand ils sont dans une situation donnée qui nous intéresse. L'action de l'individu est en lien avec son comportement.

Le modèle des *Big Five* (Costa et McCrae, 1992 ; Goldberg, 1981 ; McCrae et Costa, 1987) a permis une grande avancée dans l'étude de la structure de la personnalité, lorsqu'il a mis en évidence, en se fondant sur des mesures objectives et fiables, des traits de personnalité qui résument le comportement habituel d'une personne et qui décrivent comment est cette personne de manière générale. La prise en compte des situations, de l'environnement de l'individu, des combinaisons nécessaires entre traits et comportements apporte toutefois une vision complémentaire de la personnalité d'un individu. Il s'agit de dépasser l'origine exclusivement biologique de la personnalité pour accorder une place renouvelée à la personne en tant qu'agent actif et à ses processus cognitifs dans des situations variées. Nous envisageons donc les compétences psychosociales en tenant compte des traits psychologiques des élèves, mais également en prêtant attention aux interactions de l'individu avec les situations qu'il est amené à rencontrer. Nous prenons en compte la structure de la personnalité fondée sur les traits,

mais nous retenons également l'importance des connaissances que l'enfant va pouvoir construire dans des situations diversifiées, lorsqu'il sera confronté à d'autres individus.

Nous avons recensé des éléments qui semblent communs aux compétences psychosociales et évoqué différentes dimensions qui peuvent nous aider à mieux comprendre cette notion. Elles semblent s'appuyer sur un ensemble de connaissances, aptitudes, habiletés, attitudes et comportement qui mobilisent les trois grands systèmes psychologiques : affectif, cognitif et comportemental (Domitrovich et al., 2017). Il nous appartient dès lors de rassembler ces différents éléments pour proposer une définition des compétences psychosociales que nous adopterons dans notre travail.

1.1.4. Une définition des compétences psychosociales

Nous avons fait référence à Hernandez (2015) dans les paragraphes précédents. Elle a donné une définition intéressante des compétences sociales qui reprend plusieurs caractéristiques évoquées précédemment : « les compétences sociales représentent un processus complexe et continu permettant à l'individu d'être socialement efficace (= relations sociales adéquates et de « qualité ») dans un contexte particulier et grâce à la mobilisation d'une multitude de ressources comportementales émotionnelles, sociales et cognitives » (p. 13).

Nous retenons le caractère synthétique de cette définition pour l'adapter et l'appliquer aux compétences psychosociales en milieu scolaire qui nous importent ici. Compte tenu des éléments présentés dans les paragraphes précédents, nous pouvons avancer que les compétences psychosociales sont des compétences transversales, transférables en lien avec les aptitudes et les traits de personnalité de l'élève. Elles impliquent à la fois un processus dynamique et évolutif et un rapport à soi et/ou un rapport aux autres (pairs et enseignant) dans un contexte et une situation de classe particuliers. Ces compétences nécessitent la mobilisation d'une multitude de ressources intriquées, internes à l'élève, qu'elles appartiennent au domaine comportemental, émotionnel, social ou cognitif. L'élève doit être capable de répondre aux situations qu'il rencontre dans sa vie (dans la classe ou à l'extérieur) et de s'adapter à son environnement en mobilisant ces compétences qui s'appuient sur ses aptitudes cognitives, ses

connaissances, ses traits de personnalité, ses émotions et ses relations. Il pourra ainsi être en mesure d'adopter un comportement adapté à la situation.

Bien qu'il reste encore des zones d'ombre autour de cette notion, nous pouvons nous appuyer sur ces différents éléments qui nous aident à mieux comprendre ce que sont les compétences psychosociales. Nous pouvons dès lors revenir à l'objectif de ce chapitre qui était de rechercher les facteurs de réussite scolaire. Nous pouvons nous interroger sur la nécessité de prendre en compte ces compétences qui pourraient constituer à la fois des *inputs* du processus d'apprentissage et des *outputs*. La littérature scientifique, notamment dans le champ de l'économie de l'éducation, s'est attachée à mettre en lumière les effets de ces compétences sur la vie des individus (*outputs*).

1.2. Les effets des compétences psychosociales

Récemment, l'OCDE (2015, p. 35) reconnaissait l'influence des compétences générales sur la vie des individus et particulièrement sur leur insertion dans leur vie professionnelle : « L'accès à l'éducation continue de se généraliser et le pourcentage d'adultes très compétents en littératie continue d'augmenter ; mais les fractures socio-économiques se creusent parce que l'éducation et les compétences ont de plus en plus d'effet sur les chances de réussite des individus dans l'existence ».

Mais qu'en est-il des compétences psychosociales ? Ont-elles une réelle portée sur la réussite des élèves, sur leur vie future ? Depuis le début des années 2000, des recherches en économie de l'éducation se sont emparées des notions de compétences transversales, non cognitives ou encore non académiques pour démontrer les bénéfices d'une prise en compte de ces compétences au même titre que les compétences académiques (Borghans et al. 2008 ; Brunello et Schlotter, 2011 ; Heckman et al., 2006 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Kautz et al., 2014 ; Lleras, 2008 ; Lundberg, 2015, 2017 ; Schoon et Gutman, 2013, 2016). Ces recherches rapportent à la fois les effets immédiats de ces compétences psychosociales, notamment sur la réussite scolaire et les effets différés sur la qualité de vie. Des compétences, telles que la conscienciosité, la sociabilité et la stabilité émotionnelle, en interagissant avec les compétences

académiques, semblent maximiser les chances pour un enfant, d'avoir une vie meilleure en tant qu'adulte (un emploi plus stable, une meilleure stabilité financière, moins de comportements déviants).

1.2.1. La relation entre compétences psychosociales et qualité de vie

Les compétences psychosociales occupent une place particulière dans la vie des individus, à tel point qu'elles apparaissent chez l'enfant comme des facteurs potentiels de réduction des risques de décrochage scolaire et une possible sécurité contre de probables déviations futures. Pour s'adapter aux difficultés des élèves à risques, leur permettre d'apprendre avec davantage de facilité et leur garantir un avenir meilleur, certains états aux États-Unis, dès les années 1960, ont mis au point des programmes spécifiques. Ces programmes contenaient fréquemment la sensibilisation, voire l'enseignement de compétences non cognitives ou socio-émotionnelles en complément de pratiques d'enseignement plus traditionnelles. Heckman et Kautz (2013) évoquent notamment le *Perry Preschool Project*, dont les résultats montrent à quel point un travail sur les traits de personnalité peut avoir des effets bénéfiques à long terme sur la vie des individus. Ce programme visait de jeunes afro-américains de trois à quatre ans (Quotient Intellectuel [QI] inférieur à 85) qui risquaient d'être en échec scolaire et auxquels on enseignait quotidiennement des compétences sociales. Les participants ont appris à travailler avec les autres lorsqu'un problème apparaissait. Suivis ensuite tout au long de leur vie jusqu'à 40 ans, les participants au programme ont montré de meilleures attitudes à l'école, ont atteint un bon niveau d'études et une situation économique confortable. Le programme a amélioré la vie des participants et des traits de caractère, tels que l'agréabilité et la conscienciosité, sans toutefois augmenter le score de QI (Heckman et al., 2013), ce qui démontre, selon Heckman et Kautz, l'inconvénient de focaliser les curricula sur la seule amélioration des scores au test cognitif.

Heckman et Kautz (2012) confirment l'importance de la personnalité, très liée aux compétences psychosociales, dans la vie économique et sociale des personnes. Les succès obtenus dans la vie ne dépendent pas uniquement du QI de l'individu, mais également de plusieurs traits psychologiques qui prédisent et produisent des effets intéressants. Ces traits

seraient stables dans de nombreuses situations et dépendants des autres traits, comme nous l'avons évoqué précédemment, mais ils pourraient, selon les auteurs, changer tout au long de la vie à tous les âges sous l'effet de l'éducation, de l'environnement et des parents. Après avoir passé en revue de nombreux programmes en plus du *Perry Preschool Project*, Heckman et al. (2013) rapportent comment quelques heures par jour d'un enseignement qui promeut les compétences sociales, la planification et l'organisation peuvent affecter de manière bénéfique et significative la vie future des individus. Ils mentionnent de fait que les traits de caractère peuvent contribuer à prédire ce qui va advenir dans la vie future, au même titre que les compétences cognitives et qu'il est possible d'améliorer ces traits tout au long de la vie. Heckman et Kautz (2012) avaient formulé les mêmes conclusions ; ils constataient, malgré des difficultés de mesure, que les *soft skills*, comme les traits de personnalité, les buts, les motivations et les préférences, prédisent la réussite dans la vie économique et sociale des individus et produisent par effet causal elles-mêmes ces succès. Selon Heckman et al. (2006), les habiletés non cognitives, telles que la motivation, la persévérance ou l'estime de soi, sont aussi, voire plus importantes que les habiletés cognitives. Ces habiletés cognitives et non cognitives ont des conséquences sur l'acquisition de compétences, la production sur le marché du travail et des comportements variés. Heckman et Kautz (2013) ont également analysé les résultats du projet *STAR* qui comme le *Perry Project* montrent des bénéfices plus tard dans la vie des individus (notamment des salaires plus élevés à l'âge adulte). Le fait de fréquenter une classe de maternelle qui s'attache à prendre en compte les compétences psychosociales dans leur enseignement, prédirait un meilleur comportement à l'école élémentaire (plus d'efforts et d'initiatives, plus d'intérêt manifesté dans la classe et moins de troubles du comportement). Lleras (2008) s'est servi de données compilées pour la *National Educational Longitudinal Study (NELS)*, une étude longitudinale pour une cohorte d'élèves de début de collège réévalués dix ans plus tard qui rendait compte de l'effet de compétences cognitives et de comportements non cognitifs. Les résultats indiquent que les élèves avec les meilleures compétences sociales, les meilleures habitudes de travail et participant à des activités extra-curriculaires à l'université ont de meilleurs résultats scolaires et un meilleur salaire lors de leur insertion dans la vie active.

D'autres programmes, essentiellement aux États-Unis, qui développent les compétences socio-émotionnelles ont montré des effets à la fois sur les performances académiques, les facteurs de risques, la vie économique et la santé des individus. Sanchez Puerta et al. (2016)

ont passé en revue un grand nombre de programmes – avant l'école ou pendant l'école - qui valorisent les compétences socio-émotionnelles. Ces programmes, notamment ceux qui sont longs et intenses, ont un effet sur les populations à risque. L'effet de certains programmes est souvent significatif, mais pas toujours très élevé. Les programmes qui interviennent très tôt dans l'enfance ont un effet plus important que ceux qui interviennent plus tard dans la vie des individus. Kautz et al. (2014) estiment que seuls les programmes qui sont mis en place avant l'âge de trois ans, une période propice au développement des compétences cognitives et non cognitives, peuvent améliorer le QI de l'enfant. Ils établissent également que le fait de développer des compétences socio-émotionnelles à l'école maternelle et primaire permet d'améliorer la vie future des individus. Plus généralement, Sanchez Puerta et ses collaborateurs observent que l'acquisition de compétences socio-émotionnelles dans l'enfance a des conséquences positives à long terme sur la vie des individus. Les gains des programmes mis en place à l'école sont distribués comme suit : 59 % sont liés au comportement – coopération, agression -, 32 % sont reliés à des gains académiques – niveau, résultats aux tests et climat de la classe -, 7 % à la santé – usage de drogue ou comportements sexuels à risque -, et enfin 2 % reliés à des variables économiques dont la faible valeur peut s'expliquer par un manque de suivi des individus sur de très longues périodes.

Les différentes études présentées précédemment semblent confirmer un effet des compétences psychosociales sur la vie des individus. Nous avons remarqué que ces études font souvent conjointement référence à un effet de ces compétences sur les performances scolaires des élèves. Nous nous intéressons donc plus spécifiquement dans la partie suivante à ces liens souvent intriqués entre les différentes compétences, académiques et psychosociales, et les performances des élèves à l'école.

1.2.2. L'influence des compétences psychosociales sur les performances scolaires

Nous devons nous interroger sur la pertinence d'une prise en compte des compétences psychosociales à l'école et rechercher les effets de celles-ci sur les performances de l'élève. Heckman et Rubinstein (2001) ont analysé les résultats d'un programme de seconde chance le *General Education Development* (GED) qui devait apporter la preuve de l'importance des

compétences non cognitives pour déterminer les bénéfices pécuniaires et scolaires. Les auteurs ont ainsi démontré l'existence d'un effet de compétences « non cognitives » sur les résultats scolaires sans pour autant révéler l'effet d'une compétence en particulier. Étant donné que les recherches dans ce domaine étaient toutes récentes, les auteurs recommandaient alors de continuer à mener de nouvelles études pour comprendre comment se formaient ces compétences et établir quels sont les effets des diverses compétences que l'on peut regrouper sous les termes de « compétences non cognitives ». Au-delà d'un effet de programmes spécifiques, Heckman et al. (2006) identifient un effet de la scolarisation à la fois sur les habiletés cognitives et sur les habiletés non cognitives. Kautz et al. (2014) et Brunello et Schlotter (2011) avancent que les compétences cognitives et les compétences non cognitives ont un fort effet sur le niveau scolaire, mais ils précisent que les tests de fin d'année ou de mesure du QI ne rendent pas bien compte des compétences non cognitives, telles que les traits de personnalité, les buts, les motivations ou les préférences, qui sont pourtant valorisées à l'école. Kautz et al. (2014) affirment que les compétences non cognitives, notamment l'application dans le travail, auraient un pouvoir prédictif de la réussite scolaire au moins aussi fort que celui relatif à la mesure du QI.

S'appuyant sur des modèles théoriques issus de champs disciplinaires divers (neurosciences, sciences de l'éducation, psychologie ou santé publique et prévention) et articulés autour des avancées dans ces domaines de recherche, d'autres programmes probants « se présentent sous la forme d'ateliers expérientiels psycho-éducatifs en groupe qui permettent aux participants d'explorer et de renforcer leurs propres compétences sociales, cognitives et émotionnelles » (Lamboy, 2021, p.12). Ces programmes sont fondés sur la proposition pendant plusieurs semaines, d'une série d'ateliers d'une ou deux heures hebdomadaires. L'enfant ou l'adolescent peut expérimenter une ou plusieurs compétences ou sous-compétences psychosociales à travers des partages d'expériences, des mises en situation, des jeux de rôles, etc. Ces programmes « compétences psychosociales » (CPS) probants permettent de prévenir de nombreux problèmes dans les domaines de la santé et de l'éducation en favorisant le développement du bien-être et de la réussite sur un plan éducatif (Blewitt et al., 2020 ; Clarke et al., 2015 ; Domitrovich et al., 2017 ; Lamboy et Guillemont, 2014 ; Shankland, 2012). Les domaines d'intervention sont multiples (santé mentale, addictions, santé sexuelle). Dans ce travail, nous nous intéressons à l'éducation, domaine dans lequel les programmes CPS probants

permettraient d'éviter l'échec scolaire, d'augmenter les performances des élèves à l'école, de réduire les comportements agressifs et d'améliorer le climat scolaire (Mangrulkar et al, 2001 ; Taylor et al., 2017).

Heckman et Kautz (2012) montrent que les scores aux tests font ressortir à la fois des traits cognitifs et des traits de personnalité de l'individu. Ainsi, les élèves qui sont les plus motivés et les plus curieux ont des performances plus élevées aux tests. Borghans et al. (2008) établissent que le comportement individuel au test cognitif d'un individu dépend des compétences non cognitives de ce même individu. Ils ont mené une expérience avec des contraintes de temps et des incitations financières pour remplir un test de QI. Lorsque les récompenses étaient élevées, les élèves passaient davantage de temps à remplir les questionnaires, mais ils n'obtenaient pas de meilleurs résultats. En revanche, les élèves qui présentaient des caractéristiques psychologiques favorables, comme une motivation à réussir ou un locus de contrôle interne, ne sollicitaient que très peu les incitations financières pour remplir leur questionnaire.

Almlund et al. (2011) ont étudié particulièrement la conscienciosité, une des compétences du *Big five* évoqué précédemment, qui est la capacité à être organisé, responsable et à travailler dur. Les auteurs montrent que c'est la compétence qui a le plus fort pouvoir prédictif et qu'elle est capable de prédire comment vont se dérouler les années de scolarisation avec la même force que lorsque l'on mesure l'intelligence. Toutefois, Gutman et Schoon (2016) estiment qu'il ne semble pas qu'une compétence spécifique puisse prédire des effets positifs sur de jeunes élèves, mais qu'il s'agirait plutôt de stimuler plusieurs compétences reliées entre elles pour obtenir des effets réellement robustes, stables et bénéfiques pour l'élève. La maîtrise de soi et l'engagement à l'école sont, par exemple, corrélés pour avoir de meilleurs résultats scolaires. De même, lorsqu'elles sont développées ensemble, l'efficacité personnelle, la motivation et les stratégies métacognitives semblent influencer l'apprentissage et la réussite des élèves. Gutman et Schoon (2013) avaient également identifié qu'une compétence cognitive seule ne pouvait prédire de quelconques effets à long terme, mais que la combinaison de plusieurs compétences non cognitives pouvait avoir des effets intéressants. Ainsi, la perception positive de ses capacités par l'élève, ses croyances en de futures réussites et la manière avec

laquelle il valorise une activité, entraîneront une augmentation de la motivation et de la persévérance qui conduira à de meilleurs résultats scolaires.

Toutefois, les études pointent souvent un effet indirect des compétences psychosociales sur les résultats scolaires. Nangle et al. (2010) considèrent que les compétences sociales sont un déterminant nécessaire à la performance scolaire, mais pas suffisant. Morlaix (2015), malgré une approche empirique très prometteuse, qui visait à définir les compétences sociales clés *a posteriori*, ne trouve pas de liens significatifs entre compétences sociales et réussite des élèves. Pourtant, les compétences psychosociales semblent avoir un effet sur les performances académiques. Morlaix (p. 20) précise alors, qu'il « est possible de poser comme hypothèse l'existence de variables médiatrices qui seraient le lien entre compétences sociales et réussite scolaire ». L'auteure rappelle ensuite que l'effet des compétences psychosociales pourrait transiter par une ou plusieurs variables médiatrices : par exemple, celle de bien-être scolaire associée au jugement professoral, mise en lumière par Filisetti (2009) et Wentzel (1991a). Ces compétences psychosociales auraient sans doute « un effet indirect (par le biais de variables médiatrices comme le bien-être) sur les résultats scolaires des élèves » (Morlaix, 2015, p. 21).

Dans une recherche qui proposait d'évaluer les liens entre compétences sociales et réussite scolaire chez des élèves de cycle 3 ayant bénéficié ou non d'un dispositif d'accompagnement scolaire, Fanchini (2016) constate que les compétences de résolution de conflit, de politesse et de coopération ont un effet sur la réussite des élèves, de sorte que les élèves capables de résoudre des conflits et de faire preuve de politesse semblent mieux réussir scolairement en fin d'année. L'auteure trouve un effet négatif de la coopération ; les élèves coopérants ont moins de chances d'avoir de bons résultats en fin d'année. Les élèves intéressés par les tâches scolaires semblent peu performants et ceux qui affirment s'intéresser à l'école et aux savoirs ne semblent pas non plus en bénéficier pour mieux apprendre. Fanchini trouve cependant un effet positif de la régulation scolaire sur les performances des élèves. Les résultats obtenus démontrent un effet de certaines compétences psychosociales sur les performances scolaires ; ils permettent d'expliquer en partie les différences de réussite entre les élèves.

Pour conclure sur les compétences psychosociales

Nous venons de passer en revue des facteurs de réussite liés à l'élève et particulièrement au niveau de développement de ses compétences psychosociales. En étudiant la littérature, nous avons observé des effets des compétences psychosociales sur la vie des individus, mais également sur les performances des élèves ; il pourrait d'ailleurs s'agir d'effets plutôt indirects et, à notre connaissance, peu de recherches déterminent avec précision quelles compétences en particulier ont réellement un effet significatif sur les performances. Les programmes de développement de ces compétences s'appuient pour beaucoup sur un apprentissage expérientiel, que Lecomte (2014, p. 121) justifie de cette manière : « Améliorer la confiance en soi, savoir écouter avec empathie, aller vers l'autre dans un esprit de dialogue et de compréhension mutuelle sans agressivité ne peuvent répondre à des injonctions mais s'expérimentent et s'apprécient progressivement dans un aller et retour avec un éducateur, qu'il soit le parent, l'enseignant, l'ami... ». Les effets immédiats (réussite scolaire) et les effets différés (qualité de vie) semblent liés ; ils pourraient se cumuler et se renforcer, de sorte qu'un haut niveau de compétences psychosociales pourrait impliquer une meilleure réussite scolaire qui provoquerait à son tour une meilleure qualité de vie.

Après avoir examiné l'influence sur la réussite des élèves de l'environnement familial et des caractéristiques de l'élève, parmi lesquelles les compétences psychosociales, nous abordons un dernier facteur de réussite qui sera cette fois lié à l'environnement scolaire de l'élève. Pour Tazouti et al. (2005), c'est l'environnement pédagogique scolaire qui a le plus d'influence sur les performances scolaires des enfants les plus défavorisés, attendu qu'ils sont plus sensibles à cet environnement. Depuis le début des années 1970, de nombreux travaux ont mis au jour un effet-enseignant constitutif d'un effet-classe sur le rendement scolaire des élèves (Bissonnette et al., 2006 ; Bressoux, 1994, 1995, 2001 ; Hanushek, 2002 ; Hanushek, 2014 ; Hattie, 2009 ; Mingat, 1984 ; Wang et al., 1993). Ces recherches ont concentré leurs investigations sur les liens entre pratiques de l'enseignant et réussite scolaire. Duru-Bellat (2001) perçoit dans ces travaux sur l'effet de l'enseignant, des perspectives pour étendre le panel d'explications possibles des inégalités de réussite scolaires : « Démontrer que selon le maître qu'il a ou de l'école qu'il fréquente, un enfant a des chances très différentes de

progresser, c'est reconnaître que tout n'est pas joué en fonction des atouts et du handicap dont il a hérité, c'est mettre à jour des " facteurs de production " de l'échec scolaire. C'est aussi interpellé directement l'institution scolaire dans sa responsabilité » (p. 321-322). L'enseignant doit en conséquence être conscient du rôle qu'il peut et doit jouer dans la réussite de l'élève, notamment lorsqu'il conçoit et propose les situations d'enseignement ; il doit de fait assumer cette responsabilité de rendre accessibles à tous les élèves, les savoirs enseignés.

2.- Pratiques enseignantes et réussite des élèves

Les travaux précédents montrent à quel point l'environnement familial et socioculturel de l'enfant et les caractéristiques de l'élève lui-même semblent avoir un effet positif ou négatif sur son parcours au sein de l'institution scolaire. Un autre groupe de variables, appartenant à l'environnement scolaire, peut donc avoir lui aussi une influence sur les performances de l'élève. Le rôle de l'école est fréquemment pointé pour son implication dans les performances des élèves. La responsabilité de l'école est souvent établie pour expliquer l'échec de certains élèves. Sachant que l'école regroupe de multiples facteurs qui pourraient exercer un effet sur les élèves et leurs apprentissages, de quels effets parle-t-on ?

Après avoir rappelé les premiers travaux sur le rôle de l'école dans la réussite des élèves, nous aborderons l'effet de la classe, et plus particulièrement de l'enseignant sur les performances des élèves, puis nous décrirons les processus qui pourraient intervenir dans cet effet. Nous questionnerons également la notion d'efficacité, de pratiques efficaces et équitables.

Les premiers travaux sur les effets-école et effets-classe ont permis de s'interroger sur l'implication de l'école dans la construction des acquisitions des élèves. Le rapport Coleman (1966) montre que l'école peine à compenser les inégalités sociales de réussite scolaire. Les ressources des écoles interviendraient peu, même s'il convient de rester prudent, étant donné que les résultats sont souvent contradictoires (Hanushek, 1986). La variable « école » ne semble expliquer que 2 à 3 % de la variance des acquis des élèves (Jencks et al., 1972). D'autres travaux dans les années 1970 cherchent à démontrer que les effets-école sont plus importants en analysant plus précisément les processus mis en œuvre à l'école, mais là encore, la part de variance que l'on peut attribuer à l'école reste faible, même si elle est significative (de 4 à 5 %).

Même si les auteurs nuancent parfois leurs propos, la vision déterministe d'une école reproductrice des inégalités sociales prévaut ; elle bride en cela les perspectives d'une évolution du statut des élèves dans la société. Plus encore que les compétences, Bowles et Gintis (1976), sociologues marxistes américains, ajoutent que c'est la personnalité de l'élève modelée par l'école qui peut expliquer la réussite scolaire. L'école reproduirait les clivages à l'œuvre dans la société. Ces visions déterministes appartiennent sans doute à un contexte qui apparaît daté historiquement. Il n'est en effet pas certain que l'école garde la fonction idéologique de légitimation des inégalités, défendue par ce courant (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Les théories de la reproduction ont montré à quel point l'école contribuait à reproduire les processus de domination au sein de la société. L'origine sociale a alors un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et l'école ne fait qu'entériner des différences qui préexistent, ce qui laisse à penser que la réussite des élèves se joue ailleurs qu'à l'école ; ces théories reposaient sur un fonctionnement de l'école assimilé à une boîte noire pour laquelle il était impossible, voire inutile d'étudier ce qui se passait à l'intérieur.

Dans les années 1960, le courant de recherche « *input-output* » a toutefois essayé de démontrer un effet spécifique des écoles sur les apprentissages des élèves. Ces travaux ne cherchent pas à identifier les processus en jeu à l'école, mais à mettre en lumière les effets que l'école produit en termes d'acquisitions des élèves (*outputs*) en contrôlant les caractéristiques sociodémographiques et les ressources de l'école (*inputs*). Les auteurs constatent de très faibles effets des écoles et spécifiquement de leurs ressources humaines, matérielles et financières. C'est ce qui ressortait notamment du rapport Coleman (1966), évoqué précédemment, qui présentait les caractéristiques du milieu familial comme prédominant dans l'explication des différences de réussite entre élèves aux tests de performances. Jencks et al. (1972), cités dans Bressoux (1995), confirment que l'école expliquerait au mieux 2 à 3 % de la variance des acquisitions des élèves. La plupart des auteurs concluront à une absence d'effet de l'école qui ne peut donc rien contre les inégalités de réussite.

Pourtant, d'autres travaux questionnent les pratiques enseignantes et mettent à jour des effets de ces pratiques sur les acquisitions des élèves.

2.1. Pratiques enseignantes et acquisitions scolaires : effet-classe et effet-maître

Parallèlement aux travaux sur les effets de l'école, il existe un courant de recherche qui a exploré l'effet-classe et l'effet-maître. Les chercheurs de ce courant ont étudié quel effet pouvait avoir le fait pour un élève de fréquenter telle classe ou plutôt tel ou tel enseignant. Ainsi, bien que le niveau initial ou l'origine sociale restent les facteurs les plus prédictifs de la réussite scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012), il semble pertinent de prendre en compte des effets de l'enseignant pour expliquer les différences de réussite entre élèves.

Même si tout ne relève pas de l'enseignant dans la classe (composition de la classe, nombre d'élèves), Bianco et Bressoux (2009) et Bressoux (2012) soutiennent qu'une grande part de l'effet-classe est constituée d'un effet-maître. Ainsi, les élèves, à caractéristiques sociodémographiques et niveau initial comparables, progresseraient différemment selon l'enseignant avec lequel ils sont scolarisés. Bressoux (1994, p. 91) précise que les recherches sur l'effet-maître « s'attachent de manière résolument empirique, à l'étude des variations des acquisitions des élèves en fonction de l'école ou de la classe où ils sont scolarisés et à la recherche de facteurs susceptibles d'expliquer ces variations ». Nous concentrons donc notre analyse sur cet effet de l'enseignant à l'école primaire qui sous-entend une valeur ajoutée de la classe ou de l'enseignant intervenant en faveur de la réussite de l'élève.

2.1.1. Les premiers travaux anglo-saxons

Dans les années 1960-1970, des travaux anglo-saxons, essentiellement aux États-Unis, peinent à confirmer cette intuition. Borich (1992) rappelle que les premiers travaux ont cherché à étudier les caractéristiques propres de l'enseignant (enthousiasme, ouverture d'esprit, intelligence, etc.) et n'ont révélé que peu de liens statistiques ou causaux avec les performances des élèves. Duru-Bellat (2001) confirme l'absence de causalité, mais établit toutefois une exception pour l'expérience ou l'ancienneté de l'enseignant qui semblent associées à une meilleure efficacité.

D'autres études ont ensuite cherché à évaluer les effets des pratiques des enseignants sur les acquisitions des élèves. Pour tester la force des conclusions du rapport Coleman (1966), Hanushek (1971) s'est interrogé pour savoir si l'enseignant « compte » dans les résultats des élèves et si les caractéristiques des enseignants et de la classe sont décisives. Il est l'un des premiers à avoir apporté des preuves expérimentales d'un effet de l'enseignant et à avoir isolé les différences de performances entre les classes. Même s'il a concédé que des données lui avaient manqué pour aller plus loin, il a montré que certains élèves progressaient plus dans certaines classes que dans d'autres, à caractéristiques comparables, et notamment grâce à l'habileté de communication et au caractère récent de la formation de l'enseignant. Veldman et Brophy (1974) ont établi de leur côté que les enseignants influent statistiquement et significativement sur l'apprentissage des élèves et expliqueraient jusqu'à 10 % de la progression des acquisitions des élèves. Les effets des enseignants sont particulièrement solides dans les écoles accueillant des populations défavorisées. Ces deux études montrent qu'il existe des différences de progression selon la classe fréquentée par l'élève, expliquée en partie par les caractéristiques des enseignants. D'autres auteurs vont dans le sens d'un effet de l'enseignant (Creemers et Reezigt, 1996 ; Reynolds, 1995) et estiment que les différences entre les enseignants ont un pouvoir explicatif plus grand que les différences entre écoles (Luyten, 2003).

2.1.2. D'autres travaux en France et ailleurs

En France, des travaux, notamment ceux de l'Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU) dès les années 1990, ont mis en exergue l'effet de l'enseignant sur les apprentissages des élèves. Duru-Bellat et Mingat (1993) pointent la difficulté d'évaluer la part des inégalités produites par l'école elle-même : la réussite au collège, par exemple, dépendrait, selon eux, des caractéristiques personnelles et sociales des élèves, de l'organisation de l'école et des pratiques pédagogiques des enseignants, mais également du niveau des élèves en fin de primaire, qui est lié à leurs expériences scolaires et sociales antérieures.

Dans le premier degré, Mingat (1991) examine, après la collecte des résultats d'une enquête longitudinale portant sur 2200 enfants, quels facteurs sont associés à la variabilité des acquisitions en fin de CP et précise quel est le poids respectif de chacun d'entre eux. Les

résultats montrent que les différenciations liées à l'élève sont les plus importantes. De son côté, l'école fait globalement plus de différences que les variables sociales et familiales. Toutefois, les écarts constatés sont moins liés aux caractéristiques organisationnelles de l'enseignement (taille de la classe, hétérogénéité des élèves, formation pédagogique initiale de l'enseignant, etc.) qu'à l'enseignant qui exerce un poids sensiblement plus important. Bressoux (1995) confirme que, dans le domaine de la lecture, le niveau des élèves à l'école élémentaire évolue, toutes choses égales par ailleurs, en fonction de la classe qu'ils fréquentent. De même, en s'appuyant sur des analyses multi-niveaux, Panayiotou et al. (2014) révèlent plus récemment que le facteur « enseignant » est lié à des gains de performances des élèves du premier degré en mathématiques et en sciences. Les facteurs scolaires affectent donc les acquisitions dans les classes de l'école élémentaire. Dans le secondaire, Felouzis (1997) conclut également à des différences d'efficacité entre enseignants au lycée.

D'autres recherches notent des liens entre pratiques pédagogiques efficaces et réussite (Rivkin et al., 2005 ; Shavelson, 1973 ; Woessmann et Schütz, 2006). Nous reviendrons sur la notion d'efficacité. Les compétences de l'enseignant sont appréciées notamment, lorsqu'il intervient pour organiser les situations et les conditions d'apprentissage : l'organisation de la classe et la maximisation de l'engagement des élèves favoriseraient la réussite (Creemers et Reezigt, 1996). Le comportement de l'enseignant semble également prédire les performances des élèves (Mujis et Reynolds, 2000 ; Van der Grift, 2007).

Beaucoup de recherches vont donc dans le sens d'un effet de l'enseignant sur les performances des élèves, mais comment déterminer cet effet et son intensité ?

2.1.3. La mesure des effets

La mesure de l'effet de l'enseignant est complexe. Elle passe bien souvent par une mesure d'un effet au niveau de la classe. Certes, l'enseignant constitue la pièce majeure des écarts constatés entre les classes, mais cet effet inclut nécessairement d'autres variables, comme la composition de la classe, sa taille, etc. Nous précisons donc que la plupart des travaux qui suivent rendent compte de mesures de l'effet-maître qui transitent souvent par un effet-classe.

Il est possible de mesurer l'effet de la classe et de l'enseignant en déterminant la part des écarts d'acquisitions constatés entre les élèves, un effet souvent plus fort que celui de l'établissement. Felouzis (1997) rapporte des effets pour les résultats d'élèves de seconde en français (12,7 % de la variance des acquis) et en mathématiques (14,7 % de la variance des acquis), qui confirment un effet-classe beaucoup plus fort que l'effet-établissement (respectivement 1,7 % et 5,2 %). Au collège, Duru-Bellat et Mingat (1988) relèvent un effet de la classe de 9 %, alors que l'effet-établissement ne dépasse pas 2 %. Au cours préparatoire en zone d'éducation prioritaire, Mingat (1983) estime l'effet-classe à 12,1 % en mathématiques et 16,4 % en français. L'ampleur des variances expliquées peut varier, mais selon Bressoux (1994), la plupart des études indiquent que la classe explique 10 à 20 % de la variance des acquisitions des élèves. Dans une synthèse de dix-sept analyses réalisées à différents niveaux de l'école élémentaire aux États-Unis entre 1971 et 2002, Nye et al. (2004) ont montré que 7 à 21 % de la variance des progrès des élèves sont liés à des variations d'efficacité entre classes. Cet effet est plus fort sur les élèves faibles ou socialement défavorisés. Si l'effet-établissement ou école reste faible, mais significatif (4 à 5 %), l'effet-classe est important, puisqu'il peut représenter jusqu'à près de 20 % de la variance des scores. Le reste de la variance est sans doute expliqué par les caractéristiques des élèves (niveau initial ou caractéristiques sociodémographiques).

Prenant appui sur les données issues de l'expérimentation randomisée à grande échelle STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) menée dans l'état du Tennessee dès 1985, Nye et al. (2004) ont comparé les différences de réussite des élèves aux tests. Puisque les classes de chaque école étaient initialement équivalentes en raison de la randomisation des enseignants et des élèves, les auteurs ont estimé que les différences de réussite entre élèves au sein des classes pouvaient être attribuées à l'efficacité des enseignants. Se fondant sur des modèles d'analyse complexes visant à étudier l'effet de l'enseignant sur les progrès des élèves en mathématiques et en lecture, ils ont tout d'abord observé que l'effet de l'enseignant était plus important en mathématiques qu'en lecture. Ils révèlent les différences d'efficacité des enseignants concernant les progrès des élèves, en déterminant les variations de l'écart-type. Ils ont noté, par exemple, que si l'efficacité des enseignants progressait d'un écart-type, les résultats des élèves à l'école élémentaire progresseraient de 0,26 écart-type en lecture. Ils ont pu procéder à une classification des enseignants, fondée sur les rangs percentiles d'une distribution normale

standard, qui permet, par exemple, de comparer les enseignants les plus efficaces aux enseignants les moins efficaces. La différence de progrès pour un élève est de 0.35 écart-type² en lecture et de 0.48 en mathématiques, lorsque l'on compare un enseignant appartenant au 25^e percentile (c'est-à-dire un enseignant peu efficace) à un enseignant du 75^e percentile (enseignant efficace). De même, dès lors que l'on confronte les progrès d'un élève selon qu'il se trouve en classe avec un enseignant moyennement efficace (50^e percentile) ou un enseignant très efficace (90^e percentile), les différences sont de 0.33 écart-type en lecture et de 0.46 en mathématiques. Ces résultats concernent des enseignants exerçant à l'école élémentaire. Les auteurs constatent toutefois globalement les mêmes répercussions à l'école maternelle avec un effet un peu plus large pour la prélecture (0.40) et un impact similaire en mathématiques (0.43), si l'on rapproche un enseignant moyennement efficace (50^e percentile) ou un enseignant très efficace (90^e percentile). Au regard des résultats de cette recherche, cela signifie que pour un élève, passer d'un enseignant peu efficace à un enseignant très efficace lui permettrait de progresser significativement en classe avec des gains plus importants en mathématiques qu'en lecture à l'école élémentaire et des gains similaires en prélecture et mathématiques à l'école maternelle.

D'autres travaux dans le champ de l'économie de l'éducation (Kane et Staiger, 2008 ; Chetty et al., 2014a, 2014b ; Rivkin et al., 2005) utilisent d'autres modèles, des modèles dits « de valeur ajoutée », où la note de l'élève est expliquée par la note de ce dernier l'année précédente, ses caractéristiques, celles de sa classe et de l'école, ainsi qu'une variable indicatrice pour l'enseignant qui accueille l'élève cette année-là. Les résultats sont très proches de ceux évoqués ci-avant avec Nye et ses collaborateurs en 2004. En effet, les auteurs montrent que les gains en acquisitions scolaires durant une année pour un élève en classe avec un enseignant classé au 85^e rang percentile de la valeur ajoutée (enseignant très efficace) sont de

² Le mode de calcul de cet indicateur est le suivant : "The teacher effect variance on reading achievement gains rounds to $\sigma = 0.07$ in every grade, which implies a teacher effect standard deviation of $\sigma = 0.26$. The difference between the 25th and 75th percentiles of the standard normal distribution is 1.34 standard deviations, so the difference in class mean reading achievement between a 25th and 75th percentile teacher is $(1.34)(0.26) = 0.35$ " (Nye et al, 2004, p. 255).

40 % plus importants qu'ils le seraient avec un enseignant qui figurerait au 15^e rang percentile (enseignant faiblement efficace).

2.1.4. Des effets durables ?

On constate donc un effet de l'enseignant sur les acquisitions des élèves, mais cet effet peut-il durer dans le temps ? Bressoux et Bianco (2004) ont montré que les résultats des élèves en français et en mathématiques après deux ans étaient liés aux enseignants de deuxième année, mais pas à ceux de première année. Ces résultats suggèrent que les effets des enseignants sur l'apprentissage semblent exister, mais pas à long terme. Toutefois, si un élève est en classe avec un enseignant efficace pendant une année, il va plus progresser. Le niveau atteint en fin d'année servira de base pour l'année suivante, si bien que plus le niveau atteint en fin d'année sera élevé, plus le niveau initial de l'année suivante sera élevé. C'est ce que confirme Konstantopoulos (2007), lorsqu'il identifie des effets cumulatifs de l'enseignant, plus importants en lecture qu'en mathématiques. S'il est possible de les observer dans la classe N ou la classe N + 1, l'auteur affirme qu'ils peuvent durer jusqu'à trois ans dans les premières années du primaire. Les effets ont malgré tout tendance à se réduire au fil des années.

En guise de conclusion, nous relatons quelques éléments repérés dans la note d'analyse de Cusset (2011). Celui-ci indique qu'au vu de la concordance des résultats établis depuis près de quarante ans dans ce champ de recherche, les résultats des études sur l'effet-enseignant peuvent être jugés « robustes ». Il recense trois éléments de conclusion à tirer en fonction de ces résultats : (1) l'efficacité de l'enseignant, plus que sa formation initiale ou son ancienneté, explique une part significative des différences de progression constatées chez les élèves et (2) l'effet-enseignant est très largement supérieur à l'effet-établissement, ce qui signifie que l'enseignant a un poids sur la progression de ses élèves, supérieur à celui de l'établissement fréquenté et (3) l'effet d'un enseignant sur un élève a tendance à disparaître une fois que l'élève a quitté cet enseignant, mais les effets des enseignants successifs pourraient se cumuler au fil des années. Il semble établi qu'il existe des enseignants plus efficaces que d'autres. Il est en revanche plus difficile de répertorier les caractéristiques d'un enseignant efficace, celui dont on s'autorise à dire communément qu'il est un « bon » enseignant.

2.2. Comment appréhender l'efficacité de l'enseignant ?

Parmi les facteurs qui peuvent favoriser l'efficacité de l'enseignant, les caractéristiques propres à l'enseignant peuvent jouer un rôle, mais elles sont loin d'expliquer l'essentiel des différences d'efficacité. Cusset (2011) évoque notamment le niveau de formation initiale et l'expérience qui sont souvent mis en avant par l'institution scolaire. La plupart des recherches pointent pourtant un effet faible et souvent non significatif, surtout pour la formation initiale (Nye et al., 2004). Avoir un enseignant du même sexe que l'élève ne semble pas non plus déterminant pour la réussite des élèves (Neugebauer et al., 2011). Il semble que pour comprendre les différences d'efficacité, il soit plus intéressant de prendre en compte ce que fait l'enseignant dans sa classe.

2.2.1. Des pratiques pédagogiques identifiées

Les recherches outre-Atlantique font état de facteurs qui semblent plus prégnants que les caractéristiques personnelles de l'enseignant pour expliquer les différences d'efficacité. Brophy (1986) indique notamment que les élèves réussissent davantage lorsque leurs enseignants mettent l'accent sur les objectifs académiques ; les maîtres et maîtresses peuvent ainsi établir des attentes, allouer du temps, utiliser des stratégies de gestion efficaces pour s'assurer que le temps d'apprentissage académique est maximisé. Ils peuvent aussi faire avancer les élèves par petites étapes ou adapter le matériel pédagogique en fonction de leur connaissance des caractéristiques des élèves, ce qui favorise des taux de réussite élevés. La recherche qualitative conduite par Brophy nous renseigne également sur les comportements pédagogiques qui peuvent varier selon les enseignants : donner des informations, poser des questions ou donner un retour à l'élève sur son travail. L'auteur reconnaît des effets spécifiques au contexte, tels que le niveau scolaire, le statut socio-économique, l'affect et les intentions des enseignants.

Pour illustrer le propos, Cusset (2011) repère quatre pratiques pédagogiques, souvent reprises dans les études sur l'effet-maître, qui peuvent avoir des effets sur la réussite des élèves :

(1) **la gestion du temps ou le temps consacré aux apprentissages**, qui peuvent varier d'une classe à l'autre. Bressoux et al. (1999) ont montré que le temps consacré à l'enseignement dans des classes de CE2 variait, selon les classes observées, dans un rapport de 1 à 4 pour le français et de 1 à 3 pour les mathématiques. Suchaut (1996) a également pointé que le temps alloué au français dans une classe de CP pouvait varier du simple au double. L'enseignant efficace serait alors celui qui parvient à maximiser le temps pendant lequel les élèves sont actifs, ce qui permet d'augmenter les « occasions d'apprendre » (*opportunity to learn*, cité dans Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Morlaix (1999) a essayé d'isoler les arbitrages que l'enseignant doit réaliser dans l'allocation du temps scolaire disponible, de sorte qu'elle a pu identifier comment les enseignants allouent leur temps d'enseignement en primaire. Elle a ensuite réussi à déterminer quelles pratiques s'avéraient les plus efficaces lors de l'insertion des élèves au collège. L'analyse de la variabilité des résultats des élèves en fin de sixième atteste d'une certaine stabilité et l'auteure établit que les temps alloués au français, aux mathématiques, aux langues vivantes, à l'histoire-géographie et éducation civique en CM2 jouent de façon positive sur les résultats en fin de sixième.

(2) **les attentes des enseignants** : Rosenthal et Jacobson (1968a, 1968b) ont popularisé l'« effet pygmalion » qui a donné lieu ensuite à de nombreuses publications. Malgré les faiblesses de l'étude princeps et des résultats ultérieurs parfois contradictoires, il est aujourd'hui établi que les attentes des enseignants produisent des effets sur les apprentissages des élèves, eu égard aux changements de comportements qu'elles induisent à la fois chez l'enseignant et chez l'élève (Bressoux, 1994 ; Brophy et Good, 1974 ; Good, 1987). Les travaux de Jussim (1989), puis de Bressoux et Pansu (2003) sur le jugement des enseignants confirment l'influence autoréalisatrice des attentes des enseignants sur les acquisitions des élèves, à tel point que des attentes élevées entraînent des performances élevées et que, dans le même temps, des performances élevées entraînent des attentes élevées.

(3) **le feedback** : le retour de l'enseignant à l'élève n'est pas une simple transmission. Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, l'enseignant communique avec ses élèves ; il réagit et s'adapte aux messages émis par les élèves. Intuitivement, nous pourrions estimer que louer les capacités ou les agissements va permettre de renforcer les comportements souhaités chez l'élève. Brophy (1981), cité dans Bressoux (1994), révèle que cet effet positif n'est pas toujours vérifié. Il avance que l'efficacité des louanges dépend de (1) leur occurrence

(effet positif à la suite d'une réponse exacte ou d'un comportement souhaité), (2) leur fréquence (elles ne doivent pas être trop fréquentes) et (3) leur qualité (l'élève doit pouvoir lier ces louanges à ses efforts ou ses compétences propres). Les élèves défavorisés ont besoin de davantage de louanges (Brophy et Good, 1986), mais celles-ci doivent toujours être distillées à bon escient. Bressoux (1994) évoque également les critiques, les blâmes, les réprimandes ou désapprobations, voire les sarcasmes de l'enseignant qui ont sans doute un effet négatif sur les acquisitions des élèves, attendu que ce type de comportement peut provoquer chez l'élève des vexations, des blocages ou encore un manque de confiance en soi. C'est toutefois la manière que choisit l'enseignant pour apporter des corrections aux erreurs des élèves qui apparaît fondamental (Bressoux, 1994 ; Cusset, 2011). L'enseignant efficace apporte des corrections affectivement neutres, encourage les élèves à rechercher la bonne réponse et à la reformuler en leur accordant un temps raisonnable et parfois des informations supplémentaires.

(4) la structuration des activités pédagogiques : Rosenshine et Stevens (1986) relie l'efficacité de l'enseignant aux connaissances issues de travaux en psychologie cognitive sur le traitement de l'information : la capacité limitée de la mémoire de travail, la nécessité pour l'élève de s'exercer pour transférer les informations de la mémoire de travail en mémoire à long terme et la mobilisation de connaissances antérieures automatisées pour faciliter l'acquisition de connaissances nouvelles. L'enseignant efficace doit avoir connaissance de ces mécanismes pour proposer des séquences d'enseignement adaptées à son public d'élèves. S'inscrivant dans ce cadre, Bressoux (1994) évoque la réelle importance pour l'enseignant de construire un enseignement structuré fondé sur des gestes pédagogiques identifiés : (1) annoncer clairement les objectifs et s'assurer que ceux-ci sont compris par les élèves, (2) recourir à une répétition des informations qui prennent en compte les connaissances antérieures, (3) rassembler et manipuler suffisamment d'informations, en réalisant des exercices supervisés par l'enseignant, pour construire une nouvelle notion et automatiser la connaissance ou la compétence, (4) proposer un résumé des principaux points à retenir. L'enseignant doit également s'efforcer de présenter les informations avec clarté, il doit questionner fréquemment ses élèves et exiger que la prise de parole des élèves soit ordonnée pour qu'il puisse percevoir avec acuité les élèves qui n'ont pas compris.

À ces quatre facteurs, Bressoux (2012) en ajoute trois autres : (1) le guidage, (2) l'enseignement explicite de stratégies cognitives (Rosenshine et al., 1996) et (3) les pratiques qui jouent sur la motivation (Deci et Ryan, 1985, 2000).

(1) Sans doute relié au feedback que nous avons mentionné supra, **le guidage** de l'enseignant peut varier en fonction des élèves (âge, niveau scolaire, etc.), du type d'apprentissage demandé ou de la tâche proposée (Bruner, 1998).

(2) Bressoux et Bianco (2009) montrent par ailleurs qu'il existe des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture qui favorisent les acquisitions des élèves. Ces pratiques se fondent sur **l'enseignement explicite de stratégies** susceptibles d'aider l'élève, lorsqu'il doit comprendre un texte. Les travaux de Bissonnette et al. (2005, 2010) confirment ces résultats dont ils étendent la portée à d'autres domaines que la compréhension en lecture. Ils mettent en évidence une plus grande efficacité des pratiques qui utilisent l'enseignement explicite. Bressoux et Bianco (2009) l'ont observé pour l'apprentissage de tâches très structurées, à savoir celles qui peuvent être décomposées en sous-tâches ou micro-tâches. Carette (2008) et Kahn (2012) critiquent cependant l'enseignement explicite qui ne serait efficace que pour la construction de connaissances déclaratives ou procédurales et non pour l'apprentissage de compétences (plus complexes). Les auteurs seraient plus favorables à une approche par compétences.

(3) Enfin, **la motivation de l'élève** est fondamentale pour qu'il accepte de s'engager dans l'activité et parvienne à construire des connaissances. C'est l'enseignant qui va installer un climat à la fois propice à l'engagement et à l'autonomisation en mettant en place des pratiques pédagogiques, relationnelles et affectives qui vont stimuler la motivation de l'élève (Deci et Ryan, 2000). Un enseignant flexible qui encourage les initiatives, soutient l'autonomie, félicite les élèves pour leurs efforts et leurs progrès réels sans les comparer ni les juger, aura des effets sur la motivation de ses élèves et donc sur leur réussite. En revanche, un enseignant qui amène ses élèves à réaliser les activités pour des raisons extrinsèques, en ce sens qu'il suit son programme sans être réellement à l'écoute, qui critique les comportements ou utilise des récompenses matérielles et motive par pression, aura moins d'effets sur la motivation intrinsèque des élèves (Bressoux, 2012).

2.2.2. Des facteurs reliés entre eux

Bressoux (2012, p. 210) nous invite à rester prudent, puisque, selon lui, « aucune pratique n'est valable pour tous les publics ou toutes les disciplines indépendamment des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elle se réalise ». Tous les facteurs évoqués précédemment peuvent en effet varier en fonction du contexte (niveau de classe ou tonalité sociale du public d'élèves). Bressoux (1994) précise que tous ces facteurs sont en fait reliés entre eux, que c'est leur combinaison et les interrelations qui vont favoriser l'efficacité de l'enseignant et non un facteur pris isolément. States et al. (2018) ajoutent, par exemple, qu'un enseignant qui n'aurait pas d'autres compétences que celles de faire preuve de chaleur envers ses élèves ne pourrait garantir une relation enseignant-élèves efficace. Celle-ci passe par un équilibre entre toutes les compétences. States et ses collaborateurs mentionnent une combinaison de cinq compétences, parmi lesquelles nous retrouvons la plupart des compétences évoquées supra. Les auteurs estiment que ces compétences sont à même d'assurer des relations enseignant-élèves positives qui elles-mêmes pourront favoriser la réussite des élèves : gérer et organiser la classe, avoir des attentes élevées, faire preuve d'empathie et de sensibilité culturelle, motiver les élèves et communiquer clairement. Les enseignants qui adoptent des stratégies de gestion de classe efficaces sont davantage susceptibles de créer un climat de classe propice à l'apprentissage et d'éviter des environnements où règne le désordre, peu favorable aux apprentissages. De même, les enseignants qui communiquent avec clarté, fixent des attentes élevées, évitent l'implicite, motivent les élèves et montrent de l'empathie augmenteront à la fois les chances de réussite scolaire chez leurs élèves et leur propre satisfaction au travail (Collie et al., 2012 ; Skaalvik et Skaalvik, 2011).

Nous venons de mettre en lumière des facteurs qui peuvent contribuer à expliquer l'effet de l'enseignant sur la réussite des élèves. Nous avons constaté que la maîtrise d'un seul de ces facteurs ne suffit pas à dire qu'un enseignant est efficace, mais qu'il lui fallait maîtriser et conjuguer plusieurs de ces facteurs pour obtenir des effets réels sur les apprentissages des élèves. L'enseignant pourrait être jugé efficace, s'il usait de ces pratiques, mais qu'est-ce qu'une pratique efficace ? Est-il possible de la caractériser et de la définir plus précisément ? Nous allons tenter de dépasser l'effet-maître pour décrire la notion d'efficacité, ses liens avec l'équité et les difficultés qui demeurent pour identifier clairement ces notions.

2.2.3. Des pratiques « efficaces » ? La difficile mise en évidence

Fort des résultats concernant l'effet-maître, plusieurs recherches (Bressoux, 2000b ; Brophy et Good, 1986 ; Felouzis, 1997 ; Mingat, 1991 ; Reynolds et Teddlie, 1999) ont ensuite tenté de caractériser parmi les pratiques pédagogiques, celles qui pourraient être les plus efficaces ; elles ont essayé d'identifier les enseignants qui pourraient être les plus efficaces. D'autres auteurs estiment que la notion d'efficacité doit être associée nécessairement à la notion d'équité qui permet d'élargir et de préciser la définition de l'effet de l'enseignant sur les acquisitions de l'élève. Nous questionnons dans la partie suivante les différences entre efficacité, efficacité différentielle et équité, ainsi que leurs répercussions sur les apprentissages de l'élève, selon que l'on retient l'une ou l'autre de ces notions.

Pour délimiter la notion d'efficacité, Dumay (2009) s'appuie sur « les dispositifs et les pratiques qui favorisent l'apprentissage des élèves et augmentent leur performance dans un contexte d'enseignement » (p. 7). Les recherches sur l'efficacité s'attachent à démontrer si un dispositif pédagogique est efficace, si un enseignant est efficace. L'efficacité se concentre sur des mesures moyennes, elle s'attache, par exemple, à montrer comment les élèves progressent en moyenne dans une classe. Prendre en compte les différences d'efficacité entre les enseignants, c'est donc estimer les différences moyennes de niveaux de performances des élèves. Il est cependant difficile de définir et d'identifier précisément quelles sont les pratiques d'enseignement efficaces.

Prenant en compte les résultats obtenus dans une méta-méta-analyse ou méga-analyse (une méta-analyse de plus de 800 méta-analyses), Hattie (2009) répertorie près de 150 facteurs susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage de l'élève, qu'il classe en fonction de leur influence moyenne. Il identifie pour cela un effet moyen de 0.4 comme point charnière qui lui permet de déterminer quelles actions sont en mesure d'améliorer les apprentissages et de contribuer à la réussite des élèves. En dessous de 0.4, les actions de l'enseignant sont peu efficaces et, lorsqu'elles dépassent 0.4, l'auteur estime qu'elles ont un réel effet positif sur les acquisitions des élèves. Il n'est pas possible de passer en revue tous les facteurs de manière exhaustive, mais, parmi les facteurs qui ont peu d'influence, Hattie liste le redoublement (taille d'effet = - 0.13), la formation de l'enseignant (0.12) ou la taille de la classe (0.21), tandis que

les prédictions et attentes des élèves (1.44), la crédibilité de l'enseignant (0.90) ou la clarté de son enseignement (0.75) figurent parmi ceux qui influent le plus sur la réussite des élèves.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à une pratique recommandée par Hattie : la relation entre l'élève et l'enseignant. L'auteur entend valoriser cette relation qu'il juge favorable à l'apprentissage, eu égard aux résultats observés dans les analyses (rang 12 sur 150 avec une taille d'effet de 0.72). La relation enseignant-élèves contribuerait particulièrement à l'apprentissage, tout comme le feedback ou la participation active des élèves. Ainsi une relation de confiance peut-elle favoriser le sentiment de sécurité et de confiance dans la classe. Selon Hattie, l'élève apprendrait mieux, lorsque son activité neuronale est soutenue par des émotions positives ; à l'inverse, il apprendrait moins bien, dès lors qu'il ressentirait un stress élevé ou toutes émotions négatives. Le climat de confiance favorise les échanges entre enseignant et élèves qui s'autorisent à prendre des risques pour mener à bien leurs apprentissages, quitte à se tromper. L'enseignant doit alors être présent pour donner des retours à l'élève sur son apprentissage, ce qui lui apporte une conscience claire de ce qu'il sait déjà et de ce qu'il doit encore apprendre. L'enseignant doit aider l'élève à s'autoévaluer, à mieux percevoir ses capacités. On le voit, la relation enseignant-élèves pourrait favoriser l'apprentissage des élèves. Les conclusions rendues par Hattie sont cependant souvent contestées. Plusieurs auteurs ont pointé l'ampleur des effets répertoriés, ainsi que des erreurs et des biais dans la méthodologie ou le traitement statistique utilisés par le chercheur pour interpréter certaines données (Brown, 2013 ; Rey, 2016 ; Slavin, 2018).

Dans sa recension des recherches qui établissent les liens entre les pratiques enseignantes et la réussite scolaire, Feyfant (2011) constate que, malgré les données probantes des méga-analyses, il est très difficile de valoriser une pratique plutôt qu'une autre, attendu que ce qui marche avec un enseignant dans un contexte et une situation éducative donnés ne fonctionne pas toujours dans un autre environnement avec un autre enseignant. Annick Feyfant (2011, p. 11) conclut qu'il lui « est impossible de donner une réponse tranchée à [sa] problématique de départ, à savoir : [certaines pratiques pédagogiques sont-elles plus efficaces que d'autres dans la maîtrise par les élèves des compétences de base ?] ».

Dans une synthèse sur les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, Talbot (2012) aboutit à une synthèse contradictoire avec des résultats qui peuvent surprendre. Selon l'auteur, l'enseignant efficace serait « dirigiste » (p. 9) en imposant une série d'activités structurées. Il serait aussi simultanément « facilitateur d'apprentissage » (p. 9), éthique et démocratique (favorisant en cela la zone proximale de développement en adéquation avec les capacités de l'élève), en proposant une grande variété d'activités fondées sur des interventions claires, une bonne gestion du temps et une évaluation formative. Il constate donc que les pratiques efficaces recensées font appel à la fois à l'enseignement explicite et à un enseignement plutôt de type socioconstructiviste (enseignant capable de faciliter les apprentissages et de faire travailler ses élèves en petits groupes). En conséquence, il affirme avec Tupin (2006) que « les pratiques enseignantes efficaces et équitables ne seraient pas uniques et stabilisées. Elles seraient contextualisées et dépendraient des environnements rencontrés par les enseignants qui choisiraient, consciemment ou non, la bonne pratique au bon instant selon le contexte opérationnel considéré dans toute sa complexité » (p. 8-9). Les enseignants pourraient donc, dans certains contextes, mobiliser des pratiques explicites et dans d'autres, utiliser des méthodes actives plutôt socioconstructivistes. Talbot nomme cette forme de discernement la *Phronesis*, cette capacité à décider de l'utilité d'une pratique donnée à un moment donné avec tel groupe d'élèves.

Il est bien évidemment impossible d'identifier des pratiques universelles qui pourraient être la clé de la réussite dans tous les contextes et avec tous les élèves ; il semble cependant que l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'apprentissage et la réussite de l'élève. Même si, comme nous l'avons évoqué précédemment, les effets sont parfois contrastés, l'école, et plus spécifiquement l'enseignant, semblent pouvoir peser sur le développement des compétences des élèves en classe.

2.2.4. Efficacité et équité

Il est toutefois possible que la notion d'efficacité ne suffise pas pour expliquer ce qui se joue dans la classe entre l'enseignant et ses élèves. Selon Mons (2008, p. 234), l'efficacité ne nous dit rien sur « la réalité des phénomènes scolaires. Plusieurs classes peuvent par exemple,

présenter des progressions moyennes identiques, mais dans un cas, l'enseignant aura réussi à faire progresser les élèves à un même rythme, tandis que dans l'autre une élite se sera détachée au détriment des élèves les plus faibles ». De plus, au sein d'une même classe, il est possible que des élèves initialement faibles progressent plus que des élèves initialement forts ou au contraire que la progression d'élèves initialement faibles soit plus faible que la progression des élèves initialement forts. L'efficacité est identique au niveau global, mais elle diffère si on tient compte des divers groupes d'élèves dans la classe. C'est ce que Bressoux (2001) nomme « l'efficacité différentielle, qui est la capacité à faire progresser plus ou moins certains groupes d'élèves au sein d'une même classe » (p. 40). Un même enseignant pourra être très efficace avec les élèves les plus faibles, mais moins avec les élèves les plus forts et inversement. Nous pouvons également observer des différences d'efficacité entre garçons et filles ou avec d'autres caractéristiques des élèves.

Les observations liées à cette efficacité différentielle sont le plus souvent regroupées sous le terme d'équité qui permet d'attribuer une dimension sociale à l'analyse. Woessmann et Schütz (2006) défendent l'idée d'une complémentarité de l'efficacité et de l'équité en matière de politique éducative. Selon eux, les objectifs de toute politique sont de deux ordres : des objectifs de répartition efficace (« *goals of efficient allocation* ») et des objectifs de distribution équitable (« *goals of equitable distribution* »). La manière de les répartir est affaire de choix politique. D'après Attali et Bressoux (2002, p. 32), « les classes les plus efficaces se révèlent également les plus équitables. Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup. ». Bressoux (2001) note toutefois des résultats contradictoires. Contrairement aux premiers travaux qui concluaient à un effet plus fort de l'enseignement sur les élèves les plus faibles, Bressoux (2000a, 2001), en fondant son analyse sur des modèles multiniveaux, conclut à des effets-classe modestes sur les élèves faibles, très faibles sur les élèves moyens et très importants sur les élèves forts. Comme nous l'avons vu précédemment, l'efficacité de l'enseignant ne résiste pas au temps et nous ne pouvons pas la considérer comme une qualité intrinsèque de l'enseignant, puisqu'elle peut varier selon la classe, les élèves et les situations ; l'efficacité reste bien souvent « le produit d'une interaction entre un enseignant et des élèves » (Bressoux, 2001, p. 41).

Pour aller plus loin sur les liens nécessaires entre efficacité et équité, Meuret a mené des travaux pour envisager les liens entre efficacité et équité et les conséquences d'une accentuation de l'efficacité ou de l'équité sur les apprentissages des élèves. Si l'on opte pour une accentuation de l'efficacité au détriment de l'équité, on choisit de favoriser l'élite scolaire et donc la concurrence entre efficacité et équité, ce que Meuret (2001, 2006, 2007b) appelle « tirer du haut ». Les défenseurs de cette politique justifient que, face au constat de dispersion des résultats, l'éducation ne peut aller contre les limites dues aux aptitudes naturelles. Une politique en faveur des faibles se révèle inefficace, elle tire vers le bas les performances des autres. Si on aide les élèves d'origine défavorisée, cela nuit à l'efficacité. Au contraire, en privilégiant les plus favorisés, on encourage ceux qui ont le plus de ressources, ce qui démultiplie l'effet de l'action de l'école. Meuret (2007b, p. 24) ajoute qu'« en favorisant les enfants de catégories sociales favorisées, on favorise des enfants qui disposent de plus de ressources externes et on démultiplie donc l'effet de l'action de l'école : il faut mettre les meilleurs jockeys sur les meilleurs chevaux ».

Meuret (2007b) choisit de s'engager dans une autre voie. Il entend défendre la complémentarité entre efficacité et équité, plutôt que la concurrence et donc, à l'inverse de « tirer du bas vers le haut ». Il se prononce en faveur d'un niveau minimum pour tout le monde, surtout les plus faibles. En élevant le niveau des faibles, il est possible de réduire la dispersion des résultats et donc d'augmenter le score moyen, ce qui permet d'accentuer la pression sur les meilleurs. Pour cela, il faut s'assurer que les dispositifs pédagogiques ou relationnels mis en place sont capables de réduire les difficultés des élèves faibles. Il faut donc développer une politique pour améliorer conjointement équité et efficacité. Les classes hétérogènes, par exemple, avantagent les plus faibles plus qu'elles ne désavantagent les plus forts. La politique en faveur des faibles ne nuit pas aux autres et incite même les autres à faire mieux. En outre, faire réussir les élèves d'origine sociale défavorisée ouvre une réserve de talent et la politique favorable à l'égalité des chances augmente l'émulation et donc l'efficacité. Meuret (2007b, p. 24) affirme donc que « des politiques favorables à l'égalité des chances accroissent l'émulation et par là l'efficacité : en filant encore la métaphore hippique, plus nombreux sont les chevaux mis en condition de prétendre à la victoire, plus fort sera le vainqueur ».

Meuret conclut que la plupart des conditions de l'efficacité sont aussi favorables à l'équité. C'est le cas notamment quand le niveau des plus faibles est le critère d'équité. L'auteur précise que s'il faut choisir entre efficacité et équité, « la nature du bien "éducation" doit conduire à privilégier l'égalité des chances sur l'efficacité interne. » (Meuret, 2007b, p. 28). Les conclusions proposées par Meuret doivent permettre aux enseignants d'engager une véritable réflexion sur les dispositifs à mettre en place. La recherche d'activités quotidiennes qui motivent et font réussir les élèves les plus faibles doit constituer une priorité pour les enseignants.

Résumé du chapitre I

Notre travail s'attache à explorer les différences de réussite entre élèves et cherche à expliquer les inégalités scolaires observées au sein de l'école, de la classe. Nous avons examiné dans le chapitre I, trois types de facteurs susceptibles de créer des conditions de réussite dans les apprentissages des élèves à l'école :

(1) *l'environnement familial* : nous avons relevé de manière non exhaustive, l'importance de l'origine sociale, du langage, des pratiques culturelles et les pratiques d'accompagnement des parents, ainsi que les styles éducatifs parentaux.

(2) *les caractéristiques de l'élève* : nous savons que le niveau initial, l'âge ou le genre peuvent influencer sur les résultats de l'élève dans sa classe, mais nous avons centré notre recherche sur des compétences encore peu analysées en raison notamment de difficultés avérées pour les mesurer avec précision. Nous avons néanmoins tenté de présenter les différentes caractéristiques *des compétences psychosociales* et nous avons également essayé de les différencier d'autres notions proches, telles que les comportements, les aptitudes, les traits, les compétences comportementales, les compétences de vie. Nous avons proposé des éléments d'une définition : les compétences psychosociales sont des compétences transversales en lien avec les aptitudes et les traits de personnalité de l'élève. Elles impliquent à la fois un processus dynamique et évolutif et un rapport à soi et/ou un rapport aux autres (pairs et enseignant) dans un contexte et une situation de classe particuliers. Ces compétences nécessitent la mobilisation d'une multitude de ressources intriquées, impliquant divers domaines (comportemental, émotionnel, social ou cognitif). L'élève doit être capable de répondre aux situations qu'il rencontre dans sa vie (dans la classe ou à l'extérieur) et de s'adapter à son environnement en mobilisant ces compétences qui s'appuient sur ses aptitudes cognitives, ses connaissances, ses traits de personnalité, ses émotions et ses relations. Il pourra ainsi être en mesure d'adopter un comportement adapté à la situation.

Nous avons évoqué pour finir les liens répertoriés par différentes recherches, plutôt dans le champ de l'économie et davantage anglo-saxonnes, entre les compétences psychosociales et

la qualité de vie future, puis entre les compétences psychosociales et la réussite scolaire. Ces travaux révèlent des conséquences réelles de ces compétences sur la réussite à l'école et la réussite dans la vie future.

(3) *le rôle de l'école* : un nombre important d'études vont dans le sens d'une influence forte de l'école qui transiterait par l'enseignant, en fonction de sa gestion de classe et de son enseignement. Nous avons noté l'existence d'un effet-maître important que l'on peut mesurer en déterminant la part des écarts d'acquisition constatés entre les élèves ou encore la valeur ajoutée de l'enseignant sur les gains de performance, mais qui semble néanmoins entraîner des conséquences peu durables sur la scolarisation de l'élève.

Les travaux sur l'effet-maître sont souvent reliés à la notion commune de « bon enseignant » qui serait un enseignant « efficace ». Les résultats des études conduites depuis plus de trente ans convergent pour confirmer l'existence de stratégies qui seraient plus efficaces que d'autres. Gauthier (2011) relève plusieurs types de stratégies qui semblent améliorer les performances des élèves et identifie une supériorité des approches « instructionnistes » sur les approches par découverte. Nous n'ouvrons pas dans ce travail le débat entre ces deux approches qui continue d'alimenter encore actuellement nombre de publications (Guilmois, 2019). S'il est important de décrire des pratiques d'enseignants qui ont des effets positifs sur les performances des élèves, il reste difficile de montrer ce qui pourrait déterminer avec précision les caractéristiques d'un enseignant « efficace ». Les recherches tendraient davantage à valoriser une conjugaison de pratiques qui pourraient permettre d'accompagner efficacement l'apprentissage des élèves et dont l'enseignant peut faire bon usage en fonction de l'activité prévue, des situations mises en place. Si la notion d'efficacité continue d'alimenter les débats, la plupart des chercheurs constatent des efficacités différentielles entre les enseignants et s'entendent pour réaffirmer la nécessaire complémentarité de l'efficacité et de l'équité.

Nous avons cherché à identifier dans le chapitre I, les facteurs qui peuvent avoir un effet sur la réussite de l'élève. Nous avons évoqué brièvement le rôle de l'environnement familial de l'élève, puis les caractéristiques de l'élève, notamment des compétences psychosociales qu'il est susceptible de développer à l'école et nous avons enfin mis en avant le rôle de l'école et particulièrement de l'enseignant dans l'accomplissement des performances des élèves. Il s'agit

pour nous désormais d'étudier plus avant les pratiques au sein de l'école pour comprendre quels processus l'enseignant peut mettre en œuvre pour encourager les progrès de l'élève, accompagner son apprentissage et favoriser sa réussite.

CHAPITRE II : Comportement de l'enseignant, relations et interactions dans la classe

Dans le chapitre précédent, nous avons mentionné quelques-uns des processus que l'enseignant peut mettre en place pour encourager les progrès des élèves, parmi lesquels le feedback qui suggère que la relation entre l'enseignant et ses élèves peut être un facteur de réussite différentielle à l'école. Wang et al. (1993) ont révélé que l'enseignant était le facteur le plus influent sur l'apprentissage des élèves. Ils soulignaient notamment, chez l'enseignant, (1) sa manière d'enseigner et de gérer la classe – interactions enseignant-élèves, supervision des progrès, ambiance de classe, etc. – et (2) sa manière d'agir sur les aptitudes de l'élève à travers son rôle dans le développement des processus métacognitifs des élèves par exemple.

Selon la qualité du retour proposé par l'enseignant pendant les activités scolaires quotidiennes, l'élève pourrait apprendre et réussir ou échouer. Le champ de la psychologie sociale a étudié les processus interindividuels par lesquels s'opèrent les changements individuels, ce qui implique de s'intéresser simultanément à la dimension intra-individuelle de la relation et d'étudier les interactions qui contribuent à faire changer l'individu. Comprendre l'individu, c'est donc comprendre la dynamique des interactions sociales dans laquelle il se trouve. Il s'agit également de déceler les conséquences de cette dynamique sur le comportement des différents acteurs sociaux qui fréquentent l'espace-classe. Nous souhaitons donc aller plus loin et comprendre quelles actions l'enseignant peut mettre en place au sein de sa classe. Il s'agira également d'identifier quels processus et quels types de relations il s'autorise à mobiliser pour interagir avec les élèves. Nous voulons explorer les conséquences du comportement de l'enseignant sur le comportement de l'élève, sur sa réussite, comprendre le rôle particulier endossé par l'enseignant dans la relation enseignant-élèves.

1.- L'enseignant dans sa classe, un lieu d'influences et de relations

Selon Bandura (1997, 2007), toute pratique humaine, qui regroupe le fonctionnement et le développement psychologiques de la personne, est caractérisée par trois dimensions en interrelations : les facteurs personnels internes, les comportements, et enfin l'environnement qui interagissent réciproquement, mais n'ont pas forcément la même influence selon la situation. Bandura parle alors de causalité triadique réciproque. Les individus sont envisagés comme des agents actifs de leur vie capables d'exercer une régulation de leurs actes.

1.1. La causalité triadique réciproque

1.1.1. Facteurs personnels et comportement de l'enseignant

A partir de la définition tridimensionnelle de la pratique humaine de Bandura dans sa théorie sociocognitive, Talbot (2008) propose une vision trichotomique de la pratique d'enseignement : facteurs personnels, comportement de l'enseignant et environnement. Nous évoquons tout d'abord les facteurs personnels et le comportement de l'enseignant.

Pour qualifier les facteurs personnels internes des individus, Bandura s'attache majoritairement à étudier le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi de l'individu. Talbot s'en empare et étudie plus spécifiquement les représentations sociales des enseignants. Il s'agit de prendre en compte divers aspects cognitifs (attentionnels et mnésiques notamment), motivationnels et émotionnels de l'activité de l'enseignant, en analysant ses expériences antérieures ou sa personnalité, lorsqu'il est en contact avec les élèves.

Outre les facteurs personnels, Bandura évoque le comportement des acteurs. Talbot (2008) utilise plutôt le terme « action » pour évoquer le comportement de l'enseignant, en référence à la théorie de l'activité utilisée par les psychologues russes (Galperine, 1980 ; Leontiev, 1975/1984 ; Vygotsky, 1934/1985). Cette théorie postule que toute activité est réalisée par des actions. Celles-ci sont d'une part en lien avec un but conscient ; l'enseignant a,

par exemple, pour objectif que les élèves apprennent. D'autre part, ces actions sont constituées également d'opérations non conscientisées. L'enseignant peut donc à la fois effectuer des actions conscientes et inconscientes. En outre, l'action serait non seulement une mise en œuvre, mais elle trouverait initialement son origine au niveau mental dans les facteurs personnels internes qui conditionneraient la réalisation de la tâche. Les actions de l'enseignant dans la classe qui reflètent son comportement seraient donc dépendantes de ses facteurs personnels internes. Nous insistons dans le développement à venir sur la multidimensionnalité de ses pratiques et de ses actions.

1.1.1.1. Des pratiques multidimensionnelles

Il est difficile de saisir tout ce qui peut advenir dans le cadre si particulier d'une salle de classe qui peut réserver une part de stabilité, mais également une part d'inconnu et de singulier (Gauthier et al., 2013). Bru (2001) suggère qu'il revient à l'enseignant de créer les conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives et relationnelles pour que les élèves apprennent en classe. L'auteur suggère que c'est l'enseignant qui est à l'origine des situations qui vont favoriser les apprentissages des élèves. C'est bien l'enseignant qui, par son comportement interpersonnel, saura déclencher, chez l'élève, les comportements adaptés à la mise en œuvre de mécanismes cognitifs, conatifs et affectifs.

Dès le début des années 1970, Brophy et Good (1970, 1974) et Good et Brophy (1972) ont multiplié les recherches pour mieux caractériser ce qui se joue entre l'enseignant et l'élève ; ils ont étudié le comportement différentiel des enseignants envers différents élèves. À l'aide de données sur les interactions dyadiques enseignant-élèves, les deux chercheurs obtiennent des schémas contrastés de la manière dont les enseignants interagissent avec les élèves selon l'attachement, l'inquiétude ou le rejet ressentis. Au-delà des interactions, Doyle (1986b) détaille plusieurs caractéristiques du milieu scolaire : la multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la visibilité et l'historicité. Parmi ces caractéristiques générales, nous retenons particulièrement la multidimensionnalité qui rend compte de la complexité des relations entre les variables d'une situation dans un cadre scolaire, des variables nombreuses et interreliées, à tel point que le changement d'une variable dans la classe produit

le changement d'autres variables. Dans ce contexte dynamique de la situation scolaire, l'enseignant doit faire face à toute une série d'événements sociaux, émotionnels, cognitifs qui se déroulent simultanément et rapidement, sans que ceux-ci n'aient toujours été prévus ou anticipés. Il doit pourtant réagir très vite aux situations vécues ou subies, aux réactions des élèves et prendre des décisions qui engageront ses futures actions (Bocquillon, 2019 ; Bucheton, 2020 ; Saillot, 2020).

Pour préciser cette notion de multidimensionnalité des pratiques de l'enseignant, nous nous appuyons sur la recension des travaux de recherche opérée par Altet (2003). L'auteur retient sept dimensions pour décrire les particularités de la pratique enseignante :

- (1) une dimension principale, celle de l'apprentissage des élèves et de leur socialisation,
 - (2) une dimension technique qui fait appel aux savoir-faire spécifiques et aux gestes professionnels de l'enseignant,
 - (3) une dimension interactive, relationnelle qui met en scène les interactions, la communication, le langage utilisé par les différents acteurs de la classe,
 - (4) une dimension contextualisée liée à la situation mise en place par l'enseignant,
 - (5) une dimension temporelle qui suit l'évolution de la situation et du processus d'apprentissage,
 - (6) une dimension cognitive, mais aussi affective, émotionnelle liée à la personnalité, à la motivation des acteurs,
- et (7) une dimension psychosociale liée à la nature du travail de l'enseignant dans une société humaine.

Si les dimensions (1) et (2) sont essentielles, nous retenons les points (3) et (6) qui se fondent sur une vision multidimensionnelle des pratiques, et particulièrement sur l'interactivité et l'affectivité que nous développerons infra.

1.1.1.2. Des actions au service de l'apprentissage

Au cœur des dimensions évoquées précédemment, l'enseignant agit quotidiennement dans la classe pour garantir l'enseignement et favoriser l'apprentissage de ses élèves. Doyle (1986a et 1986b) identifie deux types de tâches dans l'activité des enseignants :

(1) L'enseignement de contenus, le respect des programmes, la maîtrise des connaissances, autour desquelles l'enseignant s'attache donc à organiser des activités d'apprentissage pour les élèves.

(2) La gestion et l'organisation de la classe ou la conduite de classe et l'organisation des stratégies des enseignants en situation d'interactions avec ses élèves, pour lesquelles l'enseignant doit structurer la classe en groupes, établir des règles et des procédures et assurer les interactions avec ses élèves. L'enseignant recourt à un ensemble d'actions, de pratiques pour créer dans sa classe des conditions rendant possible l'enseignement et l'apprentissage. Nous nous intéressons principalement dans notre travail, à cette dimension, une des variables qui favorisent le plus la réussite scolaire (Hattie, 2009 ; Wang et al., 1993).

Altet (2003) opte pour la distinction de deux formes d'actions chez les enseignants qui peuvent désigner à la fois (1) ce qu'ils font dans la classe, lorsqu'ils sont en présence des élèves et (2) ce qu'ils font, lorsqu'ils préparent les cours, l'organisation matérielle de la classe, lorsqu'ils mettent les élèves en situation d'évaluation ou encore, lorsqu'ils travaillent en équipe pédagogique ou qu'ils rencontrent les parents d'élèves. Altet précise que la pratique enseignante est liée aux comportements, actes observables, réactions, interactions, mais aussi aux choix opérés par une personne, l'enseignant, qui met en œuvre l'activité dans une situation donnée.

L'enseignant doit proposer des tâches à ses élèves et les accompagner à travers l'activité pour qu'ils atteignent les performances visées. Tardif et Lessard (1999) mentionnent que le travail de l'enseignant passe, grâce à un balayage visuel et des déplacements constants, par la supervision active du travail des élèves, sur la base d'énonciation des consignes, de rappel à l'ordre, d'évaluation de l'apprentissage, de renforcements positif ou négatif, etc. Toutes ces interventions de l'enseignant efficace s'appuient sur des stratégies d'étayage nécessaires à

l'accomplissement de la tâche (Bruner, 1983), des règles explicites et fonctionnelles, des signaux souvent non verbaux pour résoudre les comportements déviants sans rompre la dynamique des activités en cours (Doyle, 1986b). L'enseignant régule le travail des élèves (Clanet, 1997), donne des consignes verbales qui varient d'un enseignant à l'autre, d'une activité à l'autre, selon le moment de la journée (Bressoux et al., 1999). Clanet (2002, p. 93) conclut sa recension en constatant que « l'étude des interactions doit s'envisager en tenant compte de la spécificité des situations, du niveau d'enseignement, de l'effectif de la classe, du contenu à enseigner... ».

Nous avons mentionné plusieurs dimensions dans l'activité de l'enseignant et une diversité d'actions – que nous précisons dans la deuxième partie de ce chapitre –, qu'il se doit de mener à bien pour encourager l'apprentissage des élèves, mais ces actions de l'enseignant ne peuvent se dérouler sans prendre en compte les différents éléments de l'environnement de la classe.

1.1.2. Contexte et climat social

Après l'évocation des facteurs personnels et des comportements de l'enseignant, nous évoquons l'environnement, troisième dimension de la pratique humaine décrite par Bandura (1986).

1.1.2.1. Le contexte de la classe

À l'image de Talbot (2008), nous préférons à celui d'environnement le terme de « contexte » qui caractérise l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par l'enseignant. Les contextes sont « variables, perturbés, instables, changeants... » (Talbot, 2008, p. 88). Tupin (2006), cité dans Talbot (2008) distingue cinq niveaux de contexte : (1) le contexte micro-situationnel (classe, élèves, etc.), (2) le contexte micro-périphérique (établissement, famille, etc.), (3) le contexte médian (curricula, textes officiels, programmes d'enseignement, etc.), (4) le macro-contexte (politique éducative, etc.) et (5) la société.

Nous nous intéressons particulièrement au contexte micro-situationnel et dans une moindre mesure au contexte micro-périphérique. Dans notre travail, le contexte renvoie principalement à ce qui se déroule dans la classe entre l'enseignant et ses élèves. Il s'agit d'analyser le contexte d'apprentissage, un contexte organisé de manière dynamique et interactive entre les différents éléments qui le composent. La théorie sociocognitive insiste sur la nécessaire interaction entre les variables qui constituent la pratique humaine, à savoir l'environnement, les facteurs personnels et le comportement (Bandura, 1986). Carré (2004, p. 18) précise que « le fonctionnement humain devient le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes. Dans ce modèle de la « causalité triadique réciproque », les sujets sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement ». L'influence du comportement de l'enseignant sur le contexte et inversement l'effet du contexte sur le comportement de l'enseignant semblent constituer deux dimensions complémentaires de ce qui se joue en classe.

1.1.2.2. Le climat social de la classe

Les influences réciproques au cœur des interactions entre contexte, facteurs personnels et comportement, valorisées par la théorie sociocognitive, peuvent être rapprochées des recherches sur le climat social de la classe. Gadbois (1974, p. 274) définit le climat social comme « la perception qu'en ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de la classe ». Le climat social relève donc d'une réalité subjective en lien avec les perceptions des différents acteurs au sein de la classe. Greene et al. (2004) signalent que la perception du climat social a plus d'effets sur le rendement scolaire que le véritable climat de la classe.

Afin d'illustrer ces définitions, il nous faut revenir sur une des théories à l'origine du climat social, celle du « *need press* » (Murray, 1938), cité dans Bennacer (2005). Murray estime que l'on peut « étudier avec profit un milieu, un groupe social, une institution, du point de vue de l'influence qu'il exerce sur les individus composant ce milieu » (p. 22). L'individu a, selon lui, des besoins qui vont déterminer son comportement. Toutefois, le milieu dans lequel cet individu évolue va également exercer des pressions qui peuvent être favorables ou au contraire

défavorables et avoir une influence sur le comportement de la personne. Ainsi, la pression de l'environnement (= *press*) que Murray divise en *alpha press* et *beta press* va-t-elle influencer sur les besoins ou comportement de l'individu (= *need*). L'*alpha press* correspond à l'environnement objectif, tandis que le *beta press* fait plutôt référence à l'environnement psychologique tel qu'il est perçu par les différents acteurs.

Filiault et Fortin (2011) avancent trois grandes catégories de dimensions constituées par Moos (1974, 1979), utiles pour mesurer le climat social : (1) les dimensions relationnelles, (2) les dimensions du développement personnel et (3) les dimensions de maintien et de changement de système de la classe. Les dimensions relationnelles renvoient entre autres à la perception par les élèves des interactions vis-à-vis de l'enseignant ; Moos (1974, 1978, 1979) et McRobbie et al. (1997) mentionnent notamment le soutien, l'intérêt de l'enseignant pour le développement social et le bien-être de l'élève. Les dimensions du développement personnel, parmi lesquelles le degré d'orientation de l'enseignant vers la tâche, les niveaux de compétition ou de coopération, l'encouragement à chercher, renvoient à la manière dont l'environnement contraint ou encourage le développement personnel de l'élève. Enfin, le dernier groupe de dimensions rassemble tout ce qui permet à la classe de bien fonctionner et de se transformer si besoin. Plusieurs dimensions sont au service de cet objectif : les règles et le climat disciplinaire, le contrôle de l'enseignant, la capacité de l'enseignant à être équitable ou encore la place de l'individualisation. Étant donné que toutes les dimensions ne seront pas abordées dans notre travail, nous n'en détaillons pas le contenu.

Nous avons évoqué le rôle du contexte d'apprentissage de l'élève et ses interactions avec les différents comportements des acteurs de la situation scolaire, un contexte dépendant de la multidimensionnalité et des actions de l'enseignant. Nous avons relié ce contexte d'apprentissage au climat social de la classe pour rendre compte de ce qui se passe dans la classe. Le climat social passe par les perceptions des acteurs de la relation au sein de la classe. Constatant la portée des interactions et des interrelations dans le contexte de classe, nous souhaitons porter notre regard sur certaines dimensions essentielles à la pratique enseignante : des dimensions interactives, cognitives et affectives. Nous développons différents types de relations et d'interactions qui s'établissent dans la classe entre l'enseignant et ses élèves. Ces

relations sont sous-tendues par la pédagogie, l'éducation, la didactique, mais également par l'affectivité.

1.2. Les relations dans la classe

Les définitions de la pratique enseignante varient selon les champs théoriques, les problématiques ou les objectifs de recherche. Nous avons développé des caractéristiques générales de l'enseignant qui font état des multiples dimensions qu'il doit gérer et des actions qu'il doit mener au quotidien au contact des élèves de sa classe. Nous nous intéressons aux pratiques de l'enseignant, lorsqu'il est en relation, lorsqu'il interagit, avec ses élèves. Nous évoquerons successivement les différents types de relations qui s'établissent entre enseignant et élèves au sein de la classe.

La classe constitue un lieu où peuvent se produire des « changements par éducation » (Massonat et Piolat, 1981). La classe est un lieu d'échanges ; elle demeure un lieu particulier qui fait intervenir plusieurs acteurs de la vie sociale qui vont interagir. Barrère (2020, p. 145) insiste sur cette dimension souvent minorée et occultée, la dimension relationnelle du métier d'enseignant et milite pour une meilleure « connaissance et reconnaissance des dimensions relationnelles » au sein de la classe ; elle choisit même de qualifier l'enseignant d' « enseignant relationnel », qui peut tout autant retirer des relations avec ses élèves, des sources de satisfaction intense, mais aussi se sentir blessé lors de conflits avec des élèves ou entre élèves du groupe-classe. Nous pouvons également concevoir cette relation, comme un modèle écologique où interagissent plusieurs niveaux de systèmes (ontosystème, microsystème et mésosystème) dont les règles sont bien définies (Bronfenbrenner, 1979), mais également comme la mise en scène d'un quotidien ritualisé dont les acteurs seraient l'enseignant et les élèves (Goffman, 1974). Ces acteurs sont en relation permanente, ils se regardent, se répondent, interagissent, s'influencent. Mais comment décrire ces phénomènes sociaux ? Quelles différences entre les différents types de relation ?

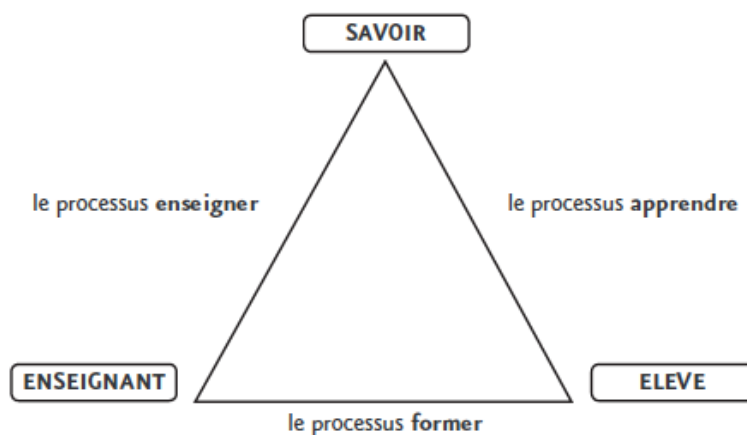
1.2.1. Des relations dans la classe : relation éducative et relation pédagogique

1.2.1.1. La relation pédagogique

A l'école, le premier lien qui unit l'enseignant à ses élèves dans le cadre contraint de la classe est d'ordre pédagogique, au sens où c'est l'enseignant qui mène une action pédagogique à destination des élèves de sa classe en s'appuyant sur un contrat pédagogique oral et implicite. Espinosa (2003, p. 174) cite Jonnaert et Vander Borgh (1999) qui circonscrivent le rôle des acteurs (enseignant et élèves) à « un engagement pris par l'élève de réaliser une tâche, et un engagement pris par l'enseignant de lui fournir toutes les ressources dont il a besoin pour réaliser cette tâche ». Cette relation pédagogique passe donc par la tâche scolaire, définie par des objectifs contenus dans les programmes scolaires et suppose un engagement réciproque des différents acteurs.

De son côté, Houssaye (2014) a cherché à définir comment fonctionnait la situation pédagogique au cœur de ce contrat. Il a élaboré un modèle pour comprendre, un modèle pour agir : « le triangle pédagogique ». Celui-ci définit tout acte pédagogique comme l'espace existant entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, les élèves, le savoir (figure 1). Le savoir renvoie au contenu de la formation, à ce que l'on peut enseigner. C'est l'enseignant qui transmet ou s'emploie à faire apprendre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être ou encore le savoir-agir. Les élèves s'efforcent, grâce à la situation pédagogique proposée, de s'approprier le savoir. Les côtés du triangle indiquent les relations entre les différents sommets du triangle : (1) la relation didactique (relation entre l'enseignant et le savoir lui permettant d'enseigner), (2) la relation pédagogique (relation entre l'enseignant et l'élève au cœur du processus « former) et (3) la relation d'apprentissage (relation entre l'élève et le savoir au cœur de la démarche pour apprendre).

Figure 1.- Le triangle de Houssaye (Houssaye, 1993)



Houssaye insiste sur le fait qu'une situation pédagogique favorise toujours la relation de deux éléments sur trois, si bien que le troisième fait le fou ou le mort. Selon que l'on privilégie un sommet ou une relation entre deux sommets, les processus « enseigner », « apprendre », « former » reflètent les différentes postures pédagogiques envisageables. Cette schématisation a fréquemment été reprise dans le champ des sciences de l'éducation. Même s'ils ont été enrichis avec de nouveaux éléments ou de nouveaux processus, le tétraèdre pédagogique de Faerber (2002), le carré pédagogique de Rezeau (2002), la pyramide de Poisson (2003) et le triangle pédagogique FAID (formateur, apprenant, information, dispositif) de Kim (2008), tous ces modèles se sont appuyés sur le triangle pédagogique de Houssaye et son approche ternaire de la situation enseignement-apprentissage. Altet (2013) se réfère à un autre modèle que le triangle pédagogique qu'elle juge trop figé et opte pour une approche plus systémique ; elle reproche en effet l'équilatéralité de ce triangle qui assigne aux trois pôles le même statut et les mêmes rôles possibles dans le système. Le savoir ne peut être considéré comme un sujet doté d'un potentiel interactif comme l'enseignant ou l'élève.

1.2.1.2. La relation éducative

Dans notre recherche, nous nous intéressons davantage au processus « former » qui cible les relations entre l'enseignant et l'élève. Il semble que la relation pédagogique devienne alors une relation éducative comme le formule Postic (1979). L'auteur précise que c'est le cas

« quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure par laquelle l'adulte va naître en l'enfant » (p. 9). Plus que la relation pédagogique, la relation éducative favorise une rencontre humaine entre les acteurs qui a lieu au-delà du savoir transmis ou à transmettre. Filloux (1974) définit la relation éducative comme un lien de dépendance et d'influence réciproque. Il s'agit d'une relation humaine fondée sur des échanges de paroles, de sentiments, de pensées qui facilite la formation et le développement des êtres humains. Elle insiste sur la notion de transmission dans la relation entre un humain adulte et un enfant. Ce dernier peut ainsi développer ce qui lui est nécessaire pour se structurer.

Plus que la relation pédagogique qui se centre sur la tâche à accomplir par l'élève pour apprendre dans le cadre d'un contrat pédagogique et didactique, Postic (1979, p. 22) positionne la relation éducative comme un « ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque pour aller vers des objets éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire ». On retrouve souvent dans l'enseignement spécialisé ce type de relations entre enseignant et élèves, qui se fixent des objectifs moins centrés sur des connaissances ou sur processus intellectuels, mais qui peuvent s'étendre aux domaines socioaffectifs. L'enseignant-éducateur se pose alors comme régulateur de la relation de chaque enfant au groupe. Il est chargé de décrypter les difficultés que l'élève éprouve personnellement dans son apprentissage, mais le groupe agit aussi dans le même temps comme régulateur de la relation de l'enfant à l'enseignant (Postic, 1979, p. 298). Il veille au bon fonctionnement de la communication au sein de la classe par ce qu'il fait, par ce qu'il est, au point qu'il participe à la « régulation des échanges à partir de collecte d'informations sur les perceptions réciproques qui sont restituées en retour aux différents partenaires, pour élucider les obstacles rencontrés tant sur le plan socioaffectif que cognitif ».

Nous avons évoqué la relation entre enseignant et élèves en considérant, d'une part, la relation pédagogique qui positionne l'élève, l'enseignant et le savoir à construire (Altet, 2013 ; Houssaye, 1993, 2014 ; Legendre 1988) et, d'autre part, la relation éducative (Postic, 1979). La relation pédagogique semble plus institutionnelle, asymétrique, même si elle gagne en démocratie depuis quelques années (Vilain et Dupont, 1985, cités dans Espinosa, 2016) et

comme nous l'avons souligné, la relation éducative est plus humaine que la relation pédagogique.

1.2.2. La relation enseignant-élèves

Tout comme la relation éducative, la relation enseignant-élèves intègre cette dimension humaine. Espinosa (2016) souligne d'ailleurs l'évolution démocratique des relations entre enseignants et élèves dans le contexte d'une école de masse et d'accueil de nouveaux publics au sein de l'école, et ce dès la fin des années 1960.

1.2.2.1. Une relation particulière fondée sur des actions réciproques

Il s'agit d'une relation dyadique, bidirectionnelle et asymétrique supposant que l'enseignant veille au bon développement de l'élève (Bar-Tal et Bar-Tal, 1986 ; Pianta et Walsh, 1998). Bien que la relation reste asymétrique, elle intègre davantage d'humanité, selon Espinosa (2016). Alors que la relation pédagogique reste une relation professionnelle entre l'enseignant et ses élèves autour de la transmission de savoirs, la relation enseignant-élèves se préoccupe de ce qui se passe entre l'élève et l'enseignant, elle se fonde sur des actions mutuelles et réciproques entre les élèves et l'enseignant pris dans la relation (Sensevy et Mercier, 2007). Nous trouvons un intérêt à questionner cette relation enseignant-élèves qui intègre les actions réciproques de chacun des acteurs.

Il est intéressant d'aborder la relation par le biais du « rapport à l'enseignant » ; il s'agit en effet de prendre en compte le point de vue de l'élève dans la relation qu'il vit avec son enseignant et de comprendre ce qu'il ressent, comment il le perçoit au-delà de la relation de pouvoir qui place l'enseignant en position haute. Il semble essentiel d'explorer dans ce cadre, tout autant que sa demande de savoir, la demande d'un soutien affectif de l'élève à l'enseignant qui sous-tend ces interactions (Filloux, 1974, citée dans Espinosa, 2016). Il s'agit d'une relation multidimensionnelle qui implique différents types d'interactions et d'émotions. La dimension affective fait appel aux émotions de l'enseignant et de ses élèves. Nous interrogeons cette

demande d'humain dans la relation enseignant-élèves qui passe par la prise en compte de la dimension affective de cette relation, sur laquelle nous reviendrons plus loin.

1.2.2.2. Des perspectives complémentaires

A partir des travaux de Davis (2003), Fortin et al. (2011) répertorient trois perspectives complémentaires qui permettent de mieux comprendre ce qui se joue dans la relation enseignant-élèves : (1) la perspective de l'attachement, (2) la perspective motivationnelle et (3) la perspective socioculturelle. Nous présentons conjointement les facteurs qui pourraient favoriser la relation enseignant-élèves et intervenir dans la qualité des rapports entre élèves et enseignant :

(1) La première perspective est à considérer du point de vue de l'élève. Elle renvoie aux figures de l'attachement de l'élève, à ses croyances à propos des adultes, et particulièrement des enseignants qui seront susceptibles d'influencer la relation. Le contexte familial et plus spécifiquement la qualité de la relation entre parents et enfants semblent avoir un effet sur la relation enseignant-élèves (Pianta et Steinberg, 1992). Fredriksen et Rhodes (2004) ont montré que le sexe et l'âge des élèves, mais aussi la compétence sociale de l'élève, auraient également un effet sur les relations. Plus les habiletés sociales des élèves sont élevées, meilleures sont les interactions entre enseignant et élève. La proximité des acteurs de la relation permettrait de réduire les conflits au sein de la classe.

(2) Nous pouvons envisager la deuxième perspective selon le point de vue de l'enseignant. Celle-ci met en avant que les comportements, les croyances de l'enseignant, ainsi que le contexte pédagogique vont avoir des répercussions sur le soutien apporté par l'enseignant et la motivation de l'élève (Davis, 2003). Le propre style d'attachement de l'enseignant (Kennedy et Kennedy, 2004), l'image que l'enseignant aurait de lui-même ou encore le stress (Fredriksen et Rhodes, 2004) pourraient avoir également un effet sur la relation.

(3) Avec la perspective socioculturelle, Davis (2003) se place au niveau de la classe et de l'école. Elle insiste notamment sur la culture interpersonnelle de la classe ou sur les possibilités offertes au sein de la classe par les capacités de chacun des acteurs à développer des relations sociales entre enseignant et élèves.

La relation enseignant-élèves est complexe, tant les situations, les facteurs peuvent varier et faire varier les rapports entre les différents acteurs présents dans la classe. Pianta (1999) la considère comme un processus dynamique aux sources d'influences multiples, difficiles à isoler. Nous exposerons dans la partie suivante quelques processus nécessaires à la mise en œuvre d'interactions et à la gestion par l'enseignant des situations pédagogiques au sein de la classe. L'enseignant intervient dans les échanges sous une forme à la fois verbale et non verbale, il interagit avec les élèves à la fois pour faire apprendre et pour tenir la classe (Altet, 2002).

2.- L'enseignant au centre des interactions avec les élèves

2.1. L'organisation des interactions dans la classe

Un grand nombre de chercheurs s'entendent pour affirmer que les relations entre les enseignants et les élèves sont primordiales pour comprendre ce qui se passe dans la classe (Gueguen, 2018). Nous nous proposons d'explorer un peu plus loin la relation enseignant-élèves en prenant en compte les interactions. Certains travaux en psychologie ou en sciences de l'éducation ont analysé le rôle de l'élève, la situation ou le système dans lequel se déroulent les apprentissages. D'autres se sont centrés sur les représentations que l'enseignant et les élèves ont l'un de l'autre (Gilly, 1980) ou sur une approche différentielle des interactions de chaque élève avec l'enseignant (Brophy et Good, 1970). Les recherches écologiques qui ont pour ancrage le modèle de Bronfenbrenner (1979) ont analysé les contraintes et les libertés du contexte d'enseignement et de la situation pédagogique qui pèsent sur les interactions enseignant-élèves (Crahay, 1989). Altet (1994) et Bru (1991) ont essayé de réfléchir aux combinaisons possibles entre les processus d'enseignement-apprentissage et les interactions.

Nous souhaitons axer notre analyse sur l'action de l'enseignant en présence d'élèves (Clanet, 2002) et comprendre comment s'organisent les situations d'interactions qu'entretiennent les élèves avec les enseignants et les élèves entre eux. Il est possible de développer deux niveaux d'analyse : (1) intra-individuel pour comprendre comment la présence des autres élèves et celles de l'enseignant peut être facteur de transformations individuelles, (2)

interindividuel pour saisir comment la représentation que se fait l'élève de son enseignant ou des autres élèves modifie sa conduite.

Avant de décrire plus précisément le rôle de l'enseignant dans les processus interactionnels, nous commençons par définir l'interaction et présenter ses caractéristiques générales. Nous avons choisi de limiter notre propos aux interactions entre l'enseignant et les élèves au sein de la classe et d'étudier l'enseignant en situation d'enseignement dit ordinaire. Les interactions impliquent « un véritable processus, conscient ou inconscient, de construction et d'échange mutuel » (Raynal et Rieunier, 2001, p. 185). Nous retiendrons cette définition de Vion (1992), cité dans Clanet (2002, p. 77), qui positionne l'interaction comme une « action conjointe conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs ». La situation d'enseignement contient une part d'interactivité au service de la relation entre l'enseignant et ses élèves. Wentzel (2012), qui reprend Collins et Repinski (1994) et Hinde (1997), envisage la relation comme une connexion durable entre deux individus, caractérisée par une certaine continuité, une histoire partagée et des interactions. Marc et Picard (2002, p. 189) apportent plus de précisions en qualifiant l'interaction de « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre ». Nous retenons ici la notion d'influence réciproque qui peut entraîner une modification de comportement chez l'un ou l'autre des acteurs de la relation en fonction des réactions de l'un ou de l'autre.

Postic (1979) se positionne davantage en prise avec la situation pédagogique proprement dite. Pour définir l'interaction, il évoque une « réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre » (p. 154). Nous retrouvons néanmoins les éléments développés dans les définitions précédentes.

Altet (1994) parle d'interaction pédagogique pour évoquer « l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves » (p. 124). Elle précise trois facteurs à même de la caractériser :

(1) L'enseignement proposé par l'enseignant se fonde sur des interactions réciproques, verbales et non verbales, entre l'enseignant et ses élèves et il vise l'apprentissage de l'élève sur la base de ces interactions.

(2) L'enseignement est situé dans un contexte social particulier qui rassemble des partenaires, enseignant et élèves qui ont des statuts différents. Les règles, les codes établis entre enseignant et élèves ont un effet sur le fonctionnement et la régulation de la communication dans la classe.

(3) L'enseignement se fonde sur des interactions entre enseignant et élèves teintées d'affectivité (inquiétude, intérêt, agressivité, demandes affectives, etc.).

Nous retenons particulièrement les trois facteurs cités par Altet ; nous développerons dans les parties suivantes de ce chapitre le rôle qu'ils peuvent tenir dans la classe et dans la relation entre élèves et enseignant, en nous centrant plus spécifiquement sur les interactions verbales et non verbales au service des apprentissages, la régulation de la communication et l'affectivité.

Dans un contexte de classe donné, l'enseignant, avec ses facteurs personnels internes et son comportement spécifique constitue l'élément central déclencheur de ce qui va advenir dans le contexte de sa classe. Nous souhaitons aborder ses pratiques d'enseignement, que Clanet (2007, p. 47-48) désigne par « les processus que déploie un enseignant en situation de classe ». L'enseignant échange, communique, se déplace, explique ; il utilise pour cela le langage, des gestes, son regard pour appuyer son message et mettre en mouvement physiquement et cognitivement l'élève, ce dernier oscillant entre ses connaissances et compétences antérieures, la tâche à effectuer et sa motivation.

2.2. Les processus d'interactions

Nous avons évoqué précédemment la nature des interactions qui s'établissent au sein de la classe. Nous souhaitons désormais comprendre comment naît, se développe et évolue la relation entre enseignant et élèves à travers les contacts, les échanges. Il s'agit de porter notre attention sur les processus qui façonnent les interactions dans la classe. Beillerot et al. (2000)

évoquent une double dimension de la pratique de l'enseignant avec « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués ». Nous nous intéressons dans cette partie aux gestes, conduites et langages de l'enseignant et donc à la communication qui peut prendre diverses formes. Nous soulignons le rôle essentiel de la communication dans les relations entre plusieurs individus et plus spécifiquement pour ce qui nous concerne, dans les relations entre l'enseignant et ses élèves. Il n'y a pas de relation sans communication. Clanet (2002) mentionne notamment la communication pédagogique comme un élément constituant les interactions enseignant-élèves. Gauthier et al. (1997) distinguent plusieurs dimensions dans la communication des enseignants – expressive, persuasive, informative – et Nussbaum (1992) montre que les enseignants qui communiquent à proximité des élèves (toucher, sourire, contact visuel, manifestations d'enthousiasme) « exercent une influence favorable sur leurs élèves » (cité dans Clanet, 2002, p. 81). En situation de classe, l'enseignant s'engage dans un échange avec l'élève qui s'apparente à une forme particulière de communication. Il peut y avoir communication, lorsque l'émetteur et le récepteur perçoivent le même sens pour un message donné ou que l'émetteur d'un message cherche consciemment à influencer le récepteur du message.

2.2.1. La communication au cœur d'un système

De nombreux modèles existent pour caractériser la relation entre les individus (Marc et Picard, 2015). Nous en proposons quelques-uns qui nous renseignent sur les orientations retenues et exposons plus amplement, en nous fondant sur la théorie de la communication pragmatique, les propriétés de la communication auxquelles l'enseignant peut avoir recours pour interagir avec l'élève.

2.2.1.1. Des modèles de communication

Sans être exhaustif, nous évoquons divers modèles, en commençant par le modèle de Shannon et Weaver (1949) qui, selon une conception statique et descriptive, conçoit la communication comme le transfert d'une information depuis une source (qui la détient) à une

cible (qui la reçoit). Le modèle de Jakobson (2003) introduit une conception fonctionnaliste et dynamique ; il permet notamment de montrer que la forme du message a une fonction particulière qui agit différemment sur l'interlocuteur, selon la formulation langagière utilisée et/ou le contexte. Hymes (1962) attache une importance accrue au contexte psychologique et social qui circonscrit la relation entre les individus. Tous ces modèles entendent traduire la réalité de la communication, ils s'efforcent tous de rendre compte de la complexité, du dynamisme, des finalités du système de communication, de la signification explicite et implicite du contenu des messages échangés par les interlocuteurs.

Nous développons un peu plus l'approche systémique de la théorie de la communication pragmatique (*communicative systems approach*), développée par l'école de Palo Alto et qui semble traduire de manière pertinente les relations entretenues par les différents acteurs dans la classe. Bateson et Ruesh (1996) avaient placé la communication au centre de leurs travaux. Ils considéraient qu'il y avait communication, dès lors qu'un individu adoptait un comportement en présence d'un autre individu. Watzlawick et al. (1967) qui se situent dans la lignée de ces travaux, proposent une approche renouvelée de la communication qui se veut à la fois pragmatique, interactionnelle et systémique. Annoncer que la communication est « pragmatique » signifie que celle-ci a un effet sur le comportement. Dire qu'elle est interactionnelle revient à s'intéresser davantage à l'étude des relations entre l'émetteur et le récepteur médiatisées par la communication qu'à l'examen des relations entre l'émetteur (ou le récepteur) et le signe à interpréter. Enfin, la communication est systémique, puisqu'elle est analysée en tant que système composé d'éléments divers en interaction.

2.2.1.2. Cinq axiomes pour communiquer

Nous nous intéressons donc aux aspects pragmatiques de la communication, c'est-à-dire aux effets des actions d'un individu sur un autre individu. Watzlawick et al. (1967) ont formulé cinq axiomes ou propriétés de la communication qui répertorient ces effets : (1) l'impossibilité de ne pas communiquer, (2), les niveaux de communication, (3) la ponctuation de la séquence des faits, (4) la communication digitale et analogique et (5) l'interaction symétrique et complémentaire.

(1) Le premier d'entre eux avance qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Il n'est pas nécessaire que deux personnes se parlent pour qu'une communication s'installe entre elles ; même si l'on ne répond pas à une question, c'est une forme de communication. Quelles que soient les intentions d'un individu, les autres vont essayer d'interpréter le sens du comportement de cet individu. Si, par exemple, un enseignant ignore la question d'un élève, parce qu'il ne l'entend pas, l'élève pourra expliquer ce comportement de différentes manières : il peut se dire que l'enseignant est trop occupé, que l'enseignant pense que les élèves sont trop bêtes pour comprendre ou encore que l'enseignant a jugé la question impertinente. Le message véhiculé par l'inattention de l'enseignant à la question de cet élève peut être très différent de l'intention réelle de l'enseignant. Tout comportement verbal ou non verbal a valeur de communication.

(2) Toute communication présente deux aspects (deuxième axiome) : le contenu et la relation (Watzlawick et al., 1967). Le contenu renvoie à ce que l'on veut faire passer, c'est un message verbal. Il faut cependant dépasser le contenu. En effet, nous cherchons toujours à communiquer autre chose (émotion, frustration, colère, etc.) ; c'est ici qu'intervient la relation qui est exprimée sous la forme d'une communication non verbale, par un comportement particulier, une posture, une intonation, des expressions du visage. Si la relation est mauvaise, alors le contenu pourra être rejeté ou déformé ou même ignoré. Si l'enseignant, par exemple, prononce la phrase suivante : « tu veux que je t'aide ? », accompagné soit par un sourire, soit par un froncement de sourcil ou encore avec une voix douce ou forte, l'interprétation faite par l'élève sera différente. Dans le cas du froncement de sourcil, l'élève pourra penser : « je suis trop stupide pour apprendre » (Marshall et Weinstein, 1986). Plus l'élève et l'enseignant interagissent, plus leur comportement sera prévisible, plus la perception qu'ils ont l'un de l'autre sera confirmée et reconfirmée. Cette forme d'interactions deviendra stable et les réactions de l'un seront adaptées au comportement de l'autre, de sorte que l'élève saura interpréter le plus justement possible le sens de la phrase « tu veux que je t'aide ? ». Avec cet exemple, nous comprenons que la relation précise comment le contenu doit être compris (Picard et Marc, 2013).

(3) L'interaction entre l'enseignant et ses élèves n'est pas une suite ininterrompue d'échanges verbaux et non verbaux (troisième axiome). Élèves et enseignants ont un avis sur le déroulement de la communication dans la classe. Le point de vue de chacun des acteurs sur

les échanges que Watzlawick et al. (1967) appellent « la ponctuation de la séquence des faits », est important pour la bonne continuité de la relation. En effet, élèves et enseignants vont interpréter les différents événements qui se déroulent en classe. Si les avis sont discordants, la relation entre les acteurs peut s'en trouver affectée.

(4) Watzlawick et al. (1967) différencient communication digitale et communication analogique dans un quatrième axiome. Toute pensée, émotion, tout ressenti de l'enseignant ou de l'élève sont transmis à travers un codage compréhensible pour l'interlocuteur. Pour traduire son ennui (Picard et Marc, 2013), l'élève peut l'exprimer avec des mots (« qu'est-ce que je m'ennuie ! ») ou bien bailler et soupirer. La communication digitale se rapporte plutôt à la langue et aux mots ; elle est peu expressive. La communication analogique qui concerne davantage des éléments de communication non verbale ou des onomatopées sera capable de provoquer des émotions chez l'interlocuteur, mais elle est souvent difficile à interpréter. L'enseignant alterne ou combine souvent les deux types de communication, selon ce qu'il souhaite exprimer à ses élèves.

(5) La notion de circularité est formulée dans le dernier axiome, à travers les notions d'interactions symétriques et interactions complémentaires. Dans un système comme peut l'être la classe, les éléments interagissent en permanence. Le comportement d'un individu influence un autre individu et le comportement de ce deuxième individu va avoir un effet sur le comportement du premier individu. Un comportement amical d'une personne communiquant avec une autre personne entraînera un comportement amical chez cette autre personne, ce qui aura pour effet de favoriser une relation amicale. Inversement, la critique et la colère d'une personne pourraient amener critique et colère chez l'autre personne, ce qui créerait de fait une relation empreinte d'hostilité ou d'agression (Lapointe, 2003). Dans une relation symétrique, l'un agit et l'autre réagit de manière égale, alors que, dans une relation complémentaire, l'un occupe une position haute et l'autre une position basse (Watzlawick, et al., 1967).

Il existe, comme nous venons de le présenter, une différence marquée de comportements entre les deux acteurs dans la communication qui apparaît renforcée dans ce dernier axiome (Watzlawick et al., 1967). Comment s'exprime-t-elle dans la classe ? La relation enseignant-élèves implique un aspect de pouvoir dans un contexte éducatif ; c'est l'enseignant qui définit

le cadre du cours et les actions pertinentes, tandis que l'élève écoute et agit pour essayer de répondre aux sollicitations. L'enseignant occupe donc la position haute et l'élève se trouvera en position basse et leur comportement en interaction complémentaire s'ajuste au fil des échanges. L'enseignant est l'expert, celui qui est responsable. L'élève, lui, a tout à apprendre. L'enseignant enseigne, évalue, punit, alors que l'élève apprend, est évalué et est puni. Dans cette relation essentiellement complémentaire, les deux échanges symétriques pourraient intervenir. De fait, un échange symétrique positif aurait lieu si l'enseignant se montrait respectueux envers ses élèves, ce qui favoriserait les manifestations de respect de la part des élèves. Si toutefois un enseignant punissait sévèrement le comportement déviant d'un élève, cela pourrait provoquer un comportement agressif de l'élève ou au contraire le calmer définitivement et mettre fin à l'échange. Enseignant et élèves participent continuellement à des échanges de messages, à des interactions pendant la journée de classe. Un message est la cause d'un autre. Enseignant et élèves peuvent cependant avoir des opinions divergentes sur la cause ou l'effet de tel comportement, lorsque, par exemple, l'enseignant punit un élève qui n'a rien fait. Si enseignant et élèves n'essaient pas de comprendre le comportement de l'autre, leurs interactions risquent de dégénérer, à tel point qu'ils peuvent se trouver dans un cercle vicieux. La solution ne peut être trouvée dans la recherche de celui qui a commencé (Watzlawick, et al., 1967), mais seulement en changeant son propre comportement qui entraînera un changement de comportement chez l'autre, ce qui cassera cette spirale néfaste à la fois pour l'enseignant et les élèves.

Vermersch (2006, p. 2) rejoint cette approche pragmatique, lorsqu'il prend en compte les effets perlocutoires du langage, qui désignent « les conséquences qui adviennent du fait de dire ». Même si son objectif est d'améliorer les effets de relance dans ses entretiens d'explicitation proposés pour l'analyse de pratiques des enseignants, son analyse des effets perlocutoires du langage nous permet de mieux comprendre « ce que je fais à l'autre avec mes mots » (p. 2), notamment lorsque l'enseignant signifie à l'élève ce qu'il doit réaliser ou que ce qu'il vient de produire n'est pas en accord avec ce qui avait été formulé au préalable. Tout ce que dit ou exprime l'enseignant, lorsqu'il engage l'élève à faire, lorsqu'il s'efforce de l'observer sans l'évaluer (voir Communication Non Violente (CNV), Rosenberg, 1999) ou encore lorsqu'il évalue l'activité et/ou le comportement de l'élève, tout ce que fait l'enseignant et ce

qu'il exprime, aura un effet sur l'élève. C'est ce que nous allons approfondir dans la prochaine partie.

2.2.2. Prises d'information et gestes professionnels

Dans cette spirale d'interactions successives, les comportements de l'enseignant et des élèves sont sous-tendus par les émotions de chacun des acteurs de la relation. La compréhension réciproque des différents interlocuteurs passe par l'analyse consciente et inconsciente des émotions qui permettent à chacun de communiquer ses sentiments.

2.2.2.1. La reconnaissance faciale

L'individu utilise une palette d'expressions faciales pour transmettre aux autres des informations sur son propre état émotionnel. Plus rapides que les signes émis par le langage, les expressions du visage de l'enseignant renvoient, par exemple, à l'élève des éléments que celui-ci va devoir observer, évaluer et interpréter pour réagir à son tour et modifier son comportement, dans le but de maintenir ses échanges avec l'enseignant. En ce sens, les signes non verbaux émis par chacun des interlocuteurs jouent un rôle fondamental dans la régulation des relations interpersonnelles. Ekman et Friesen (1971, 1974, 1978) ont conçu un outil, le Facial Action Coding System (FACS), qui répertorie, en relevant les clignements de l'œil, les froncements de sourcils, le mouvement des lèvres ou des narines, etc., les quarante-six composantes de base des expressions du visage humain. Les auteurs ont pu identifier, chez l'adulte, des configurations d'expressions faciales (photographies de visages) en lien avec les six émotions de base. Si l'adulte a construit, au fil de ses expériences, son aptitude à réguler son comportement social en interprétant les signaux émotionnels reconnus sur les visages de leur entourage, qu'en est-il de l'enfant ? Lorsque l'enfant ne reconnaît pas bien les émotions de l'enseignant ou de ses camarades, cela risque de compromettre ses relations sociales au sein de l'école et d'affecter son développement cognitif et affectif. La plupart des études révèlent que la capacité à reconnaître les émotions sur les visages évolue selon l'âge de l'enfant et qu'elle est déjà bien installée vers l'âge de 5-6 ans (MacDonald et al., 1996 ; Gosselin et al., 1995) et

continue de s'affiner jusqu'à la fin de l'adolescence (Lenti et al., 1999). Golouboff (2007) qui s'appuie sur Boyatzis et al. (1993), précise que certaines émotions comme la joie, la tristesse et la colère sont mieux reconnues par les enfants que la peur, la surprise et le dégoût.

2.2.2.2. Signes, gestes et postures

Dans la relation enseignant-élèves, c'est bien souvent l'enseignant qui est le moteur de la communication, puisque c'est lui qui va lancer les actions pédagogiques et engager l'élève dans l'activité. L'enseignant est alors un « producteur de signes » (Duvillard, 2014, 2016) ; l'élève perçoit ces signes plus ou moins consciemment et va s'efforcer de les décoder et de les interpréter. Ces signes émis par l'enseignant sont ce que Duvillard appelle des « micro-gestes » et que celui-ci définit comme « un ensemble de petits gestes sensori-moteurs et énonciatifs, conscients ou inconscients qui accompagnent et/ou portent la réalisation d'un geste professionnel » (p. 9). Un geste, une parole, un regard ou tout autre signe délivré par l'enseignant constituent ces micro-gestes, des indices que l'élève peut observer dans la salle de classe et dont la signification perçue par l'élève peut ne pas toujours correspondre à celle qui était envisagée par l'enseignant. Il revient à l'élève d'opter pour telle interprétation en identifiant les gestes quotidiens esquissés par l'enseignant. Duvillard présente l'enseignement comme un art du détail et considère en conséquence que l'on peut évaluer la qualité du geste éducatif à l'aune de ces petits gestes visuels ou sonores, infimes, mais si importants. L'auteur s'inscrit dans le champ de l'analyse de la pratique professionnelle réflexive, développé notamment par Jorro (2002), Bucheton et Soulé (2009) et Alin (2010).

Analyser les pratiques des enseignants, c'est bien souvent faire référence à leurs corps, à leurs postures en lien avec un espace particulier, la classe, et une situation d'apprentissage, dans laquelle l'élève est impliqué. Alin (2010) dissèque la manière d'agir de l'enseignant en tenant compte du regard, du dialogue, de l'implication, de l'ordre, de l'écoute, du partage, du jugement, de l'improvisation, du contrôle, etc. Il identifie douze gestes professionnels : intervenir, apprendre, s'organiser, transmettre, se prendre en main, s'observer, se mettre en scène, s'entraîner, s'évaluer, s'autoriser, s'écouter et s'adapter. L'auteur insiste sur la prise de distance nécessaire de l'enseignant par rapport à sa pratique qui doit lui permettre de mieux

comprendre comment ajuster son comportement, ses gestes professionnels, sa posture. L'enseignant observe l'activité de l'élève, l'interprète, analyse et réfléchit à une manière de répondre ; il peut pour cela moduler sa voix, appuyer ou détourner son regard, réguler sa posture, se déplacer ou au contraire s'éloigner de l'élève. Les gestes répertoriés par Alin questionnent la place de l'enseignant dans la classe, sa manière de s'approprier l'espace pour proposer des activités d'apprentissage, sa manière d'ajuster son comportement, à celui des élèves en fonction de ses observations en s'appuyant sur des gestes professionnels précis.

Pour étudier l'activité de l'enseignant et regrouper les gestes professionnels de l'enseignant, Jorro (2004) propose une matrice de l'agir langagier qui mêle parole, pensée, action et relation, une matrice qui s'organise autour de quatre analyseurs : les gestes langagiers (ou posture énonciative), les gestes de mise en scène du savoir, les gestes d'ajustement de l'action (avec prise de décision permanente) et les gestes éthiques (ou disposition de l'enseignant à porter un regard sur l'élève). Jorro s'interroge sur la place du corps de l'enseignant en classe ; elle étudie son comportement, ses postures assurées ou hésitantes qui vont influencer sur l'activité de l'élève. L'enseignant puise invariablement dans ces quatre gestes pour réguler les comportements des élèves en situation d'apprentissage, il pourra atténuer ou au contraire valoriser l'un de ces gestes pour interagir.

La posture d'enseignement de l'enseignant induit nécessairement une posture d'apprentissage de l'élève qui induira à son tour une posture d'enseignement de l'enseignant, etc. L'enseignant se doit donc d'être particulièrement attentif aux gestes qu'il produit, aux signes qu'il envoie quotidiennement à ses élèves dans la classe, dans la mesure où ils auront obligatoirement un effet sur l'activité de l'élève.

2.2.2.3. Micro-gestes et ajustements

Duvillard (2016) se fonde sur les travaux présentés précédemment pour identifier cinq micro-gestes professionnels de l'enseignant :

(1) la posture gestuée : Duvillard s'intéresse au rôle du corps, aux postures (dynamique ou apathique) et aux gestes, et notamment à celui de la main qui peut exprimer, selon le type de monstration adopté, la réflexion, l'implication, l'explication, l'autorité ou même l'empathie.

(2) la voix en lien avec la respiration, l'articulation, le débit, l'intonation, etc. L'enseignant peut jouer avec sa voix et faire varier ses effets sur l'élève.

(3) le regard, avec lequel l'enseignant peut entrer en contact, tisser des liens, canaliser l'attention, séduire, mais également dénigrer.

(4) l'usage du mot qui n'est pas neutre, puisqu'il résulte de l'intention qu'il entend donner l'enseignant à sa relation avec l'élève. Les travaux de Vermersch (1994), évoqués précédemment, sur les effets perlocutoires du langage le confirment, lorsqu'il propose de réfléchir à ce que je fais à l'autre avec mes mots, à ce que le fait de dire produit des effets sur moi, sur les autres.

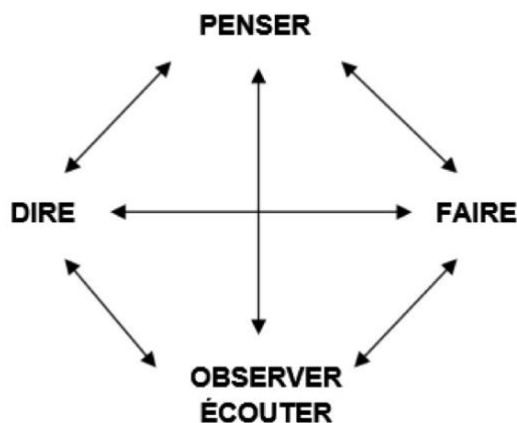
(5) le positionnement tactique de son placement et de ses déplacements qui doit permettre de réfléchir à sa place, à la bonne distance qu'il doit s'efforcer de trouver selon l'activité proposée, selon l'élève dont il doit s'occuper dans la classe.

Avec l'appui du signe triadique de Peirce (Deledalle et Rhétoré, 1979), Duvillard analyse et décompose ces micro-gestes de l'enseignant en trois temps distincts pour mieux comprendre leurs effets sur l'élève : (1) la Priméité, (2) la Secondéité et (3) la Terciéité. S'appuyant sur l'exemple d'un geste de monstration pour impliquer et encourager l'élève en le montrant du doigt, il décompose le signe perçu par l'élève en trois moments distincts : (1) ce que l'esprit de l'élève voit en premier, c'est l'enseignant qui fait des gestes devant lui, (2) l'esprit de l'élève va ensuite situer ces gestes dans un champ lexical et sémantique et se dire « je dois me stimuler pour participer à l'activité proposée » et (3) l'élève attribue une portée symbolique à ces gestes. Duvillard (2016) précise que, lors de cette troisième étape, l'élève se dit intérieurement : « le maître semble s'intéresser à moi, il a de l'empathie pour moi, c'est bien ce dernier message qui va me toucher au plus profond et de là déterminer mes réactions futures » (p. 35). L'élève pourrait d'ailleurs tout à fait interpréter le geste de monstration d'une autre manière, moins positive et penser que l'enseignant le menace de punition, s'il ne s'investit pas davantage.

Eu égard à la portée de ces micro-gestes sur les actions de l'élève, l'enseignant se doit de contrôler au mieux le sens des gestes qui sont autant de signes qu'il émet à l'adresse des élèves. Il doit dans le même temps rester attentif et vigilant à la réaction de l'élève pour intervenir et réguler au mieux et au plus vite. Maître de Pembroke (2018) a étudié les gestes d'ajustement aux élèves. Elle a exploré l'imprévisibilité comme une des composantes fortes de l'activité de l'enseignant et cherché à comprendre, grâce à des entretiens d'explicitation, ce qui se passe en interne dans des moments d'incompréhension des élèves, voire des moments de conflits, de crises. Les entretiens révèlent un affinement des perceptions dans les situations urgentes, Maître de Pembroke parle dans ce cas « d'acuité perceptive » qu'elle définit comme « une qualité de saisie des informations qui émanent de la classe, appuyée sur les cinq sens, lesquels semblent être en synergie ». Il s'agit là encore pour l'enseignant, comme chez Duvillard, de saisir des indices très fins, micro-perceptibles et d'ajuster son comportement, ses gestes professionnels pour « faire une lecture fine » de l'investissement ou de la compréhension des élèves. En réfléchissant sur sa manière d'agir, l'enseignant ajuste ses micro-gestes aux situations. Cette posture réflexive de l'enseignant sur son action entraîne des prises de conscience qui lui permettent de mieux s'adapter aux situations nouvelles qui se présentent à lui.

Saillot (2020, p. 81) définit l'ajustement comme « une posture basée sur des registres de gestes professionnels qui visent à répondre à l'imprévisibilité de la situation et aux besoins d'apprentissage des élèves, dans une combinaison de flexibilité et de vigilance à la fois réflexives et pragmatiques, pédagogiques et didactiques ». L'enseignant doit d'abord s'ajuster à soi-même avant de pouvoir s'ajuster aux autres (élèves, parents, etc.) pour faire face à la diversité des situations de classe avec leur caractère imprévisible et tenir compte de la diversité des élèves et de leurs comportements réciproques. L'auteur s'appuie sur trois dimensions « *penser-dire-faire* », formulées initialement par Bucheton et Soulé (2009), auxquelles il ajoute une quatrième dimension « *observer/écouter* » pour mieux appréhender les gestes professionnels d'écoute et d'observation (figure 2).

Figure 2.- Modélisation de la posture d'étayage des enseignants (Saillot, 2018)



Ces quatre dimensions sont en interaction, lorsque l'enseignant mobilise des postures d'étayage ou d'accompagnement pour aider un élève en situation d'apprentissage. A partir de ces dimensions, Saillot propose de chercher à comprendre en quoi ce que l'enseignant pense, dit, fait, observe ou écoute a des conséquences sur le comportement de l'élève, comment l'élève ajuste son comportement et comment l'enseignant s'ajuste ensuite au comportement ajusté de l'élève, etc.

Nous avons pu répertorier divers gestes professionnels, diverses postures que l'enseignant peut et doit mobiliser pour transmettre, impulser, réagir et s'ajuster aux comportements mis en œuvre par les élèves de sa classe. Nous nous intéressons désormais à la teneur des interactions, à la qualité des relations et comportement interpersonnel de l'enseignant au sein de sa classe.

2.3. Le comportement interactionnel de l'enseignant

2.3.1. Rapport à l'enseignant, lien affectif et affectivité

Les relations que l'enseignant entretient avec ses élèves sont marquées par la nature du lien qui les unit. Felouzis (1997, p. 1-2) considère que « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité ». D'autres études

confirment la présence d'un lien affectif dans la relation (Altet, 1994 ; Espinosa, 2003 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1998 ; Nimier, 1978 ; Virat, 2014).

2.3.1.1. Relations interpersonnelles et liens affectifs

Il nous appartient de saisir comment s'établit le lien. Il faut pour cela en aborder les fondements. Marc et Picard (2015), en examinant les études antérieures, montrent que l'on préfère fréquenter des gens proches de soi (Festinger et al., 1950 ; Girard, 2012 ; Maisonneuve, 2004). Ils évoquent par ailleurs des recherches qui font part d'un goût pour la réciprocité, un besoin de similitude, une recherche de complémentarité dans le choix affectif (Clore et Byrne, 1974). Les auteurs font également mention de relations intersubjectives qui mobilisent souvent des mécanismes intrapsychiques inconscients. Convoqués par le champ de la psychanalyse, ces fonctionnements et processus inconscients passent par les concepts de fantasme, d'identification, de transfert, de relation d'objet que nous ne détaillerons pas ici. L'intersubjectivité « est aussi le processus par lequel les consciences se constituent » (Marc et Picard, 2015, p. 55). Notre conscience de soi et la perception de ce que nous sommes se constituent en prêtant attention aux interactions avec autrui (Mead, 2006 ; Winnicott, 1975). Rogers (2005) évoque l'empathie pour souligner cette capacité d'une personne de se mettre à la place d'autrui qui facilite la communication dans la relation interpersonnelle ; il évoque également la congruence pour désigner « l'adéquation entre ce qu'une personne ressent, la conscience qu'elle en a et la façon dont elle l'exprime » (cité dans Marc et Picard, 2015, p. 58). À la suite d'un échange avec son enseignant, l'élève peut, par exemple, ressentir de la colère, prendre conscience qu'il est en colère et manifester des signes d'énervement en réaction à ce que son enseignant lui a dit. On peut dire alors que l'élève est congruent. À l'inverse, si l'élève ne prend pas conscience de sa colère, il n'est plus congruent et cela pourrait affecter les relations futures entre enseignant et élève. Les mouvements affinitaires et les processus intersubjectifs d'une bonne relation interpersonnelle passent donc, selon Rogers, par l'empathie et la congruence.

2.3.1.2. Figures d'attachement de l'élève

Les travaux qui traitent des liens affectifs entre enseignant et élèves se réfèrent souvent à la théorie de l'attachement. Centré initialement sur les conséquences néfastes d'une longue séparation entre l'enfant et ses parents pendant la Seconde Guerre mondiale, le psychiatre John Bowlby (1958, 1969) établit que le jeune enfant a besoin, pour se développer correctement sur un plan social et/ou émotionnel, de nouer une relation d'attachement avec au moins une personne (*caregiver*). Cette dernière prend soin de lui de façon cohérente et continue.

L'enfant a recours à plusieurs figures d'attachement qui peuvent être ses parents, ses frères et sœurs plus âgés, ses grands-parents, et aussi plus tard ses enseignants ou tous les éducateurs qui se posent comme des références connues pour leurs caractéristiques rassurantes et vers lesquelles l'enfant se tourne, lorsqu'un événement particulier vient troubler son quotidien. Au réflexe d'attachement que Bowlby conçoit comme inné, correspond le « prendre soin » (*caregiving*) du parent ou de l'enseignant, qui en réponse à une sollicitation de l'enfant pourra manifester soit de la compréhension, du réconfort, soit de l'indifférence, voire du mépris. Quelle que soit la réaction de la figure d'attachement, l'enfant va s'attacher. Ainsworth et al (1979) distinguent trois types de comportements d'attachement chez les enfants : les « sécures » (60 % des enfants) pour qui les parents sont les « bases de sécurité » que l'enfant recherche, les « insécures-évitants » (20 % des enfants) qui sont peu affectés par la séparation avec la mère qui a souvent tendance à ne pas répondre correctement aux besoins de son enfant et les « ambivalents-résistants » (10 % des enfants) qui oscillent entre contact et rejet de la mère qui multiplie les réponses incohérentes à son enfant. Main et Solomon (1986) ont ajouté une quatrième catégorie : les « désorganisés » (10 % des enfants) qui ont des comportements contradictoires, bizarres, auxquels la mère répond de manière confuse, négative, voire maltraitante. Même si cette répartition peut paraître trop catégorique (un enfant pourrait, selon les moments, relever de plusieurs catégories, par exemple), elle permet de focaliser notre attention sur le ressenti de l'enfant – sécure ou insécure – et sur ses comportements, qu'il cherche à se rapprocher ou à s'enfuir.

C'est en prenant appui sur ses comportements, ses réactions et ses interactions avec son environnement que l'enfant pourra construire, de 6 mois à 5-6 ans, ses modèles internes

opérants (MIO). Nous pouvons considérer ces derniers comme des schèmes mentaux construits au fil du temps et auxquels l'enfant recourt pour interagir avec autrui. Bowlby les définit comme « des représentations mentales de nos manières d'être, de nos relations avec les autres et du monde en général » (Olano, 2019, p. 38). Ces représentations vont lui permettre de savoir ce qu'il peut attendre des autres et l'aider à anticiper ses propres comportements. L'enfant insécure aura du mal à faire confiance et aura acquis la conviction qu'il doit se débrouiller seul, tandis que l'enfant sécure saura qu'il peut toujours faire appel à son environnement proche, capable de l'aider en cas de besoin.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, Davis (2003) retient le concept d'attachement pour caractériser la relation enseignant-élèves qui est conceptualisée comme une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales. Attendu qu'ils sont responsables de la prise en compte des besoins des élèves, les enseignants doivent tout mettre en œuvre pour que ceux-ci puissent développer leurs pleines capacités. En conséquence, plusieurs travaux ont exploré des dimensions qui relèvent des relations parents-enfants pour comprendre la relation enseignant-élèves : la proximité émotionnelle, les conflits, la dépendance, par exemple. Pianta (1999) met en exergue le rôle joué par l'enseignant dans la régulation des émotions de l'élève. Bowlby (1988), puis Cassidy et Shaver (1999) rapportent que les élèves arrivent en classe avec des modèles internes, construits dans la sphère familiale et dans leur environnement proche, des modèles qui influent sur leurs futures relations et interactions avec leur enseignant (Bretherton et al., 1990). C'est à partir de ces modèles internes façonnés très tôt que les élèves interprètent les comportements de tous leurs *caregivers*. Ces interprétations liées à cet attachement interne, inné et universel auront un effet sur les relations qu'ils auront tout au long de leur vie (Cassidy et Shaver, 1999).

Toutefois, s'il est possible que des élèves puissent entretenir des relations avec leur enseignant qui viennent en complément des relations parents-enfants, d'autres élèves pourraient développer des relations avec leur enseignant qui diffèrent de ce qu'ils vivent à la maison, notamment sur le plan affectif (Howes et Hamilton, 1992 ; Howes et Matheson, 1992). Kesner (2000) et Davis (2003), même s'ils reconnaissent la relation enseignant-élèves comme primordiale dans la vie d'un individu, ne sont pas certains que toutes les relations entre enseignant et élèves relèvent de l'attachement en raison de la courte durée de la relation.

Aintworth (1989), citée dans Virat (2016), retenait deux critères : (1) la détresse ressentie par l'enfant au moment d'une séparation et (2) le sentiment de sécurité et de réconfort, lorsque la relation se rétablit (base de sécurité). Si l'on s'en tient à ces deux critères, il est possible que l'élève du premier degré (école primaire) soit davantage concerné par la relation d'attachement vis-à-vis de son enseignant que l'élève du second degré (collège et lycée). Il existe en outre des différences d'investissement de la relation entre élèves. Il convient donc de considérer les élèves au cas par cas et il est possible que la relation enseignant-élèves se situe entre la relation d'attachement et un autre type de relation à définir (Bergin et Bergin, 2009 ; Virat, 2016). Il ressort que les contacts entre l'enseignant et les élèves doivent se fonder sur une relation de qualité entre élèves et enseignant, à savoir une relation qui garantisse une « sécurité affective ». L'enseignant serait alors caractérisé par sa disponibilité, sa sensibilité qui lui permettrait d'identifier les besoins de l'enfant et d'entrer en relation avec l'élève avec soutien et chaleur, si bien que l'enfant aurait le sentiment d'être reconnu, comme il pourrait l'être par ses parents ou ses proches (Larose et al., 1999 ; Pianta, 1999).

La relation enseignant-élèves semble pouvoir s'établir en tenant compte d'éléments liés à l'affectivité, l'attachement entre les deux acteurs de la relation. Nous souhaitons développer cette idée de « qualité » dans la relation pour mieux comprendre comment s'installe une relation positive ou au contraire une relation négative au sein de la classe.

2.3.2. La qualité des interactions dans la relation enseignant-élèves

L'engagement affectif de l'enseignant est un sujet peu abordé par l'institution scolaire (Virat, 2019). L'école devrait rester un lieu de transmission de savoirs, un lieu d'instruction où toute relation qui inclurait une proximité affective entre l'enseignant et l'élève semble proscrite. Pourtant Houssaye (1996), cité dans Virat (2014), évoque les pédagogues du cœur, comme Érasme, Comenius, Pestalozzi, Korczak ou encore Neill qui ont très tôt perçu et valorisé la nécessité de convoquer une dimension affective dans toute relation enseignant-élèves pour faciliter l'apprentissage. Lorsque Leroy-Audoine et Piquée (2004) interrogent des élèves de l'école élémentaire, elles constatent que ceux-ci ne s'attardent pas sur les compétences pédagogiques de leur enseignant, mais plutôt sur des facteurs personnels, son sens de l'humour,

ses qualités d'empathie. Les élèves mentionnent qu'il est gentil, sympathique, sévère ; ils peuvent ajouter qu'il ou elle fait rire, qu'il ou elle crie trop et préciser s'il ou elle l'aime. Ils sont donc sensibles au comportement affectif et interactif de l'enseignant, à ce qu'il leur renvoie lors des relations au sein de la classe.

2.3.2.1. La dimension affective de la relation

Espinosa (2003, 2016) tente de comprendre le fonctionnement interne de l'affectivité. Elle s'appuie sur cinq composantes de l'affectivité, chacune susceptible d'influer sur les représentations que l'élève peut se faire de son enseignant et à terme sur la relation enseignant-élèves. L'auteure convoque pour cela la caractérisation du domaine affectif de Martin et Briggs (1986), reprise par Lafortune et Saint-Pierre (1998). Elle inclut cinq composantes :

(1) l'attitude de l'élève ou de l'enseignant qui peut être favorable ou défavorable envers l'institution, les disciplines ou l'enseignant ou les élèves. Elle se rapproche des convictions que chacun peut avoir sur autrui ou son environnement.

(2) les émotions positives (joie, contentement, etc.) ou négatives (tristesse, découragement, anxiété, etc.), mobilisées en raison de leur caractère perturbateur ou facilitateur des apprentissages (Gendron, 2006) ou créées par le travail scolaire.

(3) le concept de soi qui correspond à la conception que l'individu a de lui-même et qui résulte de la confiance en soi, elle-même reliée à l'estime de soi.

(4) les attributions causales qui permettent d'opérer une différence entre la valeur accordée par l'individu aux causalités internes et aux causalités externes, sachant que les élèves internes recueillent davantage de considération auprès de l'enseignant et sont plus performants scolairement.

(5) la motivation qui peut faciliter l'apprentissage si l'enseignant a su créer des expériences relationnelles scolaires et affectives nécessaires (Houssaye, 1993 ; Rousseau et al., 2009).

Espinosa (2016) confronte ensuite ces cinq composantes aux conséquences positives ou négatives qu'elles peuvent avoir sur la relation enseignant-élèves, le rapport à l'enseignant, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève. Ainsi, les émotions ou la motivation peuvent entraîner de la curiosité, de l'envie, mais également du découragement, de l'évitement, voire du décrochage scolaire. Le concept de soi peut avoir pour effet de provoquer chez autrui (enseignant ou élèves) de l'inhibition ou au contraire de la confiance en l'autre qui renforcera sa confiance en soi.

Virat (2014) s'inscrit dans ce cadre théorique pour affirmer qu'une relation de qualité ne peut s'effectuer sans engagement affectif. Il se fonde sur ses propres résultats et sur les études quantitatives longitudinales qui ont été coordonnées pour apporter de nombreux résultats plaidant en faveur de la relation affective, eu égard aux bénéfices obtenus à l'école. Virat (2014, p. 49) évoque une forme d'amour, d'amour altruiste, d'amour compassionnel (Sprecher et Fehr, 2005), « une attitude orientée vers le bien d'autrui plus durable et plus global que l'empathie », qu'il relie à la qualité de la relation affective entre l'enseignant et l'élève. Cornelius-White (2007) estime que la dimension affective (empathie, douceur, bienveillance) constitue l'élément essentiel et nécessaire d'une relation de qualité. Pianta et Walsh (1998) développent cette idée de relation de qualité : celle-ci doit comprendre un soutien émotionnel de la part de l'enseignant qui reste sensible aux appels de l'élève et qui doit faire preuve de chaleur affective en fournissant une aide adaptée à l'élève. Wentzel (2012), quant à elle, conçoit la relation comme un moment de communication important ; elle associe toujours une relation de qualité à la confiance, l'intimité et le partage, mais aussi à des affects positifs et à une forte proximité. Cette dimension affective est essentielle dans la relation enseignant-élèves. Comme nous l'avons évoqué précédemment, Hattie (2012) considère que la relation enseignant-élèves influence le rendement scolaire (12^e rang des facteurs sur 150 avec une taille d'effet de 0,72 / point charnière = 0,40, pour un effet moyen escompté pour une année de formation scolaire). Il précise en outre l'importance pour l'enseignant de tisser des liens positifs avec les élèves et de créer au sein de sa classe « un climat fondé sur la chaleur, la confiance et l'empathie » (p. 243) pour que les élèves sentent qu'ils ont le droit de faire des erreurs et de montrer leur ignorance. Les élèves doivent croire que le climat de la classe favorise la confiance, l'équité et l'empathie. Ils doivent pouvoir s'exprimer et se tromper sans craindre les remarques désagréables de leurs pairs ou de leur enseignant.

Espinosa (2016, p. 150) énumère trois caractéristiques d'une relation enseignant-élèves réussie. Elle évoque (1) « une relation de confiance et de respect mutuel entre l'enseignant et l'élève », (2) « un élève engagé dans les apprentissages [...] ouvert et non défensif » et (3) « un enseignant bienveillant, ouvert, animé par un élan constructif vers l'activité d'apprentissage... ». Ainsi, lorsqu'un enseignant entretient une relation chaleureuse et empathique avec un élève, cette relation aurait un effet à la fois sur l'enseignant et sur l'élève. Celui-ci se sentirait sécurisé et confiant, ce qui l'encouragerait à apprendre et l'enseignant serait satisfait de son travail (Buyse et al., 2009 ; Cadima et al, 2015 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Hugues et Kwok 2006).

2.3.2.2. Attitudes et pratiques positives et négatives de l'enseignant : quels effets sur l'élève ?

Nous nous intéressons aux attitudes et aux pratiques positives et négatives de l'enseignant dans la relation et nous interrogeons leurs conséquences sur les élèves. Un corpus de recherche solide a identifié des associations entre les relations élève-enseignant de haute qualité (caractérisées par des niveaux élevés de proximité et de faibles niveaux de conflit) et la réussite scolaire des enfants à l'école primaire (Birch et Ladd, 1997 ; Hamre et Pianta, 2001 ; McCormick et al., 2013 ; O'Connor et McCartney, 2007 ; Pianta et Stuhlman, 2004 ; Rudasill, 2011). Une relation de bonne qualité s'appuie sur des éloges plutôt que sur des critiques persistantes (Marzano et al., 2003). Des relations enseignant-élèves efficaces minimisent les comportements perturbateurs qui gênent l'enseignement, créant ainsi un climat social de classe susceptible de favoriser l'apprentissage pour tous les élèves (Alderman et Green, 2011 ; Parsonson, 2012). D'autres études complémentaires révèlent que des relations enseignant-enfant de haute qualité peuvent favoriser la résilience scolaire chez les enfants à faible revenu, issus de minorités raciales ou ethniques, à risque de mauvais résultats (Crosnoe et al., 2010 ; Murray et Zvoch, 2010). Pakarinen et al. (2014) ont étudié les relations entre la qualité des interactions en classe et les comportements des enfants dans des situations d'évaluation. Les comportements de réussite dans des situations de test difficiles de 166 enfants finlandais en CP-CE1 de 70 salles de classe ont été évalués par des testeurs formés. La qualité des interactions en classe en termes de soutien émotionnel, d'organisation de la classe et de soutien pédagogique

a été observée dans 25 classes (sur 70). Les résultats de l'analyse multiniveau ont montré que le faible soutien émotionnel des enseignants prédisait un fort évitement passif des enfants, alors qu'une organisation de classe et un soutien pédagogique élevés prédisaient une forte dépendance sociale des enfants. Les résultats témoignent de l'importance des interactions chaleureuses et positives en classe pour les comportements adaptatifs de réussite des enfants. Les résultats suggèrent également que les enseignants adaptent leurs interactions en classe en ce qui concerne l'évitement actif des tâches des enfants.

Nous souhaitons interroger le rôle des relations enseignant-élèves dans le développement de compétences académiques et psychosociales chez l'élève.

Relations enseignant-élèves négatives et ses effets sur l'élève

Nous traitons pour commencer des attitudes et pratiques négatives de l'enseignant ; celles-ci pourraient avoir des conséquences sur les élèves qu'il nous appartient d'identifier. Selon la recension de Fortin et al. (2011) concernant des recherches sur les relations enseignant-élèves, les attitudes et pratiques négatives ont généré moins de recherches que les attitudes et pratiques positives, mais nous pouvons rapporter quelques résultats.

Le désintérêt et la critique entraînent souvent une hausse des comportements déviants chez les élèves (Murdock, 1999). Lorsque l'enseignant ne s'engage pas pleinement, les élèves persévèrent moins dans l'activité (Klem et Connell, 2004). S'il se montre froid ou sévère, l'élève pourrait développer moins de compétences sociales (Wentzel et Battle, 2002). Berstein-Yamashiro (2004) établit des liens entre anxiété des élèves et enseignant impatient, hostile et difficile d'approche ; elle relie également le manque de respect, voire l'attitude humiliante d'un enseignant au manque d'attention et à la volonté d'engagement des élèves. Davis (2003) met en garde contre les pratiques de coercition des enseignants qui pourraient favoriser les comportements extrêmes. Les aspects négatifs de la relation, tel que le conflit, exercent une force plus grande sur l'adaptation scolaire de l'élève que les aspects positifs, comme la proximité (Baker, 2006 ; Dilalla et al., 2004 ; Hamre et Pianta, 2001). La qualité de la relation, mesurée par la *Student Teacher Relationship Scale* (STRS) peut être déterminante pour l'élève. Si l'élève se sent à l'aise avec l'enseignant, cela peut faciliter le développement. Si, au contraire,

la relation est négative, voire inexistante, les conséquences de ce mode de relation seront négatives pour l'enfant et son engagement dans les apprentissages (Pianta, 1992) et à terme sur la réussite scolaire.

Relations enseignant-élèves positives et ses effets sur l'élève

Parmi les attitudes et pratiques positives, Fortin et al. (2011) répertorient le soutien apporté par l'enseignant qui a été l'objet de nombreux travaux (Klem et Connell, 2004 ; Knesting et Waldron, 2006 ; Malecki et Demaray, 2003 ; Reeve et al., 2004 ; Wentzel, 1997). Fortin et al. (2011) rappellent le rôle important de la chaleur manifestée par l'enseignant (Fallu et Janosz, 2003 ; Knesting et Waldron, 2006 ; Wentzel, 1997). Roorda et al. (2011) constatent que les relations enseignant-élèves sont plus importantes pour les élèves à risque scolairement en raison notamment d'un contexte socio-économique défavorable. Toutes ces recherches pointent des influences positives sur l'élève, lorsque l'enseignant montre de l'intérêt pour l'élève, l'encourage, s'investit dans la relation, fait preuve d'humanité. Elles font part également du respect et de l'équité (Knesting et Waldron, 2006 ; Wentzel, 1997) ou des modes de communication (ouverture et écoute réciproque) que nous avons évoqués précédemment et de la proximité et de l'influence que nous abordons dans la partie suivante.

D'autres travaux confirment les effets de la relation enseignant-élèves sur ses résultats scolaires, sa motivation et son engagement (Pianta et al., 2003). La relation enseignant-élèves positive autorise celui-ci à s'engager et à participer davantage lors des activités mises en place en classe (Fredriksen et Rhodes, 2004). Les élèves seront également plus enclins à produire des efforts (Fraser et Walberg, 2005 ; Wentzel, 1997) et auront une meilleure attitude envers l'école (Brewster et Bowen, 2004), un sentiment souvent relié à l'efficacité scolaire des élèves qui auraient tendance à considérer les interactions positives avec leur enseignant comme une base sécurisante (Boekaerts, 1993). De plus, les relations enseignant-élèves seraient liées à la motivation. Leroy et al. (2013, p. 82) mentionnent que si les élèves sentent que « leur enseignant soutient leur autonomie, leur compétence et leur proximité sociale, ils sont plus à même de manifester une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible amotivation et de plus grandes croyances d'auto-efficacité », ce qui semble garantir en retour de meilleures performances scolaires.

Des liens essentiels entre relation enseignant-élèves, comportement et compétences de l'élève

Fortin et al. (2011) recensent de nombreux travaux qui mêlent de bonnes relations enseignant-élèves, de meilleurs résultats scolaires et un meilleur engagement (Crosnoe et al., 2004a et 2004b ; Fraser et Walberg, 2005), à tel point que ces relations contribuent à réduire les risques d'échec scolaire (Davis, 2003). Fallu et Janosz (2003) confirment que les relations chaleureuses contribuent à faire baisser le taux de décrochage scolaire chez des élèves à risque élevé.

Cornelius-White (2007) a réalisé une méta-analyse pour examiner les liens entre les variables affectives de l'enseignant comme l'empathie, la chaleur ou les encouragements et leurs incidences sur l'élève en termes affectif, comportemental ou cognitif. Il établit des corrélations entre les variables de l'enseignant et la participation, la motivation et des incidences sur le plan cognitif pour l'élève. Les variables affectives, empathie et chaleur, sont très fortement associées aux résultats de l'élève. Tout comme Marzano et al. (2003), l'auteur rapporte des effets très importants allant de 0,72 à 0,87 qui concernent l'amélioration des résultats scolaires des élèves grâce à des relations enseignant-élèves positives. Les relations enseignant-élèves qui fonctionnent bien sont fréquemment caractérisées comme suit : d'un côté, l'enseignant gagne la confiance de l'élève et de l'autre, l'élève se sent en situation de sécurité émotionnelle, se sent soutenu et sollicité par son enseignant pour se surpasser scolairement. Malecki et Demaray (2003) abordent différents types de soutien, parmi lesquels les soutiens informationnel (l'enseignant donne son avis par exemple), émotionnel (se sentir aimé par son enseignant), instrumental (ressources mises à la disposition de l'élève) et évaluatif (rétroaction sur l'attitude et le comportement de l'élève). Les auteurs démontrent que le soutien émotionnel pourrait prédire les compétences sociales et scolaires des élèves.

Lorsque les relations entre l'enseignant et l'élève sont bonnes, celui-ci semble présenter moins de problèmes de comportement (Crosnoe et al., 2004a et 2004b ; Pianta, 1994 ; Pianta et al., 1995). Des études révèlent que les élèves qui entretiennent des relations interpersonnelles positives avec les enseignants démontrent une amélioration de leurs attitudes et une plus grande satisfaction à l'école (Brophy et Good, 1984). Fredrikson (2001) affirme que les émotions

positives véhiculent une forme de croissance individuelle de la personne et de ses relations sociales, capables de transformer positivement les individus ; les élèves pourraient ainsi bénéficier des émotions positives perçues chez l'enseignant. Murdock (1999) estime que la perception de l'enseignant est le facteur qui influe le plus sur le comportement de l'élève, de sorte que plus celui-ci perçoit du désintérêt, de la critique chez son enseignant, plus il aura un comportement déviant. Davis (2003), mais également McNeely et Falci (2004), confirment que les relations de soutien d'un enseignant sont en mesure de réduire les comportements violents des élèves. Breeman et al. (2015) ont observé les relations entre les caractéristiques de l'enseignant, les relations sociales dans la classe et les modifications sociales, émotionnelles et comportementales de l'élève dans la classe. Les résultats montrent qu'une relation enseignant-élèves très proche a un effet positif sur l'ajustement social et émotionnel de l'élève dans la classe. De même, des relations positives entre enseignant et élèves et entre l'élève et ses pairs jouent positivement sur les ajustements de comportement de l'élève, sachant que les relations sociales positives sont liées à un haut niveau de compétences de l'enseignant. (Voir également Buyse et al, 2008, 2009 ; Hughes et al., 2001 ; Mercer et DeRosier, 2008 ; Spilt et al., 2011).

Murillo (2019) évoque la revue de littérature de Hoy et Weinstein (2006) et la confronte à des propos rapportés d'élèves de seconde recueillis en début d'année scolaire pour expliquer les différences de comportements des élèves liés à leur engagement selon les cours fréquentés. Si la matière est souvent évoquée par le sens commun pour relater l'enthousiasme ou le désintérêt des élèves, il semble que les pratiques de l'enseignant jouent un rôle important. Ainsi les élèves se montrent-ils plus coopérants, dès lors que l'enseignant respecte trois « piliers » fondamentaux : l'enseignant doit être capable (1) de maintenir le cadre et de promouvoir des règles claires au sein de la classe, (2) de faire preuve de « *care* », c'est-à-dire qu'il se soucie des apprentissages, de la réussite et du bien-être de ses élèves et (3) d'entretenir une forme de « *fun* » pendant son cours, à savoir sa façon de partager le plaisir qu'il ressent à faire la classe avec ses élèves. Selon Murillo (2021), une relation de qualité passe en conséquence, par le cadre, le *care* et le *fun*.

Birch et Ladd (1997) mentionnent que la relation enseignant-élèves peut jouer un rôle de soutien important pour les jeunes enfants dans leurs tentatives d'adaptation au milieu scolaire. À partir d'un échantillon d'enfants de maternelle et de leurs enseignants, ils ont

examiné comment trois caractéristiques distinctes de la relation enseignant-enfant (proximité, dépendance et conflit) étaient liées à divers aspects de l'adaptation scolaire des enfants. La dépendance dans la relation enseignant-élèves est apparue comme un fort corrélat des difficultés d'adaptation scolaire, notamment de moins bons résultats scolaires, des attitudes scolaires plus négatives et un engagement moins positif dans l'environnement scolaire. De plus, les conflits évalués par les enseignants étaient associés aux notes des enseignants sur le goût des enfants pour l'école, l'évitement scolaire, l'autonomie, et la participation coopérative en classe. Enfin, la proximité élève-enseignant était positivement liée au rendement scolaire des enfants, ainsi qu'aux évaluations du goût pour l'école et de l'autonomie, réalisées par les enseignants. Les résultats soulignent l'importance de prendre en compte diverses caractéristiques des relations des enfants avec les enseignants lors de l'examen de l'adaptation scolaire des jeunes enfants. Wentzel (1997) rapporte des effets positifs d'une relation apaisée entre un enseignant et un élève, et l'intégration de celui-ci aux autres élèves dans la classe. En revanche, un élève qui perçoit son enseignant comme sévère et froid fera montre de moins de compétences sociales (Wentzel et Battle, 2002).

Lorsque l'on tient compte des effets de la relation sur l'état psychologique et affectif de l'enfant, nous constatons que la perception d'une relation positive entre enseignant et élèves permet de diminuer les symptômes de dépression chez l'élève et d'accroître son estime de soi (Fredriksen et Rhodes, 2004). Des relations positives réduisent les angoisses des élèves qui peuvent conduire à un désir d'échapper à un environnement perçu comme aversif et à des taux plus élevés d'absentéisme et d'échec scolaire (Miller, 2000 ; Moos et Moos, 1978). À l'inverse, une relation négative provoque une hausse de l'anxiété chez l'élève qui empêche celui-ci de demander de l'aide à son enseignant (Bernstein-Yamashiro, 2004). Wentzel (1997) relève une diminution des attributions externes en lien avec un meilleur contrôle interne des pensées, si l'enseignant fait preuve de *caring*. Galand et Phillipot (2005) associent une relation de qualité à une diminution des manifestations de colère chez les élèves.

Ces travaux nous conduisent à remarquer l'existence d'un processus dynamique entre le comportement de l'enseignant, ses attitudes, ses pratiques et le comportement des élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004). Les pratiques des enseignants ont un effet sur les comportements des élèves. De manière circulaire, les pratiques négatives dans la relation semblent entraîner

des comportements négatifs chez les élèves et inversement, les pratiques positives semblent capables de générer des comportements positifs chez les élèves. Selon Fredriksen et Rhodes, les relations dépendent des croyances, valeurs et compétences des deux protagonistes, élève et enseignant. Si des élèves ont l'impression d'avoir un bon contact avec leur enseignant, ils auront plus tendance à rapporter une relation chaleureuse et recourront volontiers à son aide sur le plan émotionnel ou scolaire. En revanche, les élèves qui ont des problèmes de comportement (manque d'attention, agressivité), déclareront des relations négatives avec leur enseignant, empreintes de critiques, de punitions, d'insatisfactions diverses et caractérisées par un manque de chaleur et des conflits. Roorda et al. (2011) révèlent toutefois que même si la relation enseignant-élèves est importante, elle ne suffit pas à améliorer seule les comportements d'apprentissage des élèves. D'autres facteurs, comme la qualité de l'instruction ou l'autonomie peuvent avoir un effet sur l'engagement et la réussite. De plus, il est possible que le lien identifié entre relation et réussite soit indirect, puisque, selon Zimmer-Gembeck (2006), la réussite scolaire pourrait, grâce à une relation enseignant-élèves positive, transiter par le bien-être de l'élève.

Tact, *caring* et bienveillance

Tous ces travaux sont proches de travaux qui se réfèrent au tact pédagogique ou à une approche bienveillante de la relation enseignant-élèves. Prairat (2017, p. 5) emprunte à Herbart (1806, 1908) le terme de « tact » pour désigner conjointement l'attention et le souci de la relation sur un plan éthique et « en tant que savoir-faire pédagogique, la capacité à saisir avec promptitude le sens d'une situation pour agir de manière appropriée ». L'enseignant, avec une intelligence de la situation est capable grâce à ce tact, de s'ajuster à toute situation ; il ou elle a l'intuition de ce qui doit être dit ou fait et de la manière dont il faut le dire et le faire. Gauthier (2019, p. 123) ajoute qu'« agir avec tact en enseignement, c'est donc avoir appris à sentir les nuances d'une situation et être capable d'intervenir avec finesse tout en maintenant la relation avec les élèves afin que leur instruction et leur éducation puissent advenir ». Herbart (2007) définit le tact comme un « régulateur direct de la pratique » qui permet à l'enseignant de porter un jugement rapide sur la situation et de prendre une décision pour intervenir auprès de l'élève. L'enseignant peut alors, grâce à son tact, juger du moment favorable pour agir et arbitrer pour

savoir, par exemple, s'il doit laisser l'élève avancer à son rythme dans l'activité ou s'il doit l'encourager à aller plus vite.

Le tact pédagogique pourrait faire partie des constituants de la notion de bienveillance qui apparaît dans l'institution scolaire française au début des années 2010. Nous reviendrons sur cette notion plus loin et plus en détail dans notre développement. La bienveillance est toujours tournée vers la relation à autrui. Réto (2017) porte un regard philosophique sur cette notion qu'elle définit en prenant appui sur Foulquié et Saint Jean (1969), comme « la volonté réelle et efficace du bien d'autrui » ou à « une disposition favorable à l'égard d'autrui ». La bienveillance s'analyse bien souvent en situation grâce à des signes verbaux ou non verbaux divers : un témoignage, une expression, un regard, un geste, un ton, une parole. Réto distingue quatre dimensions de la bienveillance : (1) intentionnelle (l'enseignant, par exemple, veut le bien de l'élève), (2) interactionnelle (connaissance et reconnaissance de soi et de l'autre), (3) affective (prise en compte de la composante affective chez l'élève) et (4) attentionnelle (prise en compte de l'autre et du contexte). Doré Coté (2007) qui inclut dans la bienveillance, les sentiments, les émotions, la sollicitude ou la reconnaissance des autres, rapporte que, selon les élèves qu'elle a interrogés, l'enseignant est bienveillant s'il les aide, les valorise, les respecte, les écoute, les reconnaît, les encourage, les motive par des activités amusantes et fait preuve de tolérance. Nous retrouvons dans ces paroles d'élèves la plupart des attitudes et pratiques positives mentionnées précédemment. Shankland et al. (2018) reconnaissent également les liens entre la bienveillance de l'enseignant et la motivation de l'élève. Celle-ci serait susceptible de faciliter le développement de son bien-être et de son apprentissage. Masson (2018) mentionne également les bienfaits de la bienveillance dans la relation enseignant-élèves, une relation humaine qui doit permettre à l'élève de vivre une expérience riche et constructive, propice à un apprentissage réussi.

La bienveillance se rapproche de la notion de *caring* (Noddings, 2012) particulièrement en direction des élèves les plus faibles, évoquée précédemment, à partir de laquelle Piot (2018) établit un lien entre bienveillance et pédagogies actives et Bélanger et Royer (2018) entre bienveillance et inclusion scolaire. La notion de bienveillance s'invite donc dans le débat de la prise en compte de tous les élèves au sein de l'école. Wentzel (1997) relie quant à elle, le *caring* de l'enseignant à une augmentation de la motivation, tandis que Sava (2002) associe une

perception négative de l'enseignant à une démotivation. Noddings (2012) liste plusieurs éléments pour garantir une relation de *care*, à savoir l'écoute, le dialogue, la pensée critique ou une réponse réfléchie.

Tact, *caring* et bienveillance font partie des pratiques et attitudes positives que l'enseignant peut utiliser pour influencer le comportement de l'élève, son engagement dans l'activité, sa motivation ou encore ses performances. Le comportement de l'enseignant perçu positivement ou négativement par l'élève peut également influencer le développement des compétences psychosociales et académiques de l'élève.

Résumé du chapitre II

Nous avons souhaité préciser dans ce chapitre II, les ressorts de l'effet-maître dans la classe. Nous nous sommes appuyé sur la causalité triadique réciproque, utilisée par Bandura pour caractériser la pratique humaine et nous l'avons appliquée aux pratiques de l'enseignant. Nous avons dès lors dégagé trois caractéristiques : les facteurs personnels, le comportement et le contexte d'enseignement. Nous avons ainsi pu souligner la multidimensionnalité des pratiques de l'enseignant et la diversité de ses actions au service de l'apprentissage de ses élèves que nous avons inscrites dans un contexte particulier de classe, en interaction constante avec les facteurs personnels et le comportement de l'enseignant. Nous avons relié ce contexte au climat social de la classe, c'est-à-dire à la perception du contexte par chacun des acteurs, une perspective intéressante pour rendre compte de ce qui se déroule en classe.

Nous avons ensuite centré notre regard sur le comportement de l'enseignant et sur les relations (pédagogique, éducative et enseignant-élèves) et les interactions qu'il tisse dans la classe avec ses élèves. L'enseignant est situé au centre des interactions, c'est lui qui en est le moteur. Il peut ainsi actionner divers processus pour interagir avec les élèves : (1) la communication dans sa dimension pragmatique avec une réflexion sur les effets perlocutoires du langage employé pour interagir avec l'élève, (2) les prises d'information par l'observation et l'écoute de l'élève, (3) les postures et gestes professionnels de l'enseignant pour gérer l'espace-classe et ses relations avec les élèves pendant et après l'apprentissage, et (4) les ajustements qu'il propose avant, pendant et après les activités pour accompagner tous les élèves et particulièrement tous les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

La relation enseignant-élèves comporte une dimension affective qu'il convient d'entretenir pour s'ajuster au mieux aux besoins des élèves. L'enseignant pourrait être perçu comme une figure d'attachement par un élève en recherche d'une relation qui lui garantisse une « sécurité affective ». L'enseignant serait alors caractérisé par sa disponibilité, sa sensibilité qui lui permettrait d'identifier les besoins de l'enfant et d'entrer en relation avec l'élève avec soutien et chaleur, si bien que l'enfant aurait le sentiment d'être reconnu. Nous avons évoqué l'importance de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève à travers les pratiques

positives et négatives de l'enseignant qui semblent respectivement avoir des effets positifs et négatifs sur le comportement et la réussite de l'élève. Les notions de tact, *caring* et bienveillance sont à rattacher à des pratiques et attitudes positives que l'enseignant peut utiliser pour influencer le comportement de l'élève, son engagement dans l'activité, sa motivation ou encore ses performances. Le comportement de l'enseignant perçu positivement ou négativement par l'élève peut également influencer le développement des compétences académiques ou psychosociales des élèves.

CHAPITRE III : Pratiques enseignantes et compétences psychosociales de l'élève : quelles influences réciproques ?

Nous avons évoqué dans le premier chapitre comment le développement de compétences psychosociales pouvait avoir des conséquences sur la vie des individus, et notamment sur leur réussite scolaire. Nous avons également décrit comment les pratiques de l'enseignant pouvaient influencer sur les performances des élèves. Nous avons détaillé, dans un deuxième chapitre, les comportements de l'enseignant et les relations de ce dernier avec l'élève. Nous avons notamment mis en évidence les rôles à la fois successifs et simultanés de la communication, des gestes professionnels verbaux et non verbaux, de l'ajustement, de l'affectivité et de l'attachement dans les interactions enseignant-élèves. Le comportement interactionnel de l'enseignant aurait un effet sur le comportement cognitif et affectif de l'élève.

Dans ce troisième chapitre, il nous semble intéressant de mettre en relation le comportement de l'enseignant et celui de l'élève pour explorer la construction de la réussite à l'école. Il nous semble en effet important d'aborder un aspect peu traité à notre connaissance dans les recherches en sciences de l'éducation : nous souhaitons montrer si des liens existent entre le comportement de l'enseignant et les compétences psychosociales de ses élèves et si ces liens ont des effets sur la réussite de ces élèves. Nous nous appuyons tout d'abord sur les recherches qui ont mis en relation les pratiques enseignantes et les compétences psychosociales, puis nous exposerons dans un deuxième temps, notre problématique, notre modèle d'analyse, ainsi que les variables associées.

1.- Quels liens entre l'enseignant et les compétences psychosociales des élèves ?

1.1. Pratiques enseignantes et compétences psychosociales de l'élève

Peu de recherches, à notre connaissance, ont choisi de se focaliser sur la relation enseignant-élèves en associant le comportement interpersonnel de l'enseignant aux compétences psychosociales des élèves. Nous avons néanmoins pointé quelques recherches qui ont mis en évidence des liens entre enseignement et compétences psychosociales.

Estimant qu'il est possible d'enseigner les compétences psychosociales, comme le démontrent certains auteurs (Mikolajczak et al., 2014 ; Zeidner et al., 2009) et que celles-ci ont un effet sur la réussite de l'élève, certains états des États-Unis ont valorisé des expérimentations qui visaient à enseigner ces compétences psychosociales. Parmi ces programmes, le *Perry Preschool Project*, que nous avons déjà évoqué dans le premier chapitre, était un projet construit comme une étude randomisée, conduit de 1962 à 1967 pour des enfants afro-américains de trois à quatre ans issus de milieux défavorisés à risque élevé d'échec scolaire. Heckman et Rubinstein (2001) ont constaté des effets importants de ce programme sur la vie des enfants devenus adultes. Heckman et Karapakula (2019) rapportent aussi des effets très forts sur les enfants des participants qui sont en meilleure santé, gagnent plus, présentent de meilleures compétences sociales et émotionnelles, sont plus susceptibles de terminer leurs études secondaires et de poursuivre leurs études à l'université. D'autres programmes, tels que le *Seattle Social Development Project (SSDP)* ou *RULER* présentent de très bons résultats. Le *SSDP* est centré sur l'école primaire, il prône un enseignement plutôt interactif, coopératif et vise à renforcer l'attachement et les interactions entre les enfants, les parents et les enseignants. Rivers et al. (2013) ont comparé des classes qui ont utilisé RULER à d'autres qui ne l'ont pas utilisé et ils observent une plus grande « chaleur » et davantage de liens entre enseignant et élèves. Les élèves semblent plus autonomes, manifestent plus de leadership et les enseignants sont plus tournés vers les intérêts et les motivations des élèves. Brackett et al. (2012) ont montré quant à eux que ce programme permettait aux élèves d'augmenter fortement leurs compétences

académiques. Enfin, le programme *SEL (Social and Emotional Learning)*, fondé par Elias en 1997 dans le New Jersey, entend prévenir les risques de décrochage scolaire grâce à un travail sur les émotions et sur la relation aux autres. Nous retrouvons, comme pour les programmes précédents, le choix de méthodes d'enseignement actives qui font participer les élèves, les aident à coopérer. Malgré des problèmes de méthode liés à la disparité des programmes, Durlak et al. (2011), se fondant sur les résultats d'une méta-analyse regroupant 213 études, relatent un effet positif et significatif sur les performances scolaires, les compétences sociales émotionnelles et relationnelles.

Tous ces programmes spécifiques d'enseignement des compétences socio-émotionnelles prennent souvent appui sur les méthodes actives qui semblent entraîner une meilleure réussite des élèves associée à de meilleurs comportements sociaux et émotionnels. Qu'en est-il des pratiques moins spécifiques et moins centrées sur l'enseignement de compétences particulières ? Quels effets ont-elles sur les compétences psychosociales des élèves ?

Korbel et Paulus (2017) ont examiné l'effet des pratiques enseignantes sur des compétences socio-émotionnelles, telles que la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et la confiance en soi. Ils se sont appuyés sur un échantillon représentatif de 711 enseignants et de 4 500 élèves tchèques de l'école primaire (grade 4) et de collège (grade 8) en se référant aux bases de données des tests TIMSS de 2007. L'effet des pratiques enseignantes sur la motivation et l'estime de soi est mesuré en tenant compte de l'auto-déclaration des élèves qui précisent à quelle fréquence ont lieu telles pratiques pédagogiques. Les pratiques enseignantes ont été classifiées en deux types : standard (écoute passive de cours de l'enseignant, mémorisation de formules et de procédures, travail individuel sur des problèmes) et moderne (justifications des réponses par l'élève, apprentissages en lien avec les éléments de la vie courante, travail en petits groupes pour expérimenter et rechercher). Les résultats montrent que les pratiques d'enseignement qualifiées de modernes ont un effet significatif sur les compétences socio-émotionnelles. Les pratiques standards ont plutôt tendance à démotiver les garçons et à entraîner une faible estime de soi. Les effets positifs des pratiques modernes sont plus importants que ceux des pratiques standards pour garçons et filles. Les auteurs plaident pour une meilleure diffusion des pratiques modernes d'enseignement, mais avouent

qu'il convient de manier ces résultats avec prudence, tant la République tchèque est un pays où les compétences socio-émotionnelles sont faibles et les pratiques modernes peu développées. Les recherches sont encore trop peu nombreuses dans ce domaine pour déterminer avec suffisamment de pertinence quelles pratiques d'enseignement ordinaires sont en mesure de favoriser le développement de compétences socio-émotionnelles.

1.2. Comportement de l'enseignant et compétences psychosociales de l'élève

Nous pouvons compléter notre recension avec les résultats de plusieurs recherches récentes qui établissent des liens entre les relations élève-enseignant et les compétences psychosociales de l'élève. Curby et al. (2013) ont montré que les élèves de maternelle évoluant dans un environnement scolaire stable sur le plan émotionnel réussissent mieux scolairement et développent plus de compétences sociales l'année suivante que les élèves qui fréquentent une classe avec un climat de classe moins constant émotionnellement. La cohérence ou la constance du soutien émotionnel (*emotional support consistency*) apporté par l'enseignant influe à la fois sur les résultats scolaires, sur le langage et sur les compétences sociales. L'enseignant sait créer des conditions de soutien qui permettent à l'élève de se sentir à l'aise, de ressentir des émotions positives, de se tourner vers les autres, ce qui peut entraîner ensuite des bonnes performances scolaires.

Dans son étude, Flèche (2017a) a également constaté un double effet de l'enseignant sur des compétences cognitives et non cognitives. Elle disposait de données britanniques issues d'une étude longitudinale, the Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC). Cette étude qui a permis de recueillir des éléments sur la classe et sur les caractéristiques de 1 153 enseignants et 10 000 élèves âgés entre 8 et 11 ans, s'appuyait notamment sur le test *Strength and Difficulties Questionnaire* qui mesure des compétences non cognitives (rapportées par les parents et les enseignants) réparties en cinq échelles : les symptômes émotionnels, les problèmes de conduite, l'hyperactivité / le manque d'attention, les problèmes relationnels avec les pairs et les comportements prosociaux. Les caractéristiques des enseignants incluaient le

genre, l'âge, l'expérience, mais également l'estime de soi, la satisfaction dans le travail, la confiance en soi et le style d'enseignement que Flèche a regroupé en cinq catégories (enseignement de connaissances et renforcement de la compréhension, enseignement de compétences analytiques et critiques, enseignement de capacités à travailler en autonomie, enseignement de comportements sociaux et moraux et enfin, prise en charge individuelle des élèves). L'auteure a construit, en considérant ces données multiples, des estimations de valeur ajoutée pour les enseignants présents dans la base de données, à l'image des travaux portés par Chetty et al. (2011) et Kane et Staiger (2008) que nous avons évoqués précédemment. Les estimations se fondaient sur les scores obtenus à des tests en mathématiques et les compétences non cognitives. Flèche a pu tester ensuite si les enseignants qui permettent d'augmenter les scores aux tests scolaires développent également les compétences non cognitives. Ainsi, un enseignant qui serait capable de développer des compétences non cognitives, mais qui aurait plus de difficultés à faire progresser ses élèves sur le plan académique serait évalué comme inefficace, ce qui minorerait son rôle dans l'apprentissage des élèves. L'auteure a également étudié les effets non cognitifs des enseignants à long terme sur les élèves (études supérieures, chômage, emploi et revenus).

Flèche montre que les enseignants ont une grande influence sur les compétences non cognitives : une progression d'un écart-type de la valeur ajoutée d'un enseignant contribue à augmenter de 0.23 écarts-types les « comportements d'internalisation » qui regroupent les sous-échelles émotionnelles et relations avec les pairs (*internalising behaviour*) et de 0.12 les « comportements d'externalisation » qui rassemblent les sous-échelles comportement et hyperactivité (*externalising behaviour*). Flèche pointe donc un effet général, une valeur ajoutée de l'enseignant sur les compétences non cognitives des élèves. Beaucoup d'enseignants qui augmentent les compétences non cognitives chez les élèves, n'augmentent pas dans le même temps les performances aux tests et vice versa. Toutefois, lorsque les enseignants influent à la fois sur les compétences non cognitives et sur les tests en mathématiques et français, cela augmente la probabilité d'accéder à l'université, d'avoir un emploi et de bien gagner sa vie. L'auteure montre que l'augmentation d'un écart-type de la valeur ajoutée des compétences non cognitives de l'enseignant a non seulement des effets à long terme, mais également un effet significatif sur les tests de mathématiques et les compétences non cognitives de l'élève trois à

cinq ans plus tard. Lorsqu'elle s'intéresse aux pratiques enseignantes, l'auteure observe que le style d'enseignement traditionnel (instruction et compréhension) est corrélé négativement avec la capacité de l'enseignant à augmenter les compétences non cognitives des élèves, tandis que l'usage de techniques plus modernes (travail individuel, sollicitation de l'esprit critique des élèves) a des effets positifs. Enfin, il existe une corrélation négative entre la prise en charge individuelle des élèves et l'habileté de l'enseignant à améliorer les compétences cognitives, mais cette corrélation se révèle positive avec l'augmentation de compétences non cognitives.

Une autre étude a relié le comportement de l'enseignant et les compétences psychosociales. Siekkinen et al. (2013) ont réalisé une étude auprès de plus de 1 200 élèves finlandais de six ans et 137 enseignants. Les compétences sociales des élèves sont évaluées par l'enseignant. Deux observateurs recensent les pratiques des enseignants selon la méthode CLASS (Classroom Assessment Scoring System) et les compétences scolaires des élèves en prélecture et prémathématiques sont utilisées en tant que variables de contrôle. Les enseignants ont également rempli un questionnaire sur le stress au travail. Les chercheurs ont ainsi mesuré, outre le stress, la qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves, en tenant compte de l'organisation de la classe, du soutien émotionnel et du soutien pédagogique apportés par l'enseignant. Ils ont procédé à des analyses multiniveaux pour montrer les différentes variations dans la classe et entre les classes. Leur volonté était aussi d'examiner la diversité des évaluations rendues par les enseignants à propos des compétences sociales des élèves. Ils ont pu pointer les liens entre le comportement de l'enseignant et des compétences sociales de l'élève, comme la coopération, l'empathie, l'impulsivité et le comportement perturbateur. Les résultats montrent que le stress de l'enseignant est corrélé négativement avec l'empathie et la coopération de l'élève, deux compétences reliées positivement à la réussite en prélecture et prémathématiques. En outre, plus l'enseignant soutient l'apprentissage de l'élève, moins l'enseignant se déclare stressé et plus il évalue l'élève comme empathique. À l'inverse, le stress de l'enseignant joue positivement sur l'impulsivité et le comportement perturbateur de l'élève, des compétences qui sont corrélées négativement avec les performances en prélecture et prémathématiques. Siekkinen et ses collaborateurs ont donc montré des liens importants entre la qualité du soutien à l'apprentissage, le stress de l'enseignant et les compétences sociales des élèves. Ainsi, plus le soutien à l'apprentissage est de qualité, moins l'enseignant est stressé.

Cela a pour conséquence que l'empathie de l'élève est plus élevée et que le comportement de ce dernier pose moins problème. Inversement, plus l'enseignant est stressé, plus l'élève est impulsif et moins celui-ci est coopérant.

Les recherches que nous avons exposées au début de ce chapitre, semblent toutes aller dans le sens d'un lien, voire d'un effet des pratiques et/ou du comportement de l'enseignant sur les compétences non cognitives, socio-émotionnelles ou psychosociales.

2.- Problématique de la recherche

Nous avons mis en évidence des effets des relations enseignant-élèves chaleureuses et positives, une influence des comportements de l'enseignant compréhensif et proche sur des compétences psychosociales. Prenant appui sur les résultats des recherches néerlandaises menées depuis plus de trente ans (Brekelmans et al., 1989 ; Claessens et al., 2017 ; Wubbels et al., 2006 ; Wubbels et al., 2012 ; Wubbels et Brekelmans, 2005 ; Wubbels et Levy, 1993) et ceux des travaux menés par Genoud (2004, 2008) concernant le profil interactionnel de l'enseignant – sur lesquelles nous reviendrons infra –, nous nous centrons sur huit caractéristiques interpersonnelles (que nous appellerons également subjectives) de l'enseignant : la directivité, le soutien, l'empathie, la responsabilisation, l'incertitude, l'insatisfaction, la réprimande et la sévérité. Brekelmans et ses collaborateurs ont mis en relation ces dimensions avec les performances académiques et des caractéristiques affectives. Ils n'ont cependant testé les effets que sur quelques compétences telles que la motivation, la confiance, le plaisir, la pertinence ou encore l'effort.

Nous souhaitons mesurer d'autres compétences en relation avec le comportement interpersonnel de l'enseignant. Nous avons pu constater supra que les compétences psychosociales prises en compte dans les travaux de recherche sont diverses (coopération, motivation, estime de soi, ou encore conscienciosité, agréabilité, extraversion etc.) et nous avons précisé, dans la première partie du chapitre I que les compétences psychosociales étaient nombreuses. Il n'était donc pas possible de les inclure toutes dans notre travail, ce qui signifie que nous avons dû faire des choix. Nous avons recherché des compétences psychosociales qui

pourraient être des indicateurs fiables et valides et qui pourraient également expliquer elles-mêmes les différences de réussite des élèves en fin de scolarité primaire. Comment s'est opéré ce choix ?

Nous avons consulté tout d'abord les typologies liées aux théories de la personnalité. Après plusieurs années de réflexion et débats, un grand nombre de psychologues de la personnalité s'entendent désormais pour affirmer qu'il est possible de déterminer les différences entre les individus à l'aide de cinq dimensions ou facteurs. Il s'agit du modèle des cinq facteurs ou *Big Five*, évoqué précédemment dans le chapitre I (Digman, 1990 ; Goldberg, 1990 ; John, 1990 ; McCrae et Costa, 1999). Même si les termes diffèrent encore selon les auteurs, il est possible de dégager une terminologie acceptée par la plupart des chercheurs. Rolland (1993), cité dans Benedetto (2008), a formulé les cinq facteurs en langue française avec leurs caractéristiques : (1) l'extraversion (affirmation de soi, émotions positives, etc.), (2) l'agréabilité qui oppose bienveillance, altruisme à malveillance et hostilité, (3) la conscienciosité qui suppose application dans le travail, souci de la réussite et persévérance, (4) le neuroticisme ou névrosisme qui oppose des personnes stables émotionnellement à des personnes timides, anxieuses, irritables et (5) l'ouverture qui caractérise des personnes ouvertes d'esprit, curieuses, volontaires pour vivre des expériences nouvelles. Pour compléter ces facteurs et leurs facettes évoquées brièvement, nous nous sommes appuyé sur une typologie d'Heckman et Kautz (2012), traduite en français par Fanchini (2016), qui associe outre les facettes de la personnalité, les traits de personnalité associés et une traduction des comportements chez l'enfant. Nous avons ainsi pu nous intéresser plus particulièrement à différents traits de personnalité liés à ces cinq facteurs, sachant que nous nous inscrivons dans la perspective d'une étude dans un cadre scolaire. Nous souhaitons également prendre en compte les liens de ces traits avec l'apprentissage et la réussite de l'élève. Plusieurs traits ont capté notre attention :

(1) le contrôle des impulsions, la gratification différée et l'organisation dans le travail pour la conscienciosité,

(2) la créativité et la curiosité pour l'ouverture à l'expérience,

(3) les émotions positives et les réactivités émotionnelles positives envers autrui pour l'extraversion,

(4) l'empathie et la coopération pour l'agréabilité

(5) l'anxiété, le locus de contrôle externe et interne, l'estime de soi pour le neuroticisme.

Nous avons donc circonscrit les traits qui nous semblaient les plus pertinents pour leurs effets potentiels sur les capacités d'un élève de classe élémentaire.

Nous avons consulté les compétences répertoriées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Bien que celui-ci ne fasse pas explicitement référence aux compétences psychosociales, celles-ci sont bien présentes dans le texte, notamment dans le domaine 3 qui rend compte de la formation de la personne et du citoyen. Ainsi, l'école doit permettre à l'élève de juger par lui-même, de développer son aptitude à vivre de manière autonome et à participer dans le même temps à l'amélioration de la vie commune pour devenir un citoyen engagé. Selon les termes du socle commun, l'élève se doit d'exploiter ses compétences en ayant « confiance en sa capacité à réussir et à progresser » (MENJS, 2015, p. 5) et résoudre les conflits sans recourir à la violence. Il doit « faire preuve d'empathie et de bienveillance » (MENJS, 2015, p. 5) et il « coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui » (MENJS, 2015, p. 6). Le socle met donc en avant diverses compétences psychosociales, parmi lesquelles nous retrouvons les deux dimensions de relation à soi (maîtrise des émotions, confiance en soi) et relation aux autres (coopération, respect des règles, respect de l'autre, empathie).

Pour avoir une idée du nombre de compétences à traiter dans notre recherche, nous nous sommes référé à quelques recherches françaises récentes sur les effets des compétences psychosociales. Fanchini (2016) avait mesuré vingt-neuf compétences sociales en se référant au modèle en cinq facteurs et les avait reliées à la réussite des élèves. Dirani (2017) avait choisi quant à elle de se focaliser sur une seule compétence psychosociale, la créativité dans les parcours de formation et ses effets sur l'insertion professionnelle. Morlaix (2015) avait conduit une dizaine d'entretiens exploratoires et compulsé le socle commun avant d'arrêter une liste

non exhaustive d'un peu moins de trente compétences sociales. Nous ne souhaitons pas prendre en compte plus de dix compétences, mais ne voulions pas non plus n'en étudier qu'une seule.

Pour arrêter notre choix, nous avons finalement croisé les traits de personnalité mentionnés dans le modèle en cinq facteurs avec les compétences exposées dans le socle commun et dans les recherches évoquées précédemment. Nous avons ensuite relié ces compétences au contexte d'une salle de classe du premier degré et à la potentielle réussite des élèves. Nous avons initialement envisagé de mesurer neuf compétences, mais nous avons renoncé à analyser trois d'entre elles, à savoir la créativité, l'autonomie et l'organisation dans le travail scolaire, tant la mesure de ces trois compétences nous a semblé difficile à mettre en œuvre à grande échelle. Nous avons finalement ciblé six compétences psychosociales qui pourraient également être en lien avec la réussite de l'élève : la coopération, la maîtrise de soi, l'empathie, l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité.

Nous souhaitons comprendre en quoi, d'une part, les pratiques des enseignants, à travers leurs comportements, leurs actions en direction des élèves, leurs gestes, leurs manières de communiquer et d'interagir sont liées au niveau de développement des compétences psychosociales et, d'autre part, en quoi celles-ci peuvent expliquer les différences de performances entre les élèves. Notre recherche entend donc évaluer à la fois (1) les caractéristiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les compétences psychosociales et (2) l'effet de ces dernières sur les inégalités de réussite entre élèves. L'enjeu fondamental de notre recherche est d'établir si un effet-maître (perçu par les élèves) à travers les huit dimensions qui constituent un profil interactionnel de l'enseignant se dégage sur les six compétences psychosociales de l'élève. Nous cherchons donc à savoir si le niveau de développement des compétences psychosociales chez les élèves de l'école primaire est influencé par les caractéristiques subjectives des enseignants, et si ce développement peut permettre à l'élève de mieux réussir.

Nous interrogeons les variables qui tiennent à l'enseignant et celles qui dépendent de l'élève. Nous envisageons la mise en relation de ces variables avec de potentiels effets des variables liées à l'enseignant sur celles en lien avec l'élève. Cela nous incite à mieux appréhender ce qui se joue entre l'enseignement assuré par l'enseignant et l'apprentissage des

élèves. Il nous faut pour cela ouvrir la boîte noire de la relation enseignant-élèves au sein de la classe, pour comprendre quels processus d'enseignement ou processus médiateurs agissent.

2.1. Processus d'enseignement et apprentissage des élèves : des choix méthodologiques avec des paradigmes complémentaires

Les recherches sur les processus d'enseignement se fondent sur différents paradigmes. Gage (1986, p. 412) les définit comme « un ensemble intégré de concepts fondamentaux, de variables et de problèmes liés à des approches méthodologiques et des outils correspondants ». Le chercheur peut donc, en prêtant attention à ces paradigmes, orienter sa réflexion théorique et son action méthodologique. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au paradigme processus-produit et à celui des processus médiateurs.

2.1.1. Le paradigme processus-produit

La majorité des travaux sur les pratiques enseignantes examine la relation directe entre les comportements, les activités des enseignants en classe (processus) et les résultats des apprentissages, les connaissances construites par les élèves (produit). Ils se fondent sur le paradigme processus-produit (Gage, 1963a, 1978 ; Rosenshine, 1986). Ces études consistent majoritairement à examiner les liens entre des variables concernant les pratiques - souvent déclarées par les enseignants eux-mêmes – et les indicateurs d'efficacité.

C'est donc l'enseignant et son enseignement qui, dans le paradigme processus-produit, influencent l'apprentissage des élèves. Gage (1986) recense trois types de variables, capables d'influer sur les acquisitions des élèves, qu'il nomme « les variables de produit » (figure 3) :

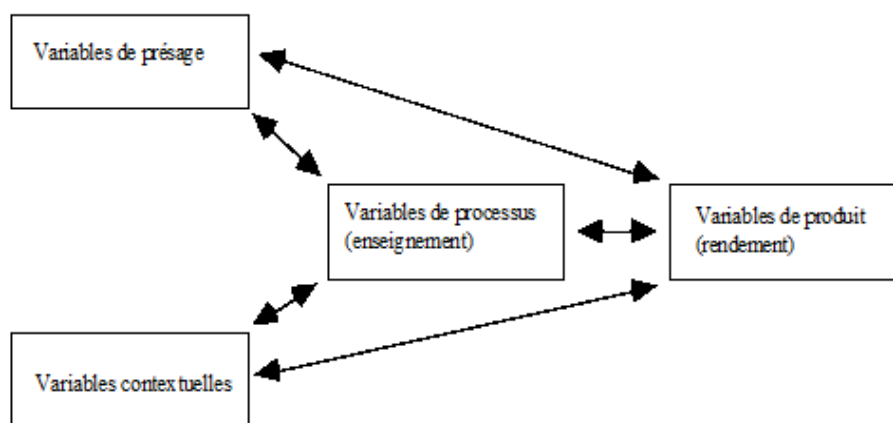
(1) **les variables de présage** qui réfèrent aux caractéristiques personnelles des enseignants, telles que l'âge, le genre, la formation, l'expérience dans le métier, l'aptitude verbale, les valeurs éducatives et les théories implicites de l'apprentissage.

(2) **les variables de contexte** qui se rapportent au cadre dans lequel l'enseignant exerce son activité, à savoir les caractéristiques des élèves, de la classe, telles que le niveau scolaire, les aptitudes et connaissances initiales de l'élève, la taille de la classe, le statut socio-économique des élèves, etc.

(3) **les variables de processus** qui traduisent ce qui se passe dans la classe à travers le comportement de l'enseignant (ses pratiques, ses méthodes, son style d'enseignement), le comportement de l'élève et les interactions enseignant-élèves.

Les variables de produit renvoient plus spécifiquement aux résultats scolaires de l'élève, au degré de maîtrise qu'il a atteint et qui est le reflet de ses apprentissages et de son comportement.

Figure 3.- Le paradigme processus-produit (Gage, 1978, cité dans Clanet, 2012, p. 10)

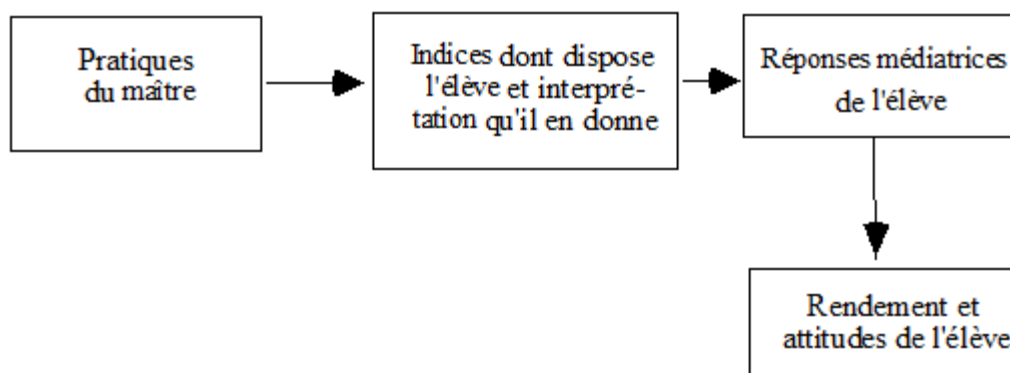


Le modèle proposé par Gage (1978, 1986) souligne les interactions au sein de la classe entre les quatre types de variables évoquées précédemment. L'étude de leurs relations permet de faire apparaître, en mobilisant des corrélations simples et des analyses multivariées, des liens entre les pratiques des enseignants et les indicateurs d'efficacité. Dans ce type de modélisation, il s'agit bien de montrer un effet, une efficacité et même une efficacité entre les moyens utilisés par l'enseignant et les résultats obtenus chez ses élèves. En effet, Gage (1963b) entend «découvrir des liaisons directes entre les variables relatives à la façon de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité » (cité dans Doyle, 1986a, p. 438).

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons montrer, en tenant compte du paradigme processus-produit, que les variables de contexte (structure de la classe) et les variables de processus (huit dimensions du comportement de l'enseignement) ont un effet sur les variables de produit, à savoir les résultats des élèves en français et en mathématiques. En raison d'un effectif d'enseignants trop peu important, nous n'avons pas réussi à explorer les liaisons avec les variables de présage (âge, genre, formation, expérience de l'enseignant, etc.).

Toutefois, ce paradigme ne permet pas de rendre compte de certains phénomènes de la classe. C'est pourquoi Gage (1986) reprend certaines idées de Doyle (1978) fondées sur l'écologie de la classe pour élargir le paradigme processus-produit (figure 4).

Figure 4.- Le paradigme élargi processus-produit (Gage, 1986)



L'écologie de la classe permettrait à l'élève de s'approprier des indices, qui peuvent aller d'une vraie démonstration complète pour un enfant de trois ans à la simple formulation de consignes pour un élève plus âgé, et des interprétations qui guideraient le comportement de celui-ci. Considérant ces indices, l'élève produit des « réponses médiatrices : faire attention, traduire, segmenter, répéter, bref s'engager dans une tâche d'apprentissage » (Gage, 1986, p. 416). Le comportement de l'enseignant et ses pratiques d'enseignement passeraient donc par un « filtre » d'indices et de réponses médiatrices qui influerait à terme sur le rendement et l'attitude de l'élève. Gage (1986) introduit donc la notion de médiation de l'élève, qui postule que le comportement de l'enseignant et ses effets transitent par l'élève ; celui-ci formulerait des interprétations sur les pratiques de l'enseignant qui auraient à leur tour un effet sur l'apprentissage de l'élève.

Avec la médiation de l'élève, Gage, ainsi que Dunkin et Biddle (1974) introduisent une nouvelle dimension qui ajoute à la complexité de la situation d'enseignement et introduit quelques doutes sur la capacité des recherches processus-produit à décrire la réalité de la situation. Doyle (1986, p. 444) signale également les limites des travaux sur le paradigme processus-produit pour expliquer « la complexité de la relation entre les processus d'enseignement et les apprentissages des élèves », et ce en raison de « la complexité due notamment à la grande variété des situations ». Doyle recommande en conséquence de se tourner vers d'autres modèles, parmi lesquels celui des processus médiateurs.

2.1.2. Le paradigme des processus médiateurs

Le paradigme des processus médiateurs permet de faire évoluer le paradigme processus-produit. En effet, Levie et Dickie (1973), cités dans Doyle (1986a, p. 445), affirment qu'il s'avère nécessaire de « prendre pour objet les processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage ». Le paradigme processus-produit établit des relations entre enseignement et résultat de l'apprentissage, tandis que le paradigme des processus médiateurs redonne une place de choix à l'apprentissage, lorsqu'il s'applique à scruter les processus humains implicites qui interviennent avant les résultats de l'apprentissage. Il propose d'ouvrir la « boîte noire » des processus intermédiaires d'apprentissage, d'étudier l'activité cognitive de l'élève qui apprend, en se focalisant sur le processus qui fait le lien entre les stimuli d'enseignement et les résultats de l'apprentissage (Doyle, 1977).

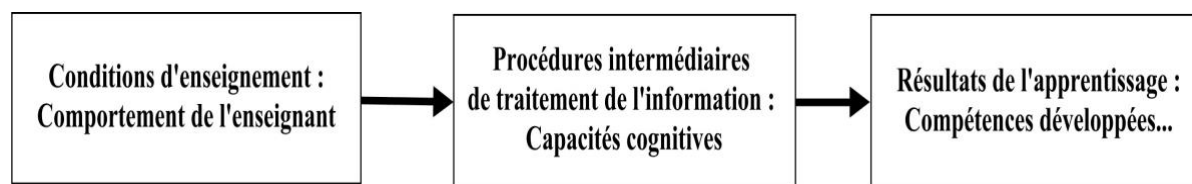
Avec le paradigme des processus médiateurs, Doyle (1986a) s'intéresse aux résultats de l'apprentissage qui changeraient en fonction des procédures intermédiaires déployées par l'élève lors de l'apprentissage, notamment celles liées au traitement de l'information. Ces mêmes procédures seraient influencées par les conditions d'enseignement. Le comportement de l'enseignant et les matériels utilisés « ne sont plus considérés comme causes directes des apprentissages, mais bien comme catalyseurs des réponses médiatrices » (Doyle, 1986a, p. 446). Les élèves ne sont plus de simples récepteurs, leurs réponses jouent un « rôle médiateur actif » dans ce qui est réellement mémorisé. C'est l'élève qui doit s'approprier les stimuli

effectifs distillés par l'enseignant qui vont lui permettre de comprendre et d'apprendre. En ce sens, c'est l'élève qui va connecter le processus au produit et non l'enseignant.

Bressoux (1994) identifie, en se référant à Doyle, quelques-unes de ces procédures intermédiaires : l'attention, l'implication dans la tâche à réaliser, l'utilisation du temps, la persévérance qui apparaissent comme des variables observables dont l'étude est jugée nécessaire, mais non suffisante par Doyle (1986a). Selon Doyle, avec ces variables, on reste à un niveau superficiel, alors que les procédures de traitement de l'information renvoient à des processus implicites qui ne sont pas toujours directement observables. Il est cependant évident pour Doyle que les différences de réussite entre élèves sont reliées à l'efficacité de leurs procédures de traitement de l'information.

Ainsi les conditions d'enseignement (le comportement de l'enseignant) influent-elles sur les procédures intermédiaires de traitement de l'information (les capacités cognitives de l'élève) qui elles-mêmes ont un effet sur les résultats de l'apprentissage des élèves (figure 5). Comme chez Doyle (1986a), Morlaix (2009) confirme que les capacités cognitives peuvent jouer le rôle de procédure intermédiaire dans l'apprentissage de l'élève.

Figure 5.- Le paradigme des processus médiateurs (Morlaix, 2009, p. 64)



Comme Morlaix (2009) et Doyle (1986a), nous pouvons nous interroger sur la place des compétences psychosociales de l'élève dans les apprentissages et la réussite des élèves en classe. Ces compétences pourraient-elles jouer le rôle de procédure intermédiaire entre le comportement de l'enseignant et le résultat de l'apprentissage ?

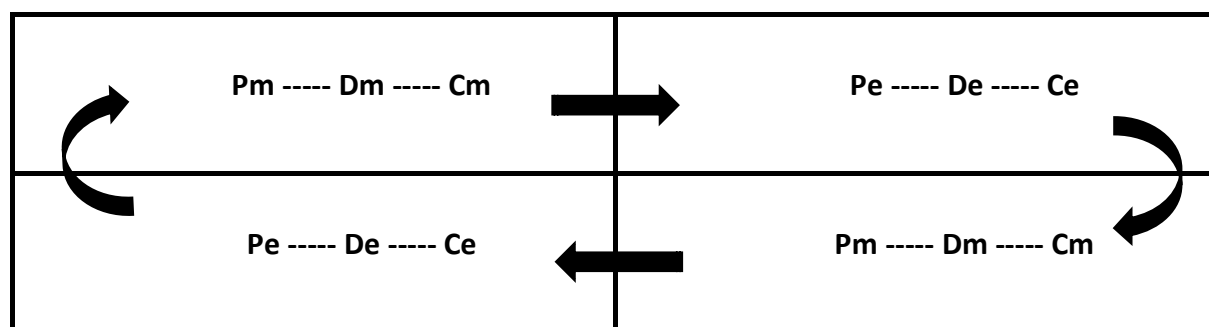
Les deux paradigmes évoqués nous permettent à la fois de penser la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, si difficile à modéliser avec la multiplicité des concepts et variables en jeu, et de relier notre réflexion théorique à notre approche

méthodologique. Le paradigme processus-produit nous autorise la mise en lien des pratiques de l'enseignant avec les résultats des élèves. L'intérêt supplémentaire de la prise en compte du paradigme des processus médiateurs est que celui-ci distingue les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage tout en évoquant leurs articulations, leurs relations dans un contexte donné. Nous pouvons ainsi mettre en lien les pratiques enseignantes, les compétences psychosociales interpersonnelles et personnelles des élèves et leurs résultats scolaires.

2.1.3. Dépasser ces deux paradigmes avec les modèles interactifs d'analyse de l'enseignement

D'autres modèles ont tenté d'illustrer ce qui se passe dans la classe entre l'enseignant et ses élèves grâce à l'analyse des processus qui lient enseignement et apprentissage. Nous présentons ici un modèle, ancien et peu connu, qui décrit l'enseignement comme un processus d'interaction humaine. Il s'agit du modèle interactif d'analyse de l'enseignement de Smith (1961, présenté par Dunkin, 1986), dans lequel les comportements des élèves et de l'enseignant s'influencent de manière réciproque. L'auteur s'appuie sur l'acte de perception des acteurs et conçoit le cycle d'enseignement comme suit (figure 6) :

Figure 6.- Le modèle de Smith (1961)



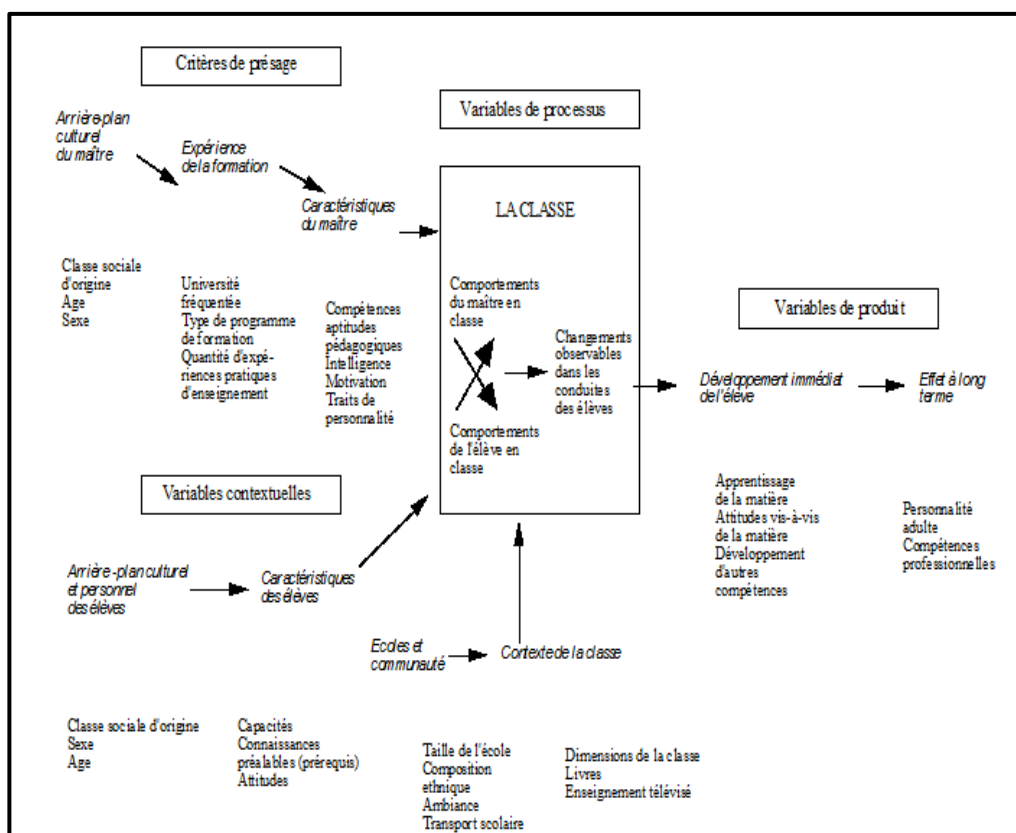
Pm symbolise la perception qu'a l'enseignant du comportement de l'élève. **Dm** est le diagnostic opéré par l'enseignant, lorsqu'il prend en compte le comportement, la motivation, l'engagement et les connaissances de l'élève. **Cm** représente le comportement adopté par l'enseignant pour répondre à l'élève en fonction de la perception et du diagnostic établi. **Pe**

symbolise la perception qu'a l'élève du comportement de l'enseignant, tandis que **De** figure le diagnostic réalisé par l'élève à propos de ce que fait ou dit l'enseignant. **Ce** représente le comportement de l'élève en réaction à celui de l'enseignant, un comportement qui fait suite à la perception et au diagnostic opérés par l'élève. Smith considère que (**Pm----Dm-----Cm**) est un acte d'enseignement et (**Pe-----De-----Ce**) constitue la prise d'informations de l'élève qui pourra conduire à terme à un apprentissage réussi, si toutes les conditions sont réunies. Ce modèle interactif met l'accent sur l'influence respective des perceptions, des diagnostics et des comportements de l'enseignant et des élèves. Nous avons mentionné précédemment que l'enseignant produit des micro-gestes (Duvillard, 2016), des messages verbaux et non verbaux que l'élève décrypte à l'aide de ses mécanismes perceptifs : celui-ci s'emploie à décoder les expressions faciales de l'enseignant (Ekman, 1971) et ses postures (Bucheton, 2020 ; Bucheton et Soulé, 2009). En fonction de ses perceptions et de l'interprétation qu'il en fait, l'élève réagit au comportement de l'enseignant ; il peut choisir de s'engager dans l'activité ou au contraire de résister à la situation d'apprentissage proposée. L'enseignant doit alors réagir à son tour et s'adapter au comportement des élèves en usant de son « acuité perceptive » (Maître de Pembroke, 2018) et de son ajustement aux besoins de l'élève (Saillot, 2020), qui vont lui permettre d'apporter une réponse appropriée, à laquelle l'élève répondra, etc. Ce cycle d'interactions réciproques traduit par le modèle de Smith est particulièrement intéressant dans le cadre de notre recherche, en ce qu'il explicite la réciprocité des relations et des perceptions entre l'enseignant et ses élèves au sein de la classe.

Nous avons cependant besoin de compléter ce modèle, puisque nous souhaitons étudier empiriquement comment s'établit cette relation entre l'enseignant et ses élèves, comment chacun des acteurs interagit avec l'autre et exerce son influence sur l'autre. Nous souhaitons comprendre plus spécifiquement comment le comportement de l'enseignant en situation d'interaction avec ses élèves peut influencer sur le niveau de développement des compétences de l'élève. Avec le modèle de Dunkin et Biddle (1974), nous pouvons remarquer les différentes variables introduites par Gage (1986), à savoir les variables de présage, les variables contextuelles, le processus et le produit (figures 3 et 4). Les auteurs apportent cependant des données complémentaires pour chacune d'entre elles en décrivant un contexte, un « arrière-plan culturel » qui apportent des précisions à la fois sur l'élève et sur l'enseignant (figure 7). Nous

retrouvons également la chaîne causale du modèle processus-produit présenté précédemment : les flèches partent des variables de présage et des variables contextuelles, elles symbolisent les relations causales et forment un véritable parcours qui converge vers les variables de produit, le résultat des apprentissages de l'élève. Toutefois, les auteurs intègrent, dans leur modèle, une nouvelle dimension, une dimension interactive à l'intérieur des variables de processus. En effet, ils conçoivent que le comportement de l'enseignant a des conséquences sur celui de l'élève, mais que le comportement de l'élève peut également influencer sur celui de l'enseignant, de sorte que l'apprentissage de l'élève ne résulte plus uniquement de l'enseignement, mais plutôt de l'interaction entre les comportements de l'enseignant et ceux de l'élève.

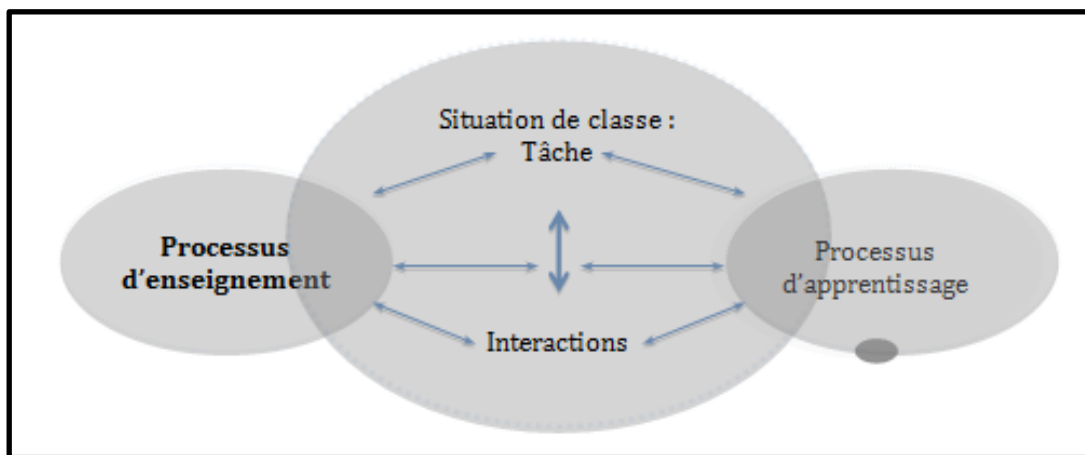
Figure 7.- Le modèle de Dunkin et Biddle (1974)



Un grand nombre de travaux continuent de faire référence au modèle de Dunkin et Biddle (1974), un modèle complet qui s'efforce de souligner la complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage. Clanet (2012) signale cependant deux limites à ce modèle. La première suggère que le modèle ne laisse apparaître qu'une seule interaction (celle entre

enseignant et élèves), étant donné que les auteurs n'ont pas jugé opportun d'y inclure le contexte, qui influence certes l'interaction, mais n'entre pas directement en interaction avec l'enseignant ou l'élève. La deuxième insinue que le modèle présente des relations causales trop linéaires qui mènent inexorablement au « développement immédiat de l'élève » (p. 12). Tenant compte de ces deux remarques, Clanet (2012) a réfléchi à une modélisation qui inclut cette complexité. Il s'est heurté cependant à une double exigence, puisqu'un modèle « se doit d'être à la fois simple pour permettre une utilisation facile (par exemple le triangle pédagogique) et suffisamment riche pour ne pas dénaturer exagérément l'objet modélisé » (p. 15). S'appuyant sur le modèle des processus médiateurs et sur celui de Dunkin et Biddle, il construit un nouveau modèle qui articule pratiques d'enseignement et performances autour de deux « organisateurs de la situation d'enseignement-apprentissage » (p. 16) : (1) la « tâche » proposée par l'enseignant et (2) les « interactions » que celui ou celle-ci mène pour guider l'élève tout au long de la tâche (figure 8) :

Figure 8.- Les relations entre processus d'enseignement et d'apprentissage (Clanet, 2012, p. 16)



Les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage sont en interaction au sein de la situation de classe, comme le démontrent les doubles flèches entre les différentes composantes. Cela signifie que les interactions verbales enseignant-élève et élève-enseignant sont en liens réciproques avec la tâche. Ces deux dimensions sont simultanément en interaction avec les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous retrouvons, dans ce modèle, des éléments communs aux modèles précédents (présence de processus, interactions entre les

dimensions), mais Clanet (2012) introduit des interactions réciproques et simultanées entre les variables, rompant en cela avec la présentation monocausale et linéaire des relations des modèles processus-produit. Le modèle pourrait être enrichi avec un nombre plus grand de variables qui préciseraient notamment la nature des différents processus d'enseignement et d'apprentissage. Clanet a choisi la simplicité qui constitue à la fois les limites et les pertinences de ce modèle. Celui-ci offre une base pertinente et solide de réflexion et un schéma d'explication qu'il est possible d'amender et de compléter en fonction des situations de classe et des apprentissages à mettre en œuvre.

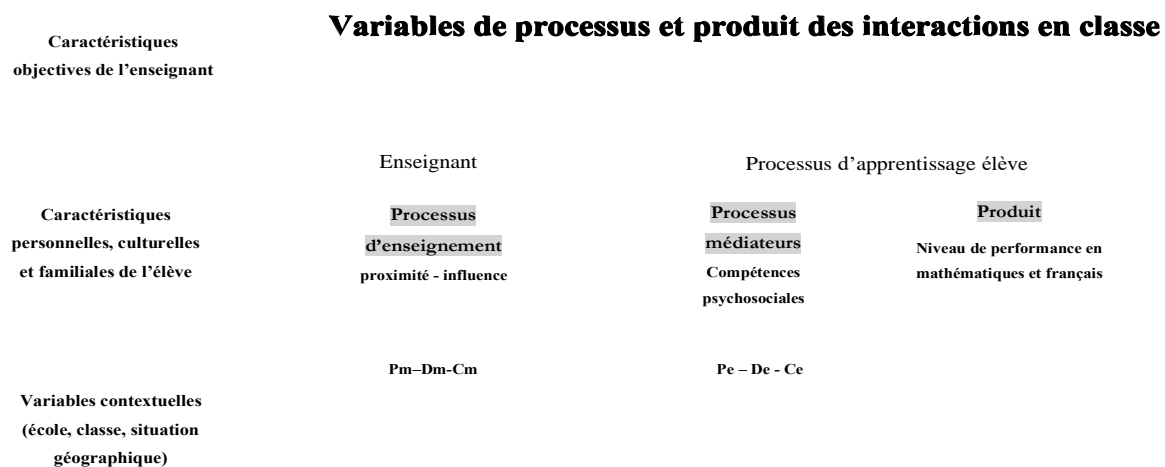
Nous avons présenté plusieurs modèles qui vont servir de base de réflexion pour l'élaboration de notre propre modèle théorique d'analyse. Ils mettent l'accent sur les processus et sur les interactions en jeu dans l'enseignement-apprentissage. Nous avons essayé d'adapter ces modèles à notre recherche.

2.2. Quels paradigmes dans la recherche ?

Nous présentons en conséquence un modèle d'analyse appliqué à notre problématique (figure 9), fondé sur des variables liées à l'enseignant, à l'élève et au contexte d'enseignement. Il laisse apparaître un enchaînement qui traduit certes une forme de linéarité et de causalité, mais nous insistons sur la nécessité d'interactions entre élève et enseignant qui impliquent simultanément une circularité entre les perceptions, les diagnostics et les comportements de chacun des acteurs de la relation. Tel qu'évoqué par Smith (1961), (**Pm--Dm--Cm**) est un acte d'enseignement et (**Pe--De--Ce**) constitue la prise d'informations de l'élève qui pourra conduire à terme à un apprentissage réussi, si toutes les conditions sont réunies. Pour rappel, nous avons repris pour l'enseignant, **Pm** qui symbolise la perception qu'a l'enseignant du comportement de l'élève, **Dm** étant le diagnostic opéré par l'enseignant, à la suite de l'observation du comportement de l'élève, de sa motivation, de son engagement et de ses connaissances, par exemple, et **Cm** représentant le comportement adopté par l'enseignant pour répondre à l'élève en fonction de la perception et du diagnostic établi. Du côté de l'élève, **Pe** symbolise la perception qu'a l'élève du comportement de l'enseignant, tandis que **De** figure le diagnostic

réalisé par l'élève à propos de ce que fait ou dit l'enseignant. **Ce** représente le comportement de l'élève en réaction à celui de l'enseignant, un comportement qui fait suite à la perception et au diagnostic opéré par l'élève. Les interactions seront mesurées en évaluant les perceptions et diagnostics réalisés par les élèves et les enseignants.

Figure 9.- Le modèle enseignement-apprentissage de notre recherche



Ce modèle prend en compte la perception du comportement de l'enseignant et de l'élève par l'un ou l'autre des acteurs. Après un comportement particulier de l'élève, par exemple, un mouvement de découragement suite à une difficulté particulière dans la résolution d'une tâche donnée, l'enseignant perçoit, diagnostique ce comportement et choisit en réponse d'adapter son comportement en optant pour une combinaison d'accompagnement de l'élève fondé sur la directivité, le soutien et l'empathie. L'élève perçoit, diagnostique le changement de comportement de son enseignant, un comportement qui le rassure affectivement et renforce entre autres choses, son estime de soi et sa coopération (ici dans le sens d'engagement). Fort du renforcement de ses compétences psychosociales, l'élève réagit, parvient à maîtriser son comportement et l'adapte pour remettre sa réflexion en marche, résoudre la tâche proposée par l'enseignant et enclencher ses processus d'apprentissage qui lui permettront de réussir. Si, à l'inverse, l'élève échoue, la boucle de perceptions réciproques peut et doit s'enclencher à nouveau et générer un nouveau cycle de proaction-rétroaction-proaction qui conduira, nous pouvons l'espérer, à terme à la réussite de l'élève.

Le profil interactionnel de l'enseignant, construit à l'aide des deux dimensions proximité et influence regroupant les huit sous-dimensions (directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, réprimande et sévérité), interagit avec les six compétences psychosociales des élèves (coopération, maîtrise de soi, empathie, estime de soi, internalité et anxiété) ; ces deux types de variables interviennent dans l'apprentissage de l'élève qui influe à son tour sur les niveaux de performances scolaires des élèves en français et en mathématiques. Ainsi, un enseignant proche de ses élèves, c'est-à-dire un enseignant qui montrerait notamment un haut niveau de soutien ou d'empathie pourrait, par exemple, avoir un effet sur des compétences psychosociales de l'élève, telles que l'estime de soi ou la coopération. Ces deux compétences psychosociales pourraient à leur tour influencer sur les processus d'apprentissage de l'élève (nous n'explorerons pas spécifiquement les processus d'apprentissage dans cette recherche) et influencer ensuite les performances des élèves en français et mathématiques.

Notre modèle répond aux exigences de complexité des relations-interactions qui se nouent au sein d'une classe. Il est multidimensionnel. Il inclut des dimensions contextuelles, des dimensions personnelles des acteurs, enseignant et élève, des dimensions subjectives, à

savoir le comportement interpersonnel pour l'enseignant et les compétences psychosociales pour l'élève. Il intègre également une dimension temporelle à la fois linéaire, causale et circulaire qui traduit le cycle ininterrompu des perceptions réciproques de l'enseignant et de l'élève, des comportements au service de l'apprentissage de l'élève. Toutes ces dimensions interagissent tout au long du processus d'apprentissage de l'élève lors des différentes situations mises en œuvre au sein de la classe ; ces dimensions permettent de mener l'élève à l'échec ou mieux à la réussite, si le cercle des perceptions-interactions est vertueux.

3.- Les variables du modèle

Pour continuer à mieux comprendre les différents éléments qui constituent notre modèle théorique, il importe de décrire les différents types de variables qui le composent.

3.1. Les variables de contrôle

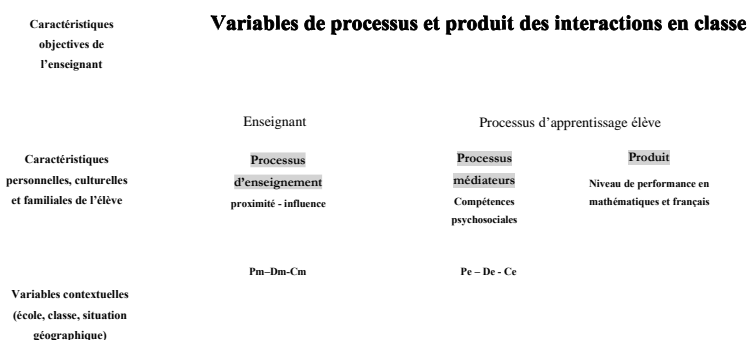
Notre modèle laisse apparaître trois types de variables contrôle (figure 10, parties en rouge orange). Situées dans la partie gauche du modèle, ces variables de contrôle (les caractéristiques objectives de l'enseignant, les caractéristiques personnelles de l'élève et les variables contextuelles) sont des variables qui préexistent à la situation de classe proprement dite ; autrement dit, elles ne sont pas liées directement à ce qui passe en classe entre l'enseignant et l'élève, même si nous admettons qu'elles peuvent avoir un effet sur les apprentissages et performances des élèves et sur les pratiques de l'enseignant.

(1) Nous distinguons deux types de caractéristiques objectives de l'enseignant : des caractéristiques personnelles, telles que l'âge et le sexe de l'enseignant. Nous prenons également en compte des caractéristiques qui se rapportent davantage à l'activité professionnelle de l'enseignant : son expérience (nombre d'années d'enseignement), sa formation initiale (diplôme le plus élevé et type de diplôme) et la part d'autoformation dans sa pratique (consultation d'ouvrages théoriques, de conférences, etc.).

(2) Concernant les caractéristiques de l'élève (hors compétences psychosociales), nous nous intéressons à différents types de caractéristiques : d'une part, des caractéristiques personnelles (âge et sexe) et scolaires (niveau de classe, maintien éventuel) et d'autre part, des caractéristiques de l'élève en lien avec son environnement familial. Pour préciser ce que recouvre ce deuxième type de caractéristiques, nous considérons l'origine sociale de l'élève en analysant la profession de ses parents et ses pratiques culturelles et familiales, selon que des livres sont présents dans le foyer, selon la langue parlée à la maison, la fréquentation de la bibliothèque, la fréquence des activités de lecture des parents et la possibilité et fréquence d'utilisation du matériel informatique et audiovisuel.

(3) Enfin, nous avons intégré quelques variables contextuelles à notre modèle. Il s'agit d'une part, de caractéristiques liées à la classe (le nombre d'élèves, le nombre de filles et de garçons). La situation géographique de l'école pourrait avoir des conséquences sur l'enseignement et sur les apprentissages des élèves, selon que l'école se situe en zone urbaine ou rurale, en zone d'éducation prioritaire, zone urbaine sensible ou hors de ces zones.

Figure 10.- Les variables de contrôle du modèle



Nous avons conçu notre modèle avec les trois types de variables de contrôle que nous venons de présenter : les caractéristiques objectives de l'enseignant, les caractéristiques personnelles de l'élève et les variables contextuelles. Même si ce sont des variables qui préexistent à la situation de classe, nous supposons qu'elles peuvent influencer sur les différents processus (enseignement et médiateurs) et produit qui modèlent les performances des élèves.

Nous pouvons développer les particularités de nos variables cibles et ouvrir la boîte noire des processus d'enseignement et d'apprentissage, afin de mieux les caractériser et de rendre compte de leurs interactions supposées. Nous présentons tout d'abord les dimensions du profil interactionnel de l'enseignant et déclinons ensuite les six compétences psychosociales de la recherche.

3.2. Les dimensions du Profil Interactionnel de l'Enseignant

Avant de présenter les différentes dimensions du profil interactionnel, nous devons revenir sur les recherches néerlandaises, évoquées précédemment dans notre problématique, qui ont proposé un modèle du comportement de l'enseignant à deux dimensions. Ces chercheurs ont établi des profils interpersonnels d'enseignants, dont ils ont mesuré les effets sur les apprentissages et les comportements des élèves.

3.2.1. Du comportement interpersonnel au modèle *MITB*

De nombreux facteurs (émotionnels, culturels, environnementaux) influencent l'enseignant, les élèves et ce qui advient dans la classe (Shuell, 1996). Certains travaux comme ceux de Brophy et Good (1986) ont opté pour l'analyse des actions d'enseignement réalisées par l'enseignant lors de sa gestion de classe ou à travers son comportement pédagogique. Nous avons relaté dans le chapitre précédent l'importance de relations élève-enseignant positives et chaleureuses pour garantir le développement de compétences académiques et non académiques des élèves. Dès le milieu des années 1980, des chercheurs néerlandais, Wubbels, Levy,

Brekelmans et leurs collaborateurs, ont interrogé le rôle de l'enseignant dans la relation et les interactions élève-enseignant en analysant le comportement interpersonnel de l'enseignant. Ils ont en effet étudié le comportement et l'action de l'enseignant, lorsqu'il interagit avec ses élèves dans la classe. En s'appuyant sur les travaux en psychologie de Timothy Leary, les auteurs ont élaboré un modèle d'analyse du comportement interpersonnel de l'enseignant qui laisse apparaître deux dimensions principales, l'influence et la proximité, qui regroupent huit sous-dimensions. Ce modèle d'analyse permet de construire des profils d'enseignants.

Nous présentons le modèle de Leary qui a servi de base au modèle d'analyse du comportement interpersonnel de l'enseignant. Nous distinguerons les différentes dimensions et sous-dimensions du comportement, nécessaires pour élaborer les profils interactionnels des enseignants.

3.2.1.1. Le modèle de Leary

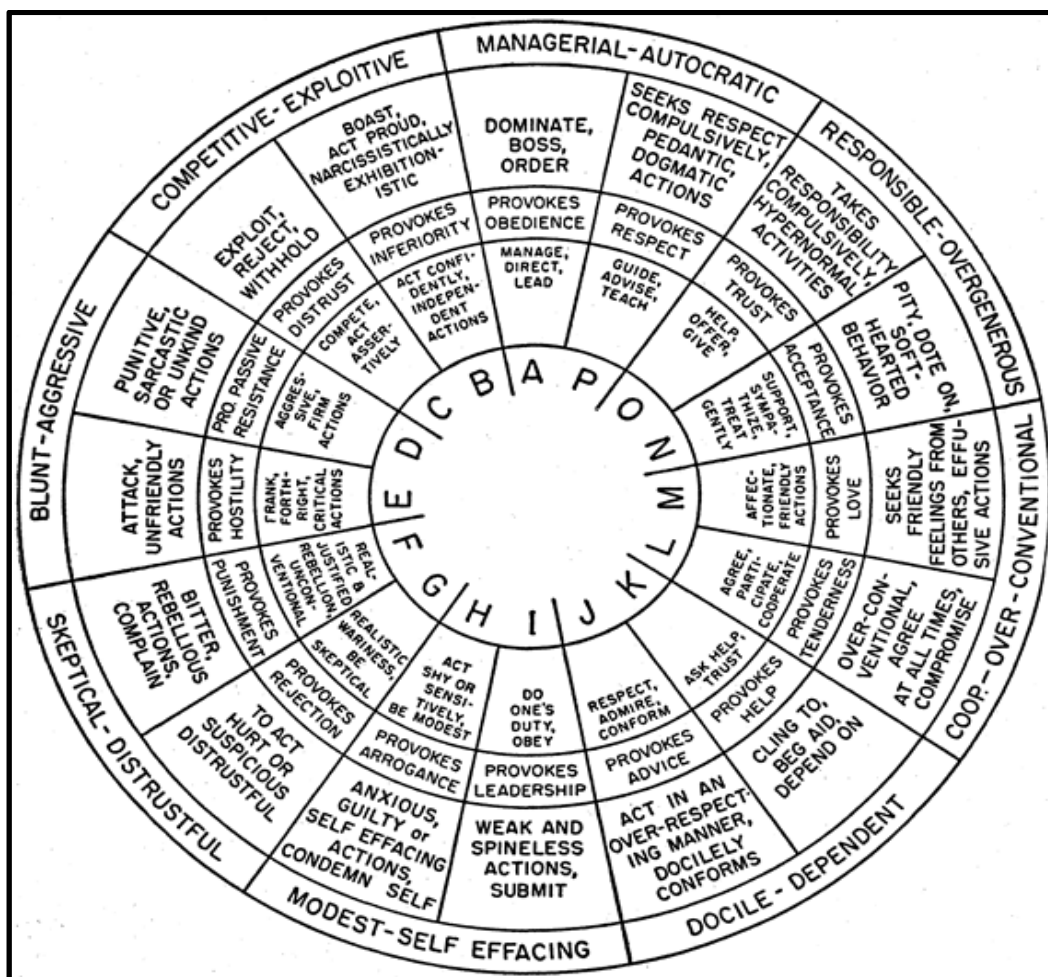
Wubbels, Brekelmans et leurs collaborateurs se sont appuyés sur les recherches en psychologie de Leary (1957), afin de comprendre quels mécanismes s'immiscent dans la relation entre l'enseignant et ses élèves. Le modèle de Leary, l'*Interpersonal Circumplex (IPC)*, qui vise à établir un diagnostic interpersonnel de la personnalité (*Interpersonal diagnosis of personality*), a beaucoup été utilisé en psychologie clinique et en psychothérapie ; sa description des interactions humaines est reconnue comme pertinente (Lonner, 1980) et des études montrent qu'il peut être généralisé à d'autres cultures (Brown, 2003 ; Dunkin et Biddle, 1974 ; Lonner, 1980 ; Segall et al., 1999).

Leary a construit un modèle qui permet de mesurer à la fois les comportements normaux et anormaux sur la même échelle. Son *circumplex* est un continuum circulaire de traits de personnalité qui s'articule autour de l'intersection de deux axes. Il s'agit pour Leary d'évaluer le degré de deux dimensions « *Dominance-Submission* » (= domination-soumission) et « *Hostility-Affection* » (= hostilité-affection). On trouve d'autres termes pour nommer ces deux dimensions, mais celles-ci semblent décrire les interactions humaines de manière universelle. Le champ de l'éducation a repris ces deux dimensions. Slater (1962) les a repris pour décrire

les relations pédagogiques dans la famille et Dunkin et Biddle (1974) ont montré leur importance pour exposer les efforts des enseignants, lorsqu'ils doivent influencer ce qui se passe en classe. De même, Robertson (2002) utilise deux dimensions similaires pour décrire le comportement mobilisé par l'enseignant pour gérer la classe.

Leary (1957) se fonde sur ces deux dimensions pour établir une classification des comportements interpersonnels qui rassemble seize mécanismes ou réflexes. Chaque trait humain peut être cartographié comme une coordonnée vectorielle dans ce cercle et chacune des seize variables interpersonnelles est illustrée par des exemples de comportement. Dans ce cercle, on observe plusieurs paliers : au centre, notre regard peut repérer les éléments d'un comportement jugé normal et se déplacer vers l'extérieur pour observer les indications d'un comportement inadapté (figure 11). Imaginons deux personnes x et y dans un contexte particulier et essayons de comprendre comment analyser leur relation en consultant le modèle de Leary. Le cercle qui est le plus à l'intérieur propose des réflexes adaptatifs, un comportement interpersonnel. Disons que la personne x témoigne d'un comportement spécifique vis-à-vis de la personne y : si l'on choisit la variable A dans le cercle, la personne x dirige (= *manage*). Le cercle du milieu nous indique alors le type de comportement que ce réflexe interpersonnel va entraîner chez la personne y . Leary nous fait remarquer que diriger provoque de l'obéissance chez autrui : selon le modèle, la personne y va obéir à la personne x . Leary développe en fait un phénomène interpersonnel à deux voies, à savoir une voie qui traduit ce que fait la personne x et une autre voie qui révèle comment l'autre, la personne y , répond. Le cercle suivant illustre le réflexe extrême à *manage*, c'est-à-dire *dominate* (= domine), un réflexe que pourrait adopter la personne x . Enfin, le cercle qui se trouve complètement à l'extérieur est divisé en huit catégories générales dont Leary se sert pour élaborer son diagnostic interpersonnel (*interpersonal diagnosis*). Chacune de ces catégories présente deux facettes qui varient en intensité, une facette adaptative et une facette pathologique : pour la variable A, il s'agit de *managerial* (adaptative) et *autocratic* (pathologique).

Figure 11.- Model of Interpersonal Behavior (Leary, 1957, p. 65)

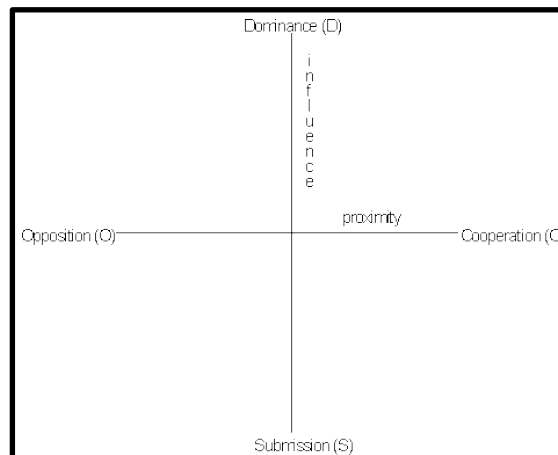


Leary considère donc que la manière de communiquer de chaque individu reflète sa personnalité, laquelle se manifeste principalement dans le contexte de relations en dyades plutôt qu'à travers des traits de caractère. Il considère que les forces qui président le plus au comportement humain sont la réduction de la peur et le maintien de l'estime de soi. Ainsi, lors des situations de communication, les personnes présentes choisissent consciemment ou inconsciemment des comportements qui réduisent leur anxiété et renforcent leur estime de soi. Tout dépend bien entendu de la personnalité de chacun des interlocuteurs. L'un peut être autoritaire, l'autre peut agir au contraire de manière amicale. Si ce comportement lui permet de réduire son anxiété, il aura tendance à le reproduire jusqu'à développer ce qui s'apparente à un modèle de communication pour lui, modèle qui lui servira de guide, lorsqu'il se retrouvera dans une nouvelle situation de communication.

3.2.1.2. Un modèle du comportement de l'enseignant

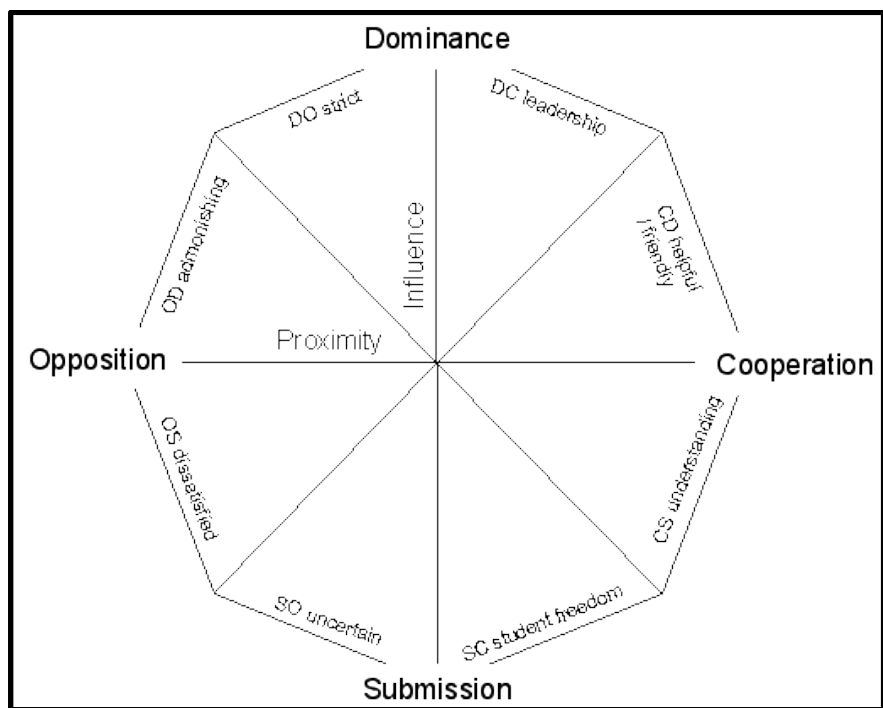
Brekelmans et al. (1993) et Wubbels et Brekelmans (2005) ont étudié les perceptions des élèves à propos de la relation interpersonnelle qu'ils entretenaient avec leur enseignant. Wubbels et al. (1985) ont adapté le modèle de Leary à l'éducation (figure 12). Ils ont repris le principe des deux dimensions qu'ils nomment toutefois différemment : (1) un axe de proximité (*proximity*) qui va de l'opposition à la coopération et (2) un axe d'influence (*influence*) qui va de la soumission (*submission*) à la domination (*dominance*).

Figure 12.- Adaptation du modèle de Leary pour l'éducation par Wubbels et al. (1985)



C'est en considérant ces deux dimensions que Wubbels et Levy (1993) élaborent leur modèle du comportement interpersonnel de l'enseignant : le *Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB)*. Ce modèle met en lumière les comportements de l'enseignant dans sa classe. Outre les deux axes évoqués précédemment dans le modèle de Leary, quatre quadrants se dessinent pour faire apparaître huit sous-dimensions (*uncertain, strict, admonishing, dissatisfied, leadership, helpful/friendly, understanding et student freedom*) qui font référence aux comportements interpersonnels révélés par l'enseignant en situation d'interaction avec ses élèves (figure 13).

Figure 13.- The Model of Interpersonal Teacher Behavior (Wubbels et Levy, 1993)



Ce modèle se fonde également sur deux dimensions principales, (1) l'influence et (2) la proximité (Fortin et al., 2011). L'influence (axe vertical) renvoie au mode de communication et d'interaction de l'enseignant avec sa classe et s'étend de *submission* (*uncertain* = SO / *student freedom* = SC) à *dominance* (*strict* = DO / *leadership* = DC). Le *leadership* fait référence à la manière dont l'enseignant conduit et dirige sa classe, alors que *submission* suppose des interactions tournées vers la responsabilisation. La proximité de l'enseignant (axe horizontal) se rapporte à la distance qui s'établit entre l'élève et son enseignant dans leur relation interactionnelle en classe. L'axe s'étire entre les dimensions d'*opposition* (*admonishing* = OD / *dissatisfied* = OS) et celles de *cooperation* (*helpful/friendly* = CD / *understanding* = CS). La coopération traduit un contact très proche entre élève et enseignant (enseignant plutôt tolérant qui soutient les élèves). L'opposition rend compte d'un comportement plutôt autoritaire de l'enseignant (Fortin et al., 2011). En tenant compte des perceptions des élèves et des enseignants, ce modèle permet de construire des profils interpersonnels des enseignants, sur lesquels nous reviendrons plus tard.

3.2.2. Différents profils d'enseignants

A partir du modèle *MTIB*, présenté précédemment, et de résultats obtenus avec un questionnaire particulier, le *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)* qui permet de recueillir les perceptions de l'enseignant et de ses élèves, Brekelmans et al. (1993), puis Wubbels et Brekelmans (2005) parviennent à identifier huit types de comportements interpersonnels de l'enseignant avec ses caractéristiques à travers les conditions qu'il crée pour permettre l'apprentissage des élèves : directif, autoritaire (qui fait autorité), tolérant-autoritaire, tolérant, incertain-tolérant, incertain-agressif, répressif et laborieux (tableau 1). Ces profils³ sont intéressants, attendu qu'ils permettent de caractériser différents profils de l'enseignant.

Tableau 1.- Types de comportements interpersonnels des enseignants (traduits et adaptés de Wubbels et Levy, 1993, p.49-52)

| Types | Caractéristiques principales |
|---------------------------------|--|
| 1 - Directif | Environnement d'apprentissage bien structuré, orienté vers la tâche, L'enseignant domine les discussions, mais sait tenir les élèves en haleine, pas très proche des élèves, même s'il peut occasionnellement être amical et compréhensif, a des exigences élevées, redit à la classe qu'ils sont là pour travailler. |
| 2 - Autoritaire | Environnement d'apprentissage bien structuré et orienté vers la tâche, règles et procédures claires, meilleur travail des élèves que celui des élèves de l'enseignant directif. Enseignant enthousiaste et ouvert aux besoins des élèves, s'intéresse personnellement aux élèves, méthode préférée = cours magistral, considéré comme un bon maître par les élèves. |
| 3 - Tolérant-autoritaire | Environnement d'apprentissage qui soutient la responsabilité et la liberté des élèves qui travaillent pour atteindre leurs buts personnels sans résistance. Enseignant qui utilise des méthodes variées, adaptées aux élèves, leçons fréquemment organisées en groupes, aime être en classe, relations encore plus proches avec les élèves que le profil précédent, pas besoin de rappeler les règles, ne tient pas compte des perturbations mineures, se concentre sur la leçon, enseignant et élèves peuvent rire occasionnellement. |
| 4 - Tolérant | Environnement d'apprentissage plaisant et soutenant, les élèves aiment être en classe, plus de liberté que dans les profils précédents, ils apprécient l'investissement de l'enseignant |

³ Ces profils concernent des enseignants néerlandais et américains qui présentent peut-être des profils différents des enseignants français.

| | |
|-------------------------------|--|
| | qui leur donne la possibilité d'influencer leur parcours scolaire. L'enseignant ⁴ s'adapte aux profils des élèves en termes de rythme. La classe peut devenir confuse. |
| 5 - Incertain-tolérant | Environnement d'apprentissage pauvrement structuré qui ne va pas au bout des choses. Enseignant hautement coopératif qui ne montre pas de leadership en classe, tolère le désordre, ne veut pas voir ce qui se passe en classe, il veut expliquer les choses à maintes reprises aux élèves qui n'ont pas écouté. Les élèves ne sont pas orientés vers la tâche, ne savent pas ce qui les attend en cas d'infraction, seuls les élèves du premier rang sont attentifs, tandis que les autres élèves jouent. |
| 6 - Incertain-agressif | Environnement d'apprentissage qui ressemble à un désordre agressif, si bien que l'enseignant est centré sur la discipline et ne peut expérimenter de nouvelles méthodes. Enseignant et élèves s'opposent, tout le temps dans le conflit. Les élèves s'emparent de toutes les situations pour perturber, provoquer l'enseignant qui surréagit (escalade). L'enseignant qui a un comportement imprévisible essaie de discipliner quelques élèves, mais oublie souvent qui est le coupable. Les règles ne sont pas communiquées ou expliquées. |
| 7 - Répressif | Environnement d'apprentissage pas très bien organisé avec une atmosphère déplaisante et « sous surveillance », mais les élèves suivent la règle, ont peur et sont inquiets des accès de colère de l'enseignant qui surréagit à la moindre transgression. Les directions et informations de base sont données, mais peu de questions sont autorisées. Les élèves reçoivent peu d'aide. L'enseignant a des attentes exagérées, et les élèves se désolent souvent des résultats. Il réprime les initiatives des élèves et préfère faire un cours avec des élèves assis tranquillement. |
| 8 - Laborieux | Environnement d'apprentissage proche des types 5 et 6. L'enseignant a des difficultés à gérer sa classe, il réussit (contrairement au profil 5 et 6) au prix d'efforts importants, il ne génère pas beaucoup de chaleur, il suit une routine dans laquelle il parle plus qu'il ne recherche de nouvelles méthodes. Les élèves sont attentifs, tant que l'enseignant essaie de les motiver, mais ils ne sont jamais enthousiastes. En raison de la préoccupation continuelle de gestion de classe, l'enseignant donne parfois l'impression d'être sur le point de faire un <i>burn-out</i> . |

Ces types ou profils d'enseignants permettent d'apporter un cadre à la fois précis et flexible, susceptible de dévoiler au moins en partie la réalité des relations entre enseignant et élèves dans la classe. Wubbels et Levy (1993) ont observé que la plupart des enseignants obtiennent des scores élevés pour les dimensions de *leadership*, *helpful/friendly* et *understanding*, ce qui les rapproche des trois premiers profils (directif, autoritaire et tolérant-autoritaire), mais également des profils laborieux et tolérant. Ils en concluent que les élèves perçoivent la plupart de leurs enseignants à la fois comme dominants et comme coopératifs.

⁴ Attention, pour ce profil 4, les remarques valent pour les enseignants néerlandais. Les enseignants américains de ce profil sont plutôt vus comme désorganisés.

Wubbels et Levy (1993) ont comparé les profils en observant leur niveau de proximité et d'influence et ont apporté quelques précisions sur les différences constatées. Ils affirment que les trois premiers profils ont un niveau d'influence ou de domination élevé vis-à-vis des élèves, mais que leur niveau de proximité varie. L'enseignant directif sera moins coopératif en raison d'un haut score de sévérité et d'un score coopération très bas, tandis que l'enseignant tolérant-autoritaire le sera davantage. L'enseignant laborieux est un peu moins dominant et beaucoup moins coopératif que les enseignants des profils 1 à 3. L'enseignant tolérant est aussi coopératif que l'enseignant autoritaire, mais beaucoup moins influent. Quant aux enseignants incertain-agressif et incertain-tolérant, ils sont tous les deux peu influents, mais ils se différencient sur le plan de la proximité. L'enseignant incertain-tolérant serait aussi coopératif que l'enseignant directif, mais l'enseignant incertain-agressif, en raison de sa forte opposition, pourrait être rapproché de l'enseignant répressif qui combine forte influence et forte opposition.

Wubbels et al. (2006) précisent que ces profils varient souvent selon les classes et la manière dont se combinent les interactions de l'enseignant avec sa classe. Brekelmans et al. (2002) ajoutent que l'enseignant peut évoluer et endosser des profils très différents tout au long de sa carrière. Même s'il peut y avoir quelques différences entre les classes, l'enseignant expérimenté use presque toujours des mêmes types de modèles interpersonnels, alors que l'on constate davantage de variations chez les enseignants débutants selon les classes. Wubbels et al. (1993) remarquent plus de jeunes enseignants parmi les profils laborieux (8), autoritaire (2) et tolérant (4) et davantage d'enseignants expérimentés parmi les profils directif (1) et répressif (7).

3.2.3. Les effets du profil de l'enseignant sur les compétences et attitudes de l'élève

Outre la description du comportement de l'enseignant, nombre de recherches ont proposé de relier ces deux dimensions à la réussite scolaire ou encore d'examiner les effets de ces dimensions sur les compétences cognitives et non cognitives de l'élève. Il s'agit de déterminer quels profils de l'enseignant ont le plus d'influence sur les performances et attitudes des élèves. Pour rappel, ces profils, mesurés avec le *QTI*, sont évalués au travers de huit sous-dimensions (« *leadership* », « *helpful/friendly* », « *understanding* », « *student freedom* »,

« *uncertain* », « *dissatisfied* », « *strict* », « *admonishing* »), regroupées en deux dimensions, « influence » et « proximité ». Ce questionnaire déjà évoqué précédemment examine le comportement de l'enseignant en classe en prenant en compte les perceptions des élèves ou des enseignants.

3.2.3.1. Profil de l'enseignant et compétences cognitives

Fraser et Walberg (2005) estiment que beaucoup de recherches ont révélé les liens entre la nature de l'environnement de la classe et les résultats des élèves, sachant que ces liens sont plus forts, lorsque cela concerne des attitudes chez l'élève et moins forts pour les résultats scolaires. Les recherches qui ont utilisé le *QTI* ont fréquemment constaté et répliqué l'influence des relations enseignant-élèves sur les résultats scolaires et les attitudes de l'élève. Wubbels et al. (2006) réaffirment les liens forts et positifs entre les perceptions de l'influence et de la proximité ou des huit sous-dimensions et les conséquences sur la cognition et l'affectivité des élèves. Pour Wubbels et Levy (1993), c'est le style de communication de l'enseignant perçu par les élèves (plus que par l'enseignant lui-même) qui compte le plus pour expliquer les résultats d'un test cognitif pour un élève.

Brekelmans (1989), citée dans Wubbels et Brekelmans (2005), rapporte que c'est l'enseignant ayant un profil répressif qui a les résultats les plus élevés sur le plan scolaire (tableau 2). Les enseignants qui ont des classes plus désordonnées (profils 5, 6 et 8) obtiennent les résultats les plus faibles, alors que ceux qui ont un profil directif, autoritaire et tolérant affichent des résultats plutôt forts. Les enseignants autoritaires et directifs ont plus d'influence sur les attitudes, tandis que les élèves des enseignants laborieux, incertains et agressifs, et répressifs ont les plus mauvaises attitudes envers la discipline enseignée.

Tableau 2.- Effets du comportement interpersonnel de l'enseignant de physique sur les résultats scolaires et sur l'attitude des élèves (Brekelmans et al., 1993, p. 58)

| <i>Interpersonal profile</i> | <i>Effect on achievement</i> | <i>Effect on attitude</i> |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| 1. Directive | 0.17 | 0.62 |
| 2. Authoritative | 0.07 | 0.79 |
| 3. Authoritative / Tolerant | Missing | Missing |
| 4. Tolerant | 0.23 | 0.53 |
| 5. Uncertain / Tolerant | - 0.17 | 0.51 |
| 6. Uncertain / Aggressive | - 0.15 | 0.20 |
| 7. Repressive | 0.40 | 0.38 |
| 8. Drudging | 0 | 0 |

Selon Brekelmans (1989), c'est la dimension « influence » perçue par les élèves qui a le plus d'effets sur les résultats cognitifs (tests en physique). Brekelmans et al. (1993) avancent que plus l'enseignant est perçu comme dominant, mieux l'élève réussit scolairement. Ils montrent également que la sévérité, la directivité et le soutien ont le plus fort effet sur les résultats scolaires des élèves, tandis que la responsabilisation, l'incertitude et l'insatisfaction ont plutôt des effets négatifs sur l'apprentissage de l'élève. Goh (1994) et Henderson (1995), cités dans Wubbels et Brekelmans (2005), ont trouvé que la dimension « leadership » était corrélée avec les tests cognitifs. La proximité semble avoir moins d'influence sur l'aspect cognitif, même si on constate des liens positifs entre la coopération (soutien et empathie) perçue de l'enseignant et les tests cognitifs. Rawnsley (1997) observe que c'est l'opposition (comportement d'insatisfaction/*dissatisfied* et de réprimande/*admonishing*) qui est liée à de faibles résultats cognitifs, mais qu'il reste difficile de montrer que le comportement amical et compréhensif de l'enseignant entraîne de meilleures performances scolaires.

3.2.3.2. Profil de l'enseignant et attitudes de l'élève

Toutefois, pour la grande majorité des études (Wubbels et Brekelmans, 2005 ; Wubbels et al., 2006), ce sont les liens entre relation enseignant-élèves et conséquences sur l'affectivité de l'élève qui semblent les plus constants. Toutes les études rapportent une relation positive entre d'une part, l'influence et la proximité et, d'autre part, l'affectivité de l'élève mesurée selon des critères de motivation. L'effet de la proximité est souvent plus fort que celui de l'influence. L'élève est plus motivé, lorsque la proximité avec son enseignant est forte (Brekelmans, 1989). Brekelmans et al. (1993) décrivent les enseignants autoritaires et directifs comme les plus influents sur l'attitude des élèves. Ils soulignent que les sous-dimensions induisant une forme de coopération (« *leadership* », « *helpful/friendly* », « *understanding* », « *student freedom* ») sont positivement reliées à l'attitude des élèves, alors que celles véhiculant des comportements d'opposition (« *uncertain* », « *strict* », « *admonishing* », « *dissatisfied* ») ont des effets négatifs. Wubbels et al. (2006) rapportent d'autres études qui relient positivement le comportement compréhensif et aidant ou amical de l'enseignant avec le plaisir, la confiance, l'effort de l'élève. Selon den Brok et al. (2004), l'influence est reliée négativement à la confiance, mais positivement avec le plaisir, la pertinence et l'effort. Goh et Fraser (2000) ont repéré des relations positives entre les dimensions de « *leadership* », « *helpful/friendly* » et l'affectivité, alors qu'à l'inverse, « *admonishing* », « *dissatisfied* » ont des conséquences négatives sur la dimension affective de l'élève. Van Amelsvoort (1999), cité dans Wubbels et Brekelmans (2006), a repéré des liens significatifs qui peuvent être directs ou indirects entre relation enseignant-élèves et affectivité de l'élève. Il a identifié des liens entre « proximité » et « plaisir » de l'élève qui peuvent fonctionner soit directement, soit en passant par la régulation des émotions qui affecte l'effort qui impacte à son tour le plaisir. Enfin, den Brok (2001) parvient à trouver une relation forte et positive entre la proximité et le plaisir, la pertinence, la confiance et l'effort. De plus, il signale que l'influence est liée positivement à toutes ces variables affectives excepté la confiance.

Les auteurs mentionnés précédemment concluent tous que c'est la relation qui fait appel à un haut niveau de proximité et d'influence qui entraînerait les effets les plus bénéfiques chez les élèves. De plus, même s'ils mettent en garde sur les limites de cette interprétation causale,

Brekelmans et al. (1993) notent pour résumer la relation enseignant-élèves, qu'un enseignant doit être plutôt strict s'il veut que ses élèves réussissent, et plutôt flexible s'il veut obtenir des attitudes positives chez ses élèves. Ce qu'il faut retenir, c'est la nature corrélacionnelle de la relation entre le comportement interpersonnel de l'enseignant, les résultats scolaires et l'attitude des élèves. Les auteurs ajoutent qu'une interaction réciproque pourrait être possible. En effet, nous pourrions imaginer qu'un élève qui réussit à l'école et qui est motivé aura un effet sur le comportement interpersonnel de l'enseignant. Ce dernier pourrait avoir à son tour un effet sur les résultats et l'attitude de l'élève, et ainsi de suite. Ils estiment cependant que la causalité fonctionne davantage de l'enseignant vers l'élève.

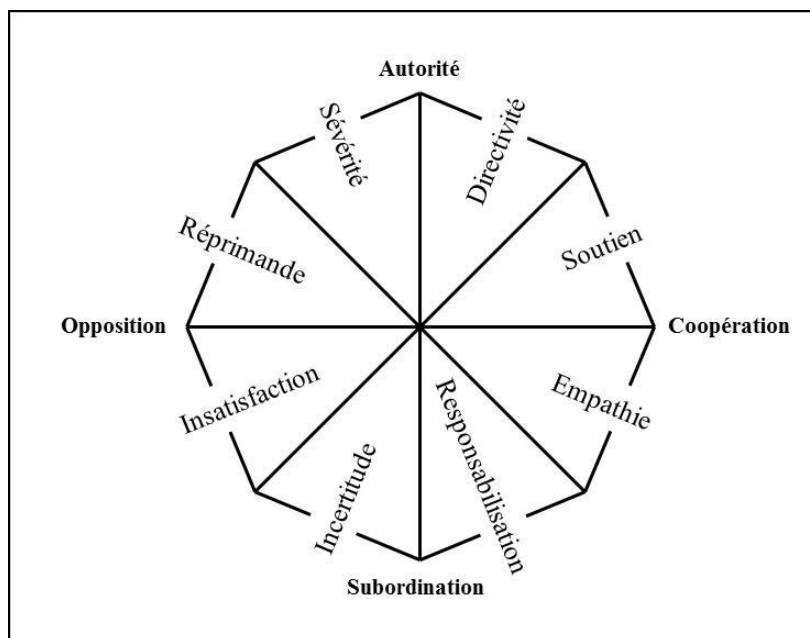
3.2.4. La construction d'un Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE)

Notre modèle de recherche tient compte des dimensions et des profils élaborés dans les travaux des chercheurs néerlandais. Nous avons figuré dans notre modèle (figure 9), les relations et interactions entre enseignant et élèves par un grand rectangle qui rassemble toutes les variables de processus à l'origine de l'apprentissage et de la réussite ou échec de l'élève lors d'une situation de classe donnée. Nous pouvons noter tout d'abord que, selon notre modèle, le comportement de l'enseignant pourrait influencer directement sur l'apprentissage et les performances de l'élève. Nous nous intéressons également à des relations plus complexes entre les variables. Nous avons en effet souhaité intégrer les processus d'enseignement (deux dimensions de l'enseignant, « proximité et influence », et les huit sous-dimensions) ; ceux-ci pourraient transiter par les processus médiateurs (les six compétences psychosociales) qui participent au processus d'apprentissage de l'élève, voire le favorisent, pour aboutir à la performance de l'élève. Toutes ces relations entre l'enseignant et l'élève, illustrées par les doubles flèches, sont constituées d'interactions verbales et non verbales réciproques et faites d'avancées et de retours en arrière qui permettent à l'enseignant et à l'élève d'ajuster leur comportement en continu, avec en tête pour chacun, la volonté de mener le processus d'apprentissage à son terme.

3.2.4.1. Les huit dimensions du PIE

Si nous nous sommes appuyé sur les recherches princeps non francophones à propos du profil interpersonnel, notre travail fait plus directement référence au Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE). Genoud (2004) a construit ce profil interactionnel sur la base du modèle présenté par Wubbels et ses collaborateurs (1993). Il a gardé l'axe horizontal (proximité) avec les termes « coopération » et « opposition » pour les deux extrémités, mais il a redéfini l'axe vertical (influence). En raison de connotations négatives des termes « dominance » et « soumission » dans le domaine scolaire, l'auteur a fait le choix de les renommer respectivement « autorité » et « subordination ». Genoud a ensuite traduit les huit dimensions et retenu les termes de l'échelle (figure 14) après des échanges avec des enseignants et des chercheurs dans le domaine de l'éducation, ce qui lui a permis d'aboutir à la structure du modèle suivant :

Figure 14.- Structure du PIE (Genoud, 2003, p. 4)



Prenant appui sur les descriptions de Genoud (2003, 2004), nous avançons que la dimension « directivité » précise le niveau d'engagement de l'enseignant selon le niveau des élèves ou les méthodes didactiques utilisées. C'est l'enseignant qui a le contrôle sur la classe,

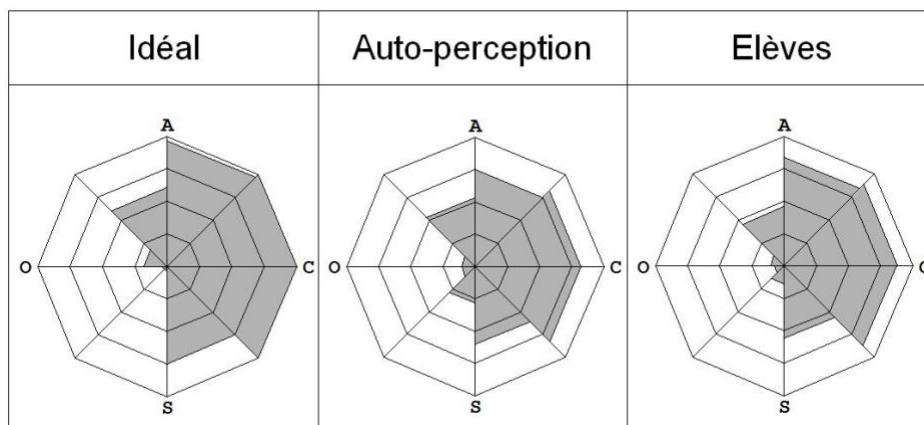
que c'est lui qui organise, dirige et régule les activités. Le soutien et l'empathie sont des notions relativement proches. Pour le soutien, l'enseignant est « l'initiateur des comportements d'aide et de coopération » (Genoud, 2004, p. 102), il s'intéresse à la personnalité, au travail de l'élève, il peut même l'encourager, alors que, pour l'empathie, c'est la disponibilité de l'enseignant, son sens de l'écoute, sa patience, son ouverture d'esprit que l'on retient prioritairement. La responsabilisation fait référence à l'autonomie laissée à l'élève dans la classe. Elle révèle à quel point l'enseignant est prêt à donner des libertés, à faire confiance, réduisant son étayage pour mettre en place une organisation sous-tendue par le lâcher-prise.

Lorsque le niveau d'incertitude est élevé au sein de la classe, les élèves signalent que l'enseignant manque de directivité, qu'il hésite, qu'il est inquiet, ce qui a des répercussions négatives sur l'ambiance de la classe (chahut, désorganisation), contrairement à la responsabilité, plus positive qui laisse une part de recherche et d'initiative chez les élèves. L'insatisfaction perçue par les élèves indique que l'enseignant n'est pas content de sa classe, qu'il se méfie de ses élèves et peut manifester une forme de mauvaise humeur qui révèle un degré important de mécontentement. Enfin, la réprimande implique que l'enseignant dispute ou punit ses élèves, il peut exprimer de la colère et se montrer agacé, tandis que la sévérité fait davantage référence au contrôle strict exercé sur les élèves pour maintenir le calme, voire le silence dans la classe.

3.2.4.2. Les profils interactionnels

Nous avons détaillé les attributs de chacune des huit dimensions qui constituent le profil interactionnel de l'enseignant. Comme nous l'avons évoqué précédemment pour les recherches de Wubbels et ses collaborateurs, il s'agit de recueillir la perception des élèves et l'autoperception de leur enseignant sur le comportement interactionnel de l'enseignant, soit une approche à 360 degrés. Genoud peut ainsi dresser le profil interactionnel de l'enseignant à l'aide d'une représentation octogonale ; il représente chaque unité à l'aide d'un segment dans une « toile d'araignée » (figure 15).

Figure 15.- Exemple de feedback pour un enseignant (<https://www.unifr.ch/cerf/fr/profil-interactionnel.html>)



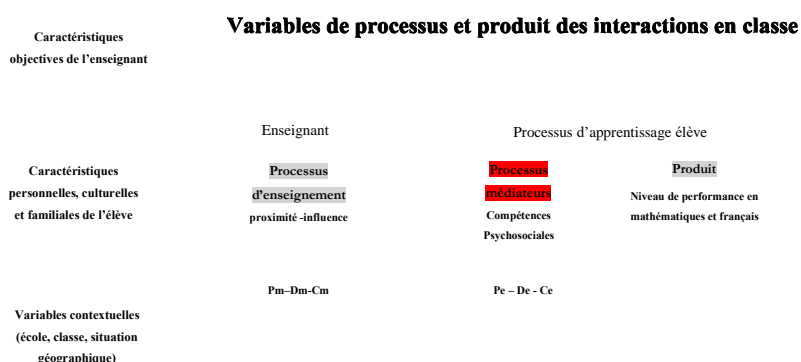
A l'image de Levy et al. (1992), Genoud suggère de résumer les résultats des huit dimensions, en calculant deux scores se rapportant aux deux axes « proximité » et « influence », sur lesquels nous reviendrons plus tard dans notre travail. Si le score sur l'axe de proximité est positif, Genoud (2004) l'interprète comme le signal d'interactions plutôt coopératives dans la classe. Un score positif sur l'axe d'influence correspondra à des « interactions caractérisées par une certaine autorité de la part du stagiaire » (Genoud, 2004, p. 146). Lorsqu'il compare et analyse les profils des enseignants de sa recherche, l'auteur remarque que les représentations des élèves diffèrent selon l'enseignant avec lequel ils sont en interaction. Il parvient à distinguer les classes selon l'hétérogénéité des perceptions des élèves (Genoud, 2005). Il constate notamment que plus les représentations sont similaires au sein d'une même classe (perceptions des élèves homogènes), plus les profils d'interaction sont favorables et se rapprochent d'un profil idéal identifié par l'auteur. A l'inverse, plus les perceptions des élèves dans la classe sont hétérogènes, plus le profil de l'enseignant semble s'éloigner de l'idéal. Genoud en conclut que « les différences importantes observées entre classes “ homogènes ” et “ hétérogènes ” laissent supposer qu'un comportement impartial de l'enseignant, qu'une ligne explicite, ainsi qu'une attitude claire et “ lisible ” sont susceptibles d'avoir des répercussions positives sur les interactions en classe » (Genoud, 2005). Nous sommes attentif aux différents profils des enseignants en fonction des classes observées et analysons leurs effets sur les compétences psychosociales des élèves.

Après avoir apporté des précisions sur les variables contrôle et les dimensions du profil interactionnel de l'enseignant, une de nos variables cibles, nous souhaitons, pour terminer la présentation des variables cibles, développer les caractéristiques des six compétences psychosociales de la recherche qui se posent à la fois en tant qu'*input* et *output* au centre des relations et interactions au cœur de la situation scolaire (figure 9). Nous montrerons également les liens qu'elles entretiennent avec la réussite scolaire.

3.3. Les compétences psychosociales de la recherche

Nous apportons des précisions sur des caractéristiques particulières de l'élève, ses compétences psychosociales que nous avons définies précédemment et dont nous avons montré les liens avec la réussite scolaire à partir des résultats de la recherche. Dans notre modèle, ces compétences interviennent comme des processus médiateurs (figure 16, partie en rouge orange).

Figure 16.- Les compétences psychosociales comme processus médiateurs



Pour gagner en clarté dans la présentation des compétences de notre recherche, nous avons classé ces compétences, en nous référant à la catégorisation de l'OMS des compétences psychosociales (2009, citée dans Lamboy et Guillemont, 2014). Les auteurs retiennent trois catégories générales, mais nos compétences appartiennent à deux d'entre elles : les compétences psychosociales interpersonnelles et les compétences psychosociales émotionnelles. La coopération et l'empathie appartiennent aux compétences psychosociales interpersonnelles, en ce sens qu'elles incarnent plutôt des savoir-être externes qui se manifestent par les comportements de l'élève vis-à-vis des autres (Morlaix, 2015) et les quatre autres aux compétences psychosociales émotionnelles.

Nous présentons tout d'abord les compétences psychosociales interpersonnelles, l'empathie et la coopération que nous avons essayé de définir et de lier à la réussite scolaire.

3.3.1. Les compétences psychosociales interpersonnelles

Le groupe-classe réunit des élèves, tous différents, qui interagissent en permanence avec leurs amis, mais également avec des élèves très différents d'eux-mêmes ou encore avec l'enseignant. Chacun a une influence sur l'autre et tous peuvent profiter des ressources d'autres élèves ou de l'enseignant pour progresser, à tel point que les liaisons tissées entre les membres de la classe pourraient permettre de développer des compétences sociales.

3.3.1.1. L'empathie

La notion d'empathie

Le sens commun définit souvent l'empathie comme la capacité d'un individu à se mettre à la place d'une autre personne, de ressentir ce que celle-ci éprouve. Plusieurs champs de recherche issus de la philosophie, la psychologie ou les neurosciences, se sont intéressés à l'empathie. Celle-ci reste un concept complexe qui mobilise plusieurs processus liés à la cognition sociale. Decety et Lamm (2006), cités dans Lepron (2009, p. 32), ont recensé

plusieurs définitions (Batson et al., 1991 ; Eisenberg, 2000 ; Eisenberg et al., 2006 ; Eisenberg et al., 2013 ; Goldman, 1993 ; Hoffman, 1982) qui mettent en avant deux points essentiels : « 1) l'empathie est une expérience émotionnelle plus reliée à autrui qu'à soi-même et 2) cette expérience a lieu tout en gardant pleine conscience de la distinction entre soi et autrui ». Decety et Lamm (2006) ajoutent que l'empathie nécessite une compréhension des états mentaux d'un individu ; ils définissent l'empathie comme la capacité d'une personne à ressentir et à comprendre ce que ressent l'autre sans entrer en confusion avec soi-même. Narme et al. (2010) préfèrent la définition suivante de Hein et Singer (2008) qui reprend les trois points relevés par Decety et Lamm (2006), mais fait ressortir les liens entre observateur et cible : « l'observateur ressent une émotion. Celle-ci est induite par l'observation, l'inférence ou l'imagination. Il s'agit d'une émotion isomorphe à celle d'autrui. L'observateur doit avoir connaissance de la source de l'émotion qu'il ressent, sans confusion entre l'observateur et la cible » (Narme et al., 2010, p. 293).

L'empathie comprend à la fois des caractéristiques émotionnelles et cognitives. Decety et Lamm (2006), puis Decety (2015) distinguent trois facettes de l'empathie : (1) l'*empathie émotionnelle* qui fait référence à la capacité de sentir et ressentir les sentiments des autres, aux propres émotions de l'observateur (face à l'émotion d'autrui), qui doit se garder pour autant d'être dans la confusion entre soi et les autres, (2) l'*empathie cognitive* qui favorise la compréhension des pensées d'autrui et qui renvoie également à la capacité d'adopter la perspective de cet autre et (3) la *sollicitude empathique* qui nous invite à porter attention au bien-être de l'autre.

Berthoz et Jorland (2004) recommandent de bien distinguer empathie et sympathie. Pour Jorland (2004), une personne éprouve de l'empathie, lorsqu'elle se met à la place de l'autre sans éprouver ses émotions. Decety (2004, p. 54) précise que « l'empathie n'implique pas seulement une réponse affective déclenchée par l'état émotionnel d'une autre personne. Elle nécessite également une reconnaissance et une compréhension minimales des états mentaux de cette personne. L'empathie repose sur notre capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable mais sans confusion entre nous-même et lui ». Decety insiste sur cette distinction à opérer entre soi et l'autre – ce qui différencie l'empathie de la sympathie –, tout en maintenant dans le même temps, une forme de partage affectif. Dans la sympathie, souvent très proche de la contagion

émotionnelle, l'individu va ressentir l'état affectif d'une autre personne sans s'apercevoir que ce n'est pas une émotion qui lui est propre. À l'inverse, l'empathie permettra à la personne de comprendre en profondeur ce que vit autrui, avec une part de simulation que cette même personne sera capable d'inhiber pour attribuer correctement l'émotion à autrui (Berthoz et Thirioux, 2010).

Decety (2015) identifie l'empathie comme une capacité innée, mais plusieurs recherches démontrent que l'empathie pourrait se développer, lorsqu'on reçoit de l'empathie, notamment au contact d'un enseignant (Cornélius-White, 2007 ; Pianta et al., 2008). Hoffman (2000) propose un modèle de développement de l'empathie en cinq phases. Après deux premières phases pendant lesquelles l'enfant a des réactions innées et est encore très égocentré, celui-ci montre les premières réponses empathiques explicites envers autrui dès l'âge de douze mois. Peu à peu, l'enfant commence à aider des personnes de son entourage, il est capable de comprendre les émotions d'autrui. Lors de la dernière phase (après douze ans), il ressent de l'empathie pour des personnes et des situations qui n'appartiennent plus nécessairement à son environnement proche.

Bien que des psychologues tels que Bloom (2016) et Breithaupt (2009) dénoncent l'image excessivement positive de l'empathie qui pourrait nous aveugler ou avoir des prolongements négatifs, nous souhaitons souligner les apports de cette notion, lorsque les élèves s'en emparent à l'école. Barthassat et Gentaz (2013) identifient plusieurs facteurs qui favorisent le développement de l'empathie, tels que la sensibilité parentale envers l'enfant, l'encouragement du développement cognitif, le soutien, les félicitations, etc. Les auteurs évoquent la possibilité d'entraîner l'empathie par le biais des parents, mais également à travers des programmes d'intervention à l'école. Zanna (2015) propose d'instaurer une éducation à l'empathie dès l'école primaire et s'engage, afin de compléter l'enseignement de connaissances abstraites, pour une sensibilisation aux intelligences sensibles, capables de promouvoir un apprentissage social et affectif. Gueguen (2018) rappelle son rôle essentiel à l'école et souhaite un développement, par l'intermédiaire de l'enseignant, de l'empathie à l'école pour réguler les relations, diminuer l'agressivité et favoriser la coopération.

Empathie et performances scolaires

À notre connaissance, peu de recherches font état de liens explicites entre empathie et réussite des élèves. Philosophes, psychologues, neuroscientifiques s'emploient le plus souvent à définir l'empathie, à identifier les processus à l'origine d'une attitude empathique, à proposer des modèles de développement ou des actions pour favoriser la mise en œuvre de l'empathie chez l'élève.

Pour comprendre l'effet qu'elle pourrait avoir sur la réussite de l'élève, il faut rappeler le rôle social de l'empathie. En effet, selon Eisenberg et Morris (2001), on peut retrouver l'empathie dans les comportements prosociaux, la coopération, l'altruisme, etc. À l'inverse, les individus qui sont peu empathiques sont davantage susceptibles d'avoir des comportements agressifs et antisociaux (Hoffman, 2000). Cette capacité à partager les expériences émotionnelles des autres se révèle être très précieuse, lorsque l'on doit répondre de manière appropriée à quelqu'un par exemple ; la communication s'en trouve alors facilitée (De Vignemont et Singer, 2006, cité dans Lepron, 2009). À l'image de Gueguen (2018), Lepron (2009) ajoute que « percevoir l'empathie d'une autre personne à son égard favorise le développement du lien affectif avec cette personne » (p. 37), ce qui crée une forme de « cycle d'interaction sociale ». Grâce à des formes de communication verbales et non verbales fondées sur une succession de comportements empathiques, éprouver de l'empathie pour quelqu'un entraînerait réciproquement un sentiment d'empathie en retour. Celui-ci ferait que l'on ressentirait à nouveau de l'empathie, etc.

C'est sans doute ce cercle vertueux qui est présent dans la relation enseignant-élèves à l'école. Quand l'enseignant fait preuve d'empathie, ses élèves sont en confiance, ils se sentent écoutés et compris. Leur motivation augmente, ce qui entraîne une meilleure réussite scolaire (Cornelius-White, 2007 ; Hattie, 2009). Les enseignants empathiques améliorent la motivation et les compétences académiques des enfants, telles que la lecture, l'écriture et l'arithmétique, selon les résultats de l'étude First Steps (2016) en Finlande, cité dans Galbaud (2016). Les chercheurs de l'Université de Finlande orientale (UEF), de l'Université de Jyväskylä et de l'Université de Turku affirment que si l'importance de l'empathie des enseignants reste un phénomène sous-étudié, les études montrent qu'elle est plus importante pour les résultats

scolaires que les facteurs structurels comme le matériel pédagogique ou la taille des classes. En outre, bien que la recherche ait montré que l'empathie des enseignants est importante pendant les premières années d'école, les auteurs montrent qu'elle se révèle également importante plus tard, particulièrement lorsque les défis scolaires augmentent et que l'interaction protectrice enseignant-élève peut être moins intense.

À l'inverse, le manque d'empathie d'un enseignant augmenterait l'agressivité des élèves (Pianta et al., 2008). Gueguen (2018) affirme que l'empathie ressentie par l'élève va modifier profondément son cerveau affectif et intellectuel, de sorte que ses capacités cognitives (compréhension, mémoire, apprentissages, motivation et créativité) seront renforcées. Curby et al. (2013) montrent l'effet positif de la qualité de la relation enseignant-élèves sur la réussite scolaire. Celle-ci serait même associée à une plus grande motivation des élèves, une diminution des problèmes de comportements et un niveau de développement plus élevé des compétences sociales.

Nous avons trouvé peu de liens directs dans la littérature entre l'empathie de l'élève et sa réussite scolaire. Nous avons toutefois pu observer le cercle vertueux de l'empathie qui transite par la relation enseignant-élèves. Ainsi, l'enseignant ferait preuve d'empathie envers ses élèves, les élèves ressentiraient cette empathie, amélioreraient leurs capacités cognitives, s'engageraient plus volontiers dans les apprentissages, ce qui pourrait avoir des conséquences positives sur les performances des élèves.

3.3.1.2. La coopération

La notion de coopération

On définit souvent la coopération en considérant la méthode et la mise en place de la coopération en situation d'apprentissage ; on parle alors d'approche ou de pédagogie coopérative (Reverdy, 2016). Nous nous intéressons tout d'abord à la coopération entre élèves, qui permet à ceux-ci de travailler ensemble, souvent en petits groupes, pour optimiser les apprentissages de chacun et atteindre des buts communs (Johnson et Johnson, 1990, 2013). En

cela, la coopération serait opposée à la compétition ou au travail individuel. L'approche coopérative de l'enseignement peut être définie comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs et agissent ensemble (Connac et Catsaros, 2012 ; Connac et Tozzi, 2013).

Certains auteurs se fondent sur les résultats constatés lors de ces comparaisons internationales pour recommander le développement du travail coopératif dans les classes françaises. Algand et ses collaboratrices (2018) pointent, en prenant appui sur les enquêtes TALIS (2013), PIRLS (2016) et TIMSS (2015), que le travail coopératif occupe une place peu importante dans l'enseignement en France qui a encore fortement tendance à privilégier l'enseignement vertical, contrairement aux pays nordiques et anglo-saxons.

Coopération entre élèves

Pour tenter de circonscrire ce que peut recouvrir la notion de coopération à l'école, Baudrit (2007) recense de nombreux travaux consacrés à l'apprentissage coopératif et aux processus mis en œuvre dans l'interaction entre pairs et plus généralement dans les interactions sociales. Les travaux pionniers de Dewey (1927), Ferrière (1946) et Freinet (1967) valorisent au 20^e siècle l'idée de coopération. Tous trois insistent sur l'intérêt de mettre en place des situations collectives pour favoriser la réussite des élèves. Dewey perçoit la coopération comme un moteur de l'éducation et prône la réflexion collective entre élèves, Ferrière voit le groupe comme moyen de former les citoyens quand Freinet avance que « l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert » (1967, p. 18). Tous trois mettent l'accent sur les bienfaits des regroupements d'élèves en termes de réussite scolaire.

Pour justifier l'importance de coopérer pour apprendre, Tricot (2017) retient trois arguments majeurs pour la coopération et le travail de groupe :

(1) un argument « social » : le travail de groupe est un moyen d'apprendre à vivre ensemble et un vecteur pour apprendre à collaborer, ce qui constitue la condition d'acquisition des compétences sociales.

(2) un argument « naturaliste » : en dehors de l'école, l'enfant apprend « naturellement » un grand nombre de connaissances sur lui et les autres ; il importe donc de s'appuyer sur ces connaissances comme « moteur au sein des classes » (p. 57).

(3) un argument pédagogique : le travail de groupe permet de réaliser, en s'appuyant sur l'entraide et la coopération, des activités qu'un élève seul aurait des difficultés à réaliser.

Outre ces trois arguments, Olry-Louis (2003) relève deux intérêts principaux à l'apprentissage coopératif. Elle précise, d'une part, qu'il ne suffit pas de faire travailler les élèves en groupe pour que la tâche soit réalisée de manière coopérative, mais qu'il convient d'entraîner les élèves au travail coopératif. D'autre part, les effets de la coopération sont observables à la fois sur un plan cognitif et sur un plan socio-émotionnel.

Nous avons évoqué le travail de groupe et l'apprentissage coopératif. Ces notions sont-elles en lien avec la coopération ? Selon Baudrit (2007), la coopération est le « principal mécanisme sous-jacent à l'apprentissage coopératif. Si les échanges coopératifs entre élèves sont défectueux ou insuffisants, il y a de fortes chances pour que leurs apprentissages individuels le soient également » (p. 9). Dans le prolongement de ces travaux et de ceux de Deutsch (1949) qui s'intéressent aux effets de la compétition et de la coopération sur les interactions entre les individus, Johnson et Johnson (1995) valorisent l'apprentissage coopératif et pointent, par exemple, les mécanismes à l'œuvre pour résoudre les conflits de manière constructive. La mise en place d'échanges interindividuels, favorisée par la coopération entre élèves, serait susceptible de renforcer les interactions et augmenterait de fait la capacité des élèves à réduire les oppositions qui pourraient naître dans la classe. Pour installer un réel travail de groupe et éviter toute forme de conflit dans le groupe, Johnson et Johnson (1980, cités dans Baudrit, 2007) recommandent au préalable de coordonner les activités respectives des élèves et d'instaurer des rapports de réciprocité entre ces derniers, ce qu'ils nomment « interdépendance ». Afin de dynamiser les échanges entre élèves, ils mettent également en avant une forme d'hétérogénéité au sein des groupes qui doivent être constitués de filles et de garçons de niveau scolaire et d'origine sociale et culturelle différents. Sans interdépendance ni hétérogénéité intra-groupe qui garantissent une efficacité collective, les élèves, selon les auteurs, ne semblent pas mieux apprendre que lorsqu'ils travaillent individuellement. Il est d'ailleurs possible de rapprocher la

notion d'apprentissage coopératif développée aux États-Unis de celle de « groupe d'apprentissage » défendue en France par Meirieu (1996a, 1996b).

Qu'il s'agisse de groupe d'apprentissage ou d'apprentissage coopératif, les auteurs s'accordent sur la supériorité du travail à plusieurs sur le travail individuel, à condition toutefois qu'il existe une vraie activité au sein du groupe, fondée sur l'interdépendance et l'hétérogénéité. Tricot (2017) précise que, selon l'activité proposée, l'enseignant doit toujours s'interroger sur l'organisation à proposer pour que les élèves apprennent. Le travail en groupe peut ne pas être nécessaire si l'élève est en capacité de réaliser la tâche seul. Si, en revanche, la tâche comprend de nombreuses sous-tâches difficiles à mettre en œuvre et à coordonner seul ou si la tâche est trop éloignée des connaissances des élèves, l'enseignant se doit alors d'aider les élèves à s'organiser pour accéder aux informations. Ainsi pourront-ils interagir dans le sens d'une réussite collective que l'élève seul ne saurait atteindre. Il doit décider de la taille des groupes, de leur composition et de l'organisation. Selon l'activité proposée, un simple binôme d'entraide peut suffire s'il s'agit pour un élève qui a compris de fournir une explication à un autre élève en difficulté dans une matière particulière. Si la tâche est plus complexe, la constitution de groupes de quatre élèves hétérogènes et interdépendants peut être appropriée pour favoriser les conflits sociocognitifs et les apprentissages scolaires.

Coopération entre élèves et enseignant

Nous examinons tout autant la coopération entre élèves au sein de la classe que la coopération de l'élève avec son enseignant. Lorsque nous étudions la coopération de l'élève avec son enseignant, il s'agit d'explorer son engagement, c'est-à-dire le degré d'adhésion de l'élève aux activités proposées par l'enseignant, la quantité d'attention que l'enseignant va réussir à mobiliser pour une tâche. Il s'agit également de vérifier si cet élève participe aux interactions proposées en classe. Nous cherchons à savoir si l'élève est coopératif, c'est-à-dire s'il est à l'écoute de l'adulte, s'il effectue son travail ou ses devoirs à temps, s'il respecte les consignes fixées par l'enseignant ou s'il sait s'occuper tranquillement pendant les temps libres sans déranger les autres. La coopération de l'élève avec l'enseignant est en cela fortement liée à la relation enseignant-élèves, aux interactions entre l'enseignant et les élèves et à la communication développée au sein de la classe.

Cette forme de coopération est reliée à la qualité de l'intervention de l'enseignant qui peut choisir une intervention plutôt répressive ou au contraire bienveillante (Lenoir et al., 2002). L'intervention de l'enseignant est une activité interactive qui constitue une « intrusion » dans la vie de l'élève. À l'inverse des caractéristiques d'intervention, éducatives, impositives et répressives, la conception de la bienveillance, telle qu'elle est exposée par Belin (1999), est entendue comme une manière de « bien veiller », dans le sens où l'enseignant met en place toutes les conditions qui favorisent l'apprentissage. L'élève reconnaît alors qu'il est « bien veillé », parce qu'il est pris en considération et reconnu comme responsable. Dans ce cadre, nous pouvons inférer que l'élève sera plutôt en position de coopérer avec l'enseignant. Lenoir et al. (2002, p. 4) ajoutent cependant qu'il ne « s'agit pas de nier l'existence d'un rapport de pouvoir dans toute intervention, mais de mettre en évidence l'indispensable nécessité pour un enseignant d'en user prudemment, de façon réfléchie et critique, dans le sens de bienveillance ». L'enseignant, dans cette relation dissymétrique, doit obligatoirement moduler en permanence son comportement entre bienveillance et imposition.

Coopération et performances scolaires

Le développement des compétences émotionnelles, les relations sociales et la réussite à l'école sont souvent très liés (Jones et al., 2015 ; Schonfeld et al., 2015). L'élève qui développe des comportements prosociaux et se soucie du bien-être d'autrui, sera en mesure de coopérer (Gueguen, 2018). Denham et Brown (2010) obtiennent des résultats qui montrent que plus les élèves aiment partager, coopérer, meilleurs sont leurs résultats scolaires. Bierman et al. (2008) attestent que les élèves de maternelle, même les plus faibles, s'ils bénéficient d'un enseignement fondé sur les compétences socio-émotionnelles, progressent plus vite en vocabulaire et dans tous les apprentissages scolaires. Curby et al. (2015) constatent que les enfants qui ont développé de bonnes compétences socio-émotionnelles et sont aussi plus coopérants et plus sensibles aux autres, ont une meilleure connaissance de l'alphabet et une bonne conscience phonologique, contrairement aux autres élèves qui restent en retrait et sont plus anxieux. Coelho et al. (2016) soulignent que les élèves portugais ont une meilleure

conscience sociale et une meilleure maîtrise de soi, lorsqu'ils ont bénéficié d'un enseignement fondé sur le *Social Emotional Learning* (SEL)⁵.

Filisetti et al. (2006) montrent que les préoccupations des apprenants en lien avec leur motivation contiennent des aspects sociaux. Les élèves ne cherchent pas seulement à réussir scolairement, mais ils sont à la recherche de buts sociaux, puisque, comme le souligne Galand (2006) et Galand et al. (2006), l'école est un espace social, dans lequel l'acquisition de connaissances et l'aspect relationnel sont liés. Ainsi les élèves ont-ils pour objectif de se faire des amis, de se montrer coopératifs ou encore de respecter les règles établies par l'enseignant. Plusieurs recherches (Filisetti et al., 2006 ; Wentzel, 1989, 1993) révèlent en outre que les performances scolaires des élèves sont liées à la poursuite de leurs buts sociaux, attendu que ceux-ci « demandent certaines compétences favorables à la réussite, qu'ils favorisent l'intégration dans le groupe-classe et facilitent des interactions positives avec les enseignants, ce qui soutient l'engagement scolaire » (Galand, 2006, p. 7). Comment l'élève peut-il atteindre ces buts sociaux ? C'est sans doute lorsqu'il se sent compétent à l'école scolairement et socialement, qu'il est bien intégré dans la classe avec la perception que l'enseignant lui fait confiance.

Nous avons présenté la coopération et l'empathie que nous considérons comme des compétences psychosociales interpersonnelles. Peu de recherches exposent un effet direct de l'empathie ou de la coopération entre enseignant et élèves sur la réussite scolaire. Dans les écrits, ces deux compétences sont souvent incluses dans les compétences socio-émotionnelles ou psychosociales. Ainsi, l'enfant ou l'élève qui aura développé ses capacités socio-émotionnelles ou psychosociales pourra exprimer davantage d'empathie, ce qui lui permettra d'entretenir de bonnes relations sociales. Le développement global des compétences

⁵ Le SEL développe un enseignement spécifique des compétences socio-émotionnelles, comme nous l'avons évoqué précédemment dans ce chapitre.

relationnelles comme l'empathie ou la coopération aurait alors un effet sur ses résultats scolaires (Brackett et al., 2011 ; Durlak, 2016 ; Gueguen, 2018 ; Reyes et al., 2012).

3.3.2. Les compétences psychosociales émotionnelles

Outre les compétences psychosociales interpersonnelles, nous avons retenu également des compétences psychosociales émotionnelles : la maîtrise de soi, l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité. Celles-ci font référence à des savoirs-être internes dont les comportements vis-à-vis de soi peuvent rendre compte (Gendron, 2007b, 2008 ; Morlaix, 2015). Elles sont en lien avec la perception, l'identification et la régulation des émotions, très présentes pendant les situations d'apprentissage à l'école. Nous nous intéressons plus spécifiquement : (1) à l'internalité qui s'appuie sur « la valorisation sociale des explications des comportements (attributions) et des renforcements (locus de contrôle) qui accentue l'acteur comme facteur causal » (Beauvois et Dubois, 1988, p. 299), (2) à l'estime de soi qui correspond à l'évaluation que fait l'élève de sa propre valeur (Harter, 1982), (3) à l'anxiété qui renvoie à l'état affectif de l'élève, caractérisé par des sentiments diffus vis-à-vis d'un danger indéterminé devant lesquels tout individu se sent impuissant (Sillamy, 1980) et (4) à la maîtrise de soi qui contrairement à l'impulsivité, constitue la capacité de l'élève à réguler consciemment ses pensées, ses émotions, ses comportements (McClelland et al., 2010). Nous présentons les caractéristiques de ces quatre compétences et leur lien avec la réussite scolaire.

3.3.2.1. La maîtrise de soi

La notion de maîtrise de soi

La maîtrise de soi appartient au champ de la régulation comportementale. Elle correspond à l'aptitude d'un individu à moduler ses réponses émotionnelles. Le contrôle de soi, le contrôle émotionnel, la maîtrise de soi réfèrent à la manière dont l'élève assure un contrôle de son comportement et son effet sur autrui. Les difficultés de contrôle se manifestent par des difficultés à juger ou à avoir conscience de son comportement social et l'effet qu'il peut avoir

sur les autres. Un dysfonctionnement exécutif affectant le contrôle de soi peut notamment amener l'élève à ne pas comprendre quand les autres semblent fâchés avec lui. La maîtrise de soi permet à l'élève de résister à une forte envie de faire quelque chose et faire ce qui est approprié, nécessaire. L'élève est alors capable de résister à la manière d'agir de façon impulsive.

Nous pouvons citer l'expérience du « *Marshmallow test* » menée depuis les années 1960 par Mischel (2004, 2015) et Mischel et al. (1972, 2011). Dans sa version princeps, Mischel et ses collaborateurs (1972) apportent un chamallow à un enfant assis seul dans une pièce. Ils lui proposent alors le choix suivant : manger le chamallow tout de suite ou attendre le retour de l'expérimentateur qui prétexte de quitter la salle et pouvoir alors manger deux chamallows. Cette expérience qui a été répliquée de nombreuses fois permet de mesurer cette capacité à résister à la pulsion immédiate. Nous verrons plus loin que la maîtrise de soi a un effet sur la réussite de l'élève et même sur sa vie future (Mischel, 2015 ; Shoda et al., 1990), bien que ce lien ait été minoré il y a peu. McClelland et Tominey (2015) confirment l'importance de la maîtrise de soi, du contrôle des impulsions et des émotions. Celle-ci entraîne des relations sociales positives et contribue à l'obtention de bons résultats au niveau académique, surtout pour les élèves à risques.

Maîtrise de soi et performances scolaires

Contrairement à l'empathie et la coopération entre enseignant et élèves, les chercheurs qui ont travaillé sur la maîtrise de soi ont établi des liens entre cette compétence et la réussite scolaire. A la suite de la mise en œuvre du test du marshmallow, que nous avons évoqué précédemment, proposé à plusieurs milliers d'enfants, Mischel et al. (1972) pressentent un lien entre le comportement de l'enfant pendant l'étude et sa réussite ultérieure. Dès 1978, Mischel et ses collaborateurs lancent une grande étude longitudinale. Une dizaine d'années après le test, les jeunes adolescents qui avaient différé la récompense le plus longtemps lorsqu'ils étaient petits, ont une plus grande maîtrise de soi dans les situations frustrantes. Ils parviennent mieux à résister aux tentations. Du fait de leur concentration, ils prennent davantage conscience que les élèves qui n'avaient pas réussi à différer. Ils se démarquent également comme plus intelligents, plus autonomes, plus confiants en leur propre jugement. Lorsqu'ils mesurent le

niveau réel en utilisant le *Scholastic Assessment Test* (SAT), un examen que tous les élèves américains doivent passer avant d'aller à l'université, Mischel et ses collaborateurs constatent que les élèves ayant réussi à différer la récompense le plus longtemps obtiennent des scores nettement plus élevés que les élèves à faible report (Mischel, 2014). La comparaison du tiers des enfants aux temps d'attente les plus faibles avec le tiers des enfants aux temps d'attente les plus longs montre une différence moyenne entre les notes de 210 points. Duckworth et Seligman (2005) révèlent également des corrélations entre la maîtrise de soi et l'intelligence. Mischel (2014) indique que les enfants qui patientaient le plus longtemps en maternelle, persévèrent davantage dans leurs objectifs à long terme, poursuivent des études plus longues et entretiennent plus facilement des liens étroits avec les autres, lorsqu'ils sont adultes. Dès 2009, Mischel et ses collaborateurs conduisent, en lien avec des neuroscientifiques, une nouvelle étude en s'appuyant sur l'Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle (IRMf). Ils constatent que, chez les adultes à fort report, la zone la plus active est celle du cortex préfrontal qui sert à la résolution de problème, à la pensée créative et au contrôle de l'impulsivité, alors que chez les adultes à faible report, c'est le striatum ventral, logé dans la partie la plus primitive, qui est le plus actif, surtout quand ils essaient de se contrôler. Cette zone est associée au désir, aux plaisirs et aux addictions.

Bien qu'une étude récente (Watts et al., 2018) relativise les résultats obtenus par Mischel et ses collaborateurs sur les relations entre un délai de gratification précoce et les effets à long terme, McClelland et al. (2007) avaient confirmé que la manière de contrôler son comportement était directement liée aux performances académiques. Ses résultats révélaient que la régulation comportementale prédisait significativement et positivement les performances de jeunes élèves de maternelle en littératie émergente, vocabulaire et mathématiques. De plus, dès lors que l'élève progressait dans la régulation de son comportement, il était possible de prédire des progrès en littératie émergente, vocabulaire et mathématiques. McClelland et al. (2014) soulignent à nouveau que la régulation du comportement de l'enfant est un fort prédicteur de sa réussite académique. Gestsdottir et al. (2014) ont mené une recherche longitudinale et comparé trois pays européens, la France, l'Allemagne et l'Islande. Ils confirment pour les trois pays que la maîtrise de soi à un très jeune âge est liée à une augmentation des performances scolaires.

3.3.2.2. *L'anxiété*

La notion d'anxiété

L'anxiété peut, dans certains contextes, être préjudiciable au fonctionnement efficace de l'individu. Cet état émotionnel plutôt négatif reste difficile à définir, même si chaque individu est capable de dire qu'il en a déjà fait l'expérience.

Pichot (1987) identifie trois éléments fondamentaux de l'anxiété : (1) la perception d'un danger imminent, (2) une attitude d'attente devant ce danger et (3) un sentiment de désorganisation, que le chercheur identifie comme la conscience d'une impuissance de l'individu devant ce danger. On distingue souvent l'anxiété de la peur. Tenant compte des travaux de Zeidner et al. (2011), Pouille (2016, p. 12) avance que « l'anxiété est caractérisée, avant tout, par l'ambiguïté de la menace, l'incertitude, tandis que la peur, elle, est une menace parfaitement identifiée dont les conséquences ne souffrent que de peu de doutes au cas où la réponse choisie est inopportune ». L'anxiété serait alors plutôt la détection, l'anticipation et la préparation du danger, alors que la peur est associée à un danger présent et imminent.

L'anxiété est double comme le signale la conceptualisation de Spielberger (1966, 1972) : (1) l'anxiété-état et (2) l'anxiété-trait.

(1) L'anxiété-état est constituée d'un ensemble de réactions émotionnelles qui surviennent quand l'individu perçoit qu'une situation est menaçante, même si le danger n'a pas d'existence réelle. Il s'agit alors d'un état transitoire en rapport avec une situation spécifique qui peut varier dans sa durée et son intensité.

(2) L'anxiété-trait réfère à un aspect plus permanent du mode de fonctionnement de l'individu. Elle décrit davantage un trait de personnalité de l'individu qui ressent fréquemment de l'anxiété, elle n'est pas, dans ce cas, spécifique à une situation.

Un élève qui serait un anxieux permanent pourrait être amené à ressentir des états anxieux, des traits anxieux dans des situations particulières, des contextes qui sont constitutifs

des dimensions de l'anxiété-trait. À ce sujet, Pouille (2016) évoque les anxiétés académiques, que l'on trouve référencées chez Cassady (2010) et qui sont des traits anxieux spécifiques. Il existe deux types d'anxiétés académiques : (1) celles qui sont liées à un contexte, comme l'évaluation qui a été l'objet de nombreuses recherches (Pekrun et Stephens, 2015), par exemple, et (2) celles qui sont liées à des contenus disciplinaires, tels que les mathématiques (Ashkraft et Moore, 2009) – la matière la plus étudiée dans la littérature à ce sujet –, les langues étrangères ou l'informatique. En milieu scolaire, l'anxiété est spécifique à la discipline et au contexte ; elle est également très liée à la notion de performance et à sa perception par l'élève qui peut facilement être source d'anxiété.

Anxiété et performances scolaires

Nous avons évoqué plus haut les anxiétés académiques comme des formes d'anxiété qui se développent à l'école. Deux types d'anxiété ont été particulièrement étudiés : l'anxiété d'évaluation et l'anxiété mathématique.

Pouille (2016) évoque les conséquences de l'anxiété d'évaluation sur les performances scolaires. Il cite un grand nombre d'études qui rapportent qu'elle s'accompagne souvent d'une détérioration des performances scolaires (Chapell et al., 2005 ; Zeidner, 2007). Eysenck et Calvo (1992), cités dans Pouille (2016), ont fourni un cadre théorique d'analyse, qui permet de mieux comprendre l'anxiété d'évaluation, selon lequel l'anxiété exerce des effets délétères plus importants sur le niveau d'efficacité, à savoir la quantité de ressources cognitives mobilisées pour sa réalisation, que sur la qualité de la performance. Ce serait la dimension cognitive de l'anxiété-état, à travers des ruminations cognitives, qui agirait sur la performance et contribuerait à la dégradation de son niveau d'efficacité, avec des conséquences sur la mémoire de travail et les capacités attentionnelles. Ces ruminations anxieuses vont constituer une surcharge lors de toute activité qui nécessite un traitement de l'information de haut niveau, ce qui va entraîner une baisse de performance. Zeidner (1998), cité dans Cassady (2010), propose une typologie de l'anxiété d'évaluation en six catégories. Nous ne détaillerons pas les différentes catégories, mais cette typologie répertorie notamment la plus courante, celle des anxieux incapables de mobiliser toutes leurs ressources cognitives en raison des ruminations anxieuses qui créent une surcharge cognitive. Nous retrouvons également les anxieux résignés

à l'échec, ceux qui sont conscients de leur manque de préparation et de la faiblesse de leur stratégie, les anxieux qui ont tendance à se résoudre à l'auto-handicap ou encore les anxieux perfectionnistes.

L'anxiété mathématique est l'autre forme d'anxiété la plus documentée (Pouille, 2016). Une partie des chercheurs la juge dépendante de l'anxiété d'évaluation. La grande majorité des études associent l'anxiété mathématique à une dégradation des performances (Ashcraft et Moore, 2009 ; Hembree, 1990 ; Wu et al., 2012). Les élèves les plus anxieux seraient tentés d'éviter les situations mathématiques. Ils atteindraient en conséquence des niveaux de maîtrise faibles qui concourraient à des niveaux de performance observés plus faibles que pour les élèves les moins anxieux (Liebert et Morris, 1967). Pouille (2016) note également que l'anxiété à l'égard du contexte scolaire est liée à la compréhension écrite en fin de CM2. De même, un élève anxieux en lecture progressera moins vite en fluence entre le CM2 et la 6^e.

Plusieurs mécanismes explicatifs de ces liens entre anxiété et performances ont fait l'objet d'examen particuliers. Pouille (2016, p. 57) évoque le « modèle de l'interférence », développé par Tobias (1985), lui-même en lien avec le modèle de Eysenck et Calvo (1992) : le modèle décrit la relation entre les ruminations cognitives anxieuses qui mobilisent de nombreuses ressources cognitives et qui interféreraient dans la tâche, ce qui aurait pour conséquence de détériorer le niveau de performance (Ashcraft et Kirk, 2001 ; Ashcraft et Moore, 2009).

Les travaux sur l'anxiété académique laissent peu de doute sur le lien entre anxiété et performances académiques, mais peu d'études, en dehors de celle de Ma et al. (2004), établissent un lien causal entre les deux variables (Pouille, 2016). Pouille conclut pourtant, après considération des données empiriques de sa recherche, à un réel effet de l'anxiété mathématique sur la cognition, d'autant plus que les anxieux qui ne souffrent plus d'anxiété après une prise en charge retrouvent un niveau de performance équivalent à celui des non anxieux (Hembree, 1990). L'anxiété est donc fréquemment décrite comme une compétence qui a un effet négatif sur les performances scolaires.

3.3.2.3. L'internalité

La notion d'internalité

Nous nous appuyons sur un champ de la psychologie sociale, la psychologie du quotidien, la psychologie du sens commun. L'élève cherche à expliquer de manière juste et valide les comportements et les événements qui se produisent en classe ; l'élève peut s'attacher à justifier et interpréter lui-même son propre comportement. On parle alors d'auto-attribution. Grâce à des informations collectées sur lui-même et sur le contexte dont il dispose, l'élève essaie d'analyser son comportement et de rationaliser son action par rapport à des normes admises.

Pour caractériser la notion d'attribution, Heider (1958) s'intéresse à ce que propose l'individu, lorsqu'il souhaite comprendre ce qui lui arrive et à ce qui arrive aux autres. L'individu ressentirait, selon lui, un besoin à donner du sens au monde qui l'entoure ou aux comportements et interactions qu'il rencontre. Les attributions lui permettraient en fait de simplifier le monde ; l'individu pourrait ainsi mieux l'interpréter, mieux le prévoir et ensuite éventuellement mieux le maîtriser. Pour cela, il traite les informations en analysant ce qu'il connaît et sait des objets sociaux et des rapports qui existent entre eux (Pansu et al., 2004). L'individu attribue ainsi aux événements et aux comportements, soit des causes internes qui résultent des forces effectives personnelles, soit des causes externes qui proviennent des forces effectives environnementales. On parlera alors respectivement d'attributions causales internes et d'attributions causales externes.

Nous nous référerons également à un autre domaine d'étude que l'on peut rapprocher des théories de l'apprentissage social. Il s'agit du locus de contrôle (LOC), étudié par Rotter (1966). Selon ses travaux, le renforcement serait nécessaire à l'apprentissage social de l'individu. Nous retrouvons la distinction entre externe et interne. Si l'élève est capable de relier son comportement au renforcement qui suivra, le locus de contrôle est interne. Si, au contraire, l'élève perçoit que son renforcement est dépendant d'éléments extérieurs, le locus de contrôle est externe. Rotter identifie tous les comportements potentiels d'un individu dans une situation

donnée. Il essaie ensuite de découvrir celui qui a le plus de chances d'intervenir dans cette situation. Rotter (1966) constate des différences importantes entre les individus : les perceptions des liens de causalité entre le renforcement obtenu et le comportement varient souvent en fonction de la personnalité. Pour caractériser le locus de contrôle, Caverni et Drozda-Senkowska (1981, p. 226) parlent d'ailleurs d'un « facteur de différenciation des individus quant à leur personnalité », ce qui différencie le locus de contrôle des attributions causales. Celui-ci permet alors de distinguer deux types de personnes, celles au contrôle interne et celles au contrôle externe.

Nous nous intéresserons enfin à la norme d'internalité qui est une norme sociale de jugement. Il existe d'autres normes de jugement comme la norme de consistance (Beauvois et Deschamps, 1990 ; Doise, 1982), mais celle-ci a été peu expérimentée au niveau de l'école primaire. Avec la norme d'internalité, Beauvois et Dubois (1988) ont décidé de mettre en valeur les explications internes au détriment des explications externes. Nous rappelons les propos des auteurs sur l'internalité qu'ils définissent comme « la valorisation sociale des explications des comportements (attributions) et des renforcements (locus de contrôle) qui accentue l'acteur comme facteur causal » (Beauvois et Dubois, 1988, p. 299). Ainsi, toute attribution causale interne et/ou locus de contrôle interne, utilisés comme explication d'un comportement ou d'un renforcement, seront valorisés, tandis qu'à l'attribution causale externe ou au locus de contrôle externe, on n'attribuera pas de valeur positive. En effet, Bressoux et Pansu (2003) précisent que c'est toujours l'explication interne qui demeure la plus valorisée, qu'il s'agisse d'une réussite ou d'un échec, d'une bonne ou d'une mauvaise conduite. Pansu et al. (2004, p. 295) ajoutent que « les travaux réalisés dans cette perspective ont montré que les explications causales internes, en accentuant le rôle de l'acteur dans ce qu'il fait et ce qui lui arrive (de désirable et de peu désirable, de positif et de négatif) font elles-mêmes l'objet d'une attribution de valeur dans les sociétés occidentales ». Une personne connue pour avoir donné des explications internes, même si elle a fait quelque chose qui n'est pas désirable, est presque toujours mieux jugée qu'une personne qui fournit des explications externes (Pansu et al., 2003).

Notre travail s'intéresse à l'attribution causale, au locus de contrôle et plus spécifiquement à la norme d'internalité. En fonction des comportements qu'il analyse et des renforcements qu'il reçoit, nous essayons de déterminer si l'explication donnée par l'élève est

plutôt interne en fonction des diverses situations proposées. En effet, l'élève est amené à se prononcer sur son comportement, lorsqu'il aide un camarade ou lorsqu'il chahute en classe. De même, nous examinons la réaction de cet élève au renforcement de l'enseignant, lorsqu'il réussit un contrôle ou au contraire, quand il a une mauvaise note.

Internalité et performances scolaires

Nous avons présenté précédemment la notion d'internalité et la considération particulière accordée aux élèves dits « internes ». L'internalité se retrouve fortement valorisée à l'école. Pour rappel, les croyances de type interne privilégient une explication prenant en compte le rôle causal de l'acteur, lorsque celui-ci fait ou lorsqu'il lui arrive quelque chose. Les causes externes sont plutôt associées à la chance, au pouvoir de l'autre, aux circonstances.

Dubois (2009) avance que les élèves « internes » réussissent mieux scolairement que les « externes » ; ils apparaissent comme plus motivés ou encore plus satisfaits. La plupart des travaux, selon Pansu et al. (2004), font ressortir la corrélation positive entre internalité et réussite scolaire. Cette relation est expliquée par des comportements spécifiques aux élèves internes : une forte motivation, de bonnes capacités d'adaptation, la recherche de performance et un fort besoin de réussite.

Certains chercheurs ont centré leurs études sur les conséquences des attributions. Weiner (1972, 1985) cherche notamment comment celles-ci influent sur la production des émotions et de la motivation en situation scolaire. Lorsque l'élève à l'école cherche à expliquer son échec ou sa réussite de manière interne ou externe, il peut ressentir ensuite, toutes sortes d'émotions, un sentiment d'incompétence, une forme d'anxiété, de la colère ou au contraire de la satisfaction. Ces sentiments, ces émotions auront sans doute un effet sur son estime de soi, son sentiment de compétence qui auront à leur tour un effet sur la motivation de cet élève. Lorsqu'on connaît l'effet de la motivation sur les performances scolaires (Fenouillet, 2009), nous pouvons établir un lien indirect entre internalité et réussite scolaire. Ainsi, le type d'attribution effectuée par l'élève suite à un échec ou un succès est capable de déterminer des émotions spécifiques qui vont influencer sur sa motivation et donc sur son futur comportement face aux tâches scolaires. Si l'élève attribue son échec à une cause interne, il va s'interroger sur ses

propres capacités et ressentir des émotions plutôt négatives, sauf s'il pense que cette situation était occasionnelle et donc que l'échec pourra être évité à l'avenir. Dans le cas contraire, c'est-à-dire s'il juge que la situation est stable et qu'elle va se répéter, il est fort possible que les émotions négatives perdurent et que l'élève, totalement démotivé, reste en échec. Il est donc particulièrement important de prendre en considération les explications données par les élèves suite à une activité scolaire et surtout, lorsque l'enfant a été en échec au cours de celle-ci. L'élève ne doit pas se contenter d'expliquer cet échec par des attributions internes, stables et incontrôlables. Il doit pouvoir estimer qu'il pourra à l'avenir avoir la main sur la situation, qu'il peut modifier son comportement et changer l'issue du renforcement pour réussir à nouveau.

Toutefois, les enseignants accordent souvent plus de valeur à des élèves qui ont expliqué leur comportement par des attributions internes. Bressoux et Pansu (2003) révèlent effectivement que les enseignants ont tendance à privilégier les élèves « internes », autant lorsqu'il s'agit des explications qu'ils apportent à propos de contenus scolaires que d'événements psychologiques qui les concernent. Ils démontrent également que le niveau de performance scolaire exerce un effet significatif sur le score d'internalité recueilli auprès de l'enseignant. Ainsi, plus le score de l'élève aux évaluations est élevé, meilleur est le jugement de l'enseignant à son égard. Il est donc difficile de dissocier la norme d'internalité de l'activité d'évaluation et donc des performances scolaires de l'élève.

3.3.2.4. L'estime de soi

La notion d'estime de soi

L'estime de soi est une dimension essentielle de la personnalité, que Martinot (2001, p. 484) désigne comme « un moteur fondamental de l'existence ». Ainsi, les élèves qui auraient une bonne connaissance de soi ou une bonne estime de soi, posséderaient de bonnes chances de réussir leur scolarité. Cette croyance que nous devons questionner est largement partagée socialement.

Les recherches autour de la notion d'estime de soi sont nombreuses et la liste des termes associés au soi est longue, qu'il s'agisse de conscience de soi, de contrôle de soi, d'image de soi, de perception de soi ou encore de concept de soi et d'estime de soi. Selon Jendoubi (2002), tous ces termes contribuent à définir le soi comme un construit psychique complexe. Bragard (1999) et Duclos (2004), cités dans Nader-Grobois et Fiasse (2016), décrivent un développement progressif du soi. Dès sa naissance, le bébé découvre la conscience de soi, qui va peu à peu lui permettre de construire une image de soi au travers de perceptions de soi concrètes. L'enfant va ensuite élaborer des représentations mentales de plus en plus abstraites. Ces dernières vont l'aider à structurer petit à petit son identité, constituée en tenant compte de la représentation de soi, une perception plus globale de ce qu'il est. Nader-Grobois et Fiasse (2016, p. 25) ajoutent que « ces représentations plus globales de soi, en se structurant, créent un sentiment d'unité, de cohérence, de stabilité et de permanence dans le temps : le concept de soi ». Le concept de soi est en fait perçu comme la somme des qualités, habiletés, attitudes et valeurs dont une personne dispose pour se décrire (Jacobs et al., 2003). Il correspond donc à l'ensemble des caractéristiques qu'un individu s'attribue ; il s'agit d'une représentation mentale de lui-même.

Dérivé du concept de soi, l'estime de soi implique une dimension évaluative. L'estime de soi renvoie à la valeur que les individus s'accordent (Rosenberg, 1979). Harter (1982) la considère comme l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur. Dans l'estime de soi, on retrouve à la fois une composante évaluative – le concept de soi a plutôt une composante descriptive - et une composante affective. Rambaud (2009, p. 83) conçoit « l'estime de soi comme l'aspect évaluatif du concept de soi impliquant un jugement de sa propre valeur ». L'élève est-il capable d'évaluer son concept de soi et de juger de sa propre valeur ?

Le développement de l'estime de soi dépend des perceptions des enfants quant à leurs compétences (Harter, 1986), mais aussi des interactions sociales que les enfants ont explorées (Bandura, 1997, 2004, 2007 ; Cooley, 1902 ; Duclos et al., 2000 ; Mead, 1934). Les environnements familial et scolaire, ainsi que l'âge font également partie des facteurs qui influencent l'estime soi. Maintier et Alaphilippe (2007) avancent même que l'école est un lieu essentiel pour construire l'estime de soi. Harter (1982), citée dans Rambaud (2009, p. 83), affirme qu'avant l'âge de huit ans, « l'estime de soi générale n'existe pas, mais que sous

l'influence des interactions sociales et de la perception de ses compétences, l'enfant a déjà développé une estime de soi sociale et une estime de soi cognitive ». Toutefois, peu de travaux existent, en raison de la difficulté de mesurer l'estime de soi avant huit ans, pour corroborer les conclusions de Harter.

Pour décrire l'estime de soi, les auteurs ont élaboré des modèles qui ont fait des choix différents pour présenter le soi. Rosenberg (1979) et Coopersmith (1967) considèrent l'estime de soi dans sa globalité. Ils utilisent pour cela une approche globale et unidimensionnelle qui permet de proposer une évaluation globale de soi. Nous nous référons davantage à des modèles et approches multidimensionnels de la structure de soi. L'estime de soi est alors conçue comme une construction multidimensionnelle et déterminée qui tient compte des évaluations par l'élève lui-même de ses propres compétences dans différents domaines (Nader-Grobois et Fiasse, 2016). Cet élève pourrait en effet développer des sentiments d'estime de soi différents selon les domaines expérimentés au fil de sa vie. Harter (1982, 2003) propose plusieurs dimensions de la perception de soi qui pourraient varier selon l'âge de l'élève. L'ensemble de ces perceptions permet ensuite de mesurer une estime de soi globale. Les dimensions de l'estime de soi selon Harter (1982) sont (1) le soi cognitif et scolaire en lien avec les apprentissages, (2) le soi physique qui concerne l'apparence et les compétences physiques, (3) le soi social ou acceptation sociale et (4) le soi comportemental ou la perception des conduites.

Jendoubi et Kaiser (2009) proposent une synthèse des travaux sur l'estime de soi et dégagent quatre points pour la caractériser. Ils considèrent que c'est à la fois (1) un jugement de valeur subjectif de soi-même, (2) une construction sociale prenant appui sur le regard d'autrui, (3) une construction élaborée à partir de la perception de ses compétences, reposant sur de multiples dimensions et (4) un processus dynamique et continu du développement de la perception de soi tout au long de la vie.

Estime de soi et performances scolaires

De nombreux travaux confèrent à l'estime de soi un rôle incontournable dans la réussite scolaire et l'apprentissage de la lecture. L'estime de soi, les compétences et la motivation pourraient constituer les ingrédients de la réussite scolaire (Siaud-Facchin, 2005). Selon

Martinot et Monteil (2000) et Martinot (2004), les élèves performants auraient construit un schéma de soi de réussite qui conditionnerait leur attitude positive face au travail scolaire. Au contraire, les élèves en difficulté scolaire activeraient plus difficilement ces schémas, ce qui expliquerait le développement d'attitudes négatives, telles que la réduction des efforts ou l'abandon d'une activité en cours. Celles-ci entraîneraient une baisse de leurs performances. Pour préserver cette estime de soi, moteur de ses efforts pour apprendre, l'élève s'appuie, selon Martinot (2006), sur des conduites d'autoprotection (ou de protection de l'estime de soi) qui ont cependant un lien négatif avec la motivation scolaire : l'auto-complaisance (« ce n'est pas ma faute »), la création d'obstacles (autohandicap), la comparaison défavorable (considérer que ceux qui réussissent sont dotés de facultés exceptionnelles), la comparaison favorable (« il y a pire que moi »), la recherche d'un statut dans son groupe d'appartenance par l'adhésion à des valeurs antisociales (statut de « leader négatif »), le désengagement dans les disciplines scolaires, voire de l'école (« je n'aime pas l'école »). Ces conduites contribuent toutes à une diminution, voire à une disparition de la motivation scolaire ; elles ne vont pas dans le sens de progrès personnels et risquent d'accroître à terme les risques de difficultés scolaires. Puisqu'il est impossible d'être certain qu'un élève ne rencontrera jamais de difficultés scolaires, Martinot (2008) recommande de former les élèves à une meilleure gestion de leur rapport aux difficultés dans les apprentissages. Il s'agit pour ce faire de « lui permettre de ne plus fonder la valeur qu'il s'attribue, et donc son estime de soi, sur sa performance scolaire. En fait, cela revient à lui apprendre à ne plus associer la réussite scolaire et ses indicateurs (les bonnes notes) à l'intelligence » (p. 288). Il y a donc nécessité de dissocier l'estime de soi de la performance, si l'on souhaite préserver la motivation à apprendre (Galand et Bourgeois, 2006), ce qui est loin d'être simple.

Dans le domaine de la lecture, Chapman et al. (2000) montrent que les élèves ayant une faible estime de soi obtiennent des résultats faibles en lecture. Il convient cependant d'être prudent, les résultats sont parfois contradictoires. Pierrehumbert et al. (1987b) mettent en lumière que les élèves en retard scolaire ont tendance à surestimer leurs capacités, à tel point qu'ils peuvent présenter une image positive d'eux-mêmes en dépit de faibles résultats dans le domaine de l'écrit. Prêteur et Vial (1998) ont montré qu'une faible estime de soi n'était pas toujours reliée à de faibles compétences en lecture ; le contexte scolaire peut avoir un effet sur

l'estime de soi et celle-ci peut différer selon l'appartenance de l'établissement en REP, par exemple. Survalorisation de l'image de soi, rôle du contexte peuvent faire varier les résultats à propos de l'estime de soi.

Il semble également indispensable de relativiser le rôle de l'estime de soi en fonction du niveau scolaire atteint. Hansford et Hattie (1982) constatent de grandes variations dans les corrélations entre estime de soi et performances. Parmi les facteurs les plus explicatifs de ces variations, ils mentionnent le niveau scolaire atteint ; cela signifie que plus l'élève avance en âge, plus il est capable d'estimer ses atouts et ses limites dans le domaine scolaire. En outre, les auteurs établissent que les corrélations entre estime de soi et réussite sont plus fortes, lorsque les performances concernent des évaluations mises en place par les enseignants et non des épreuves standardisées. Rambaud (2009), se fondant sur les travaux de Valentine et al. (2004), avance que le lien entre estime de soi en lecture et réussite est plus fort, lorsque l'on teste son effet sur des performances en lecture ; l'impact de l'estime de soi en lecture sera moins important sur des performances en mathématiques.

Bien que Pierrehumbert et al. (1988) estiment que l'échec scolaire ne soit pas toujours corrélé à une baisse de l'estime de soi et que de faibles performances scolaires n'ont pas toujours une influence négative sur l'estime de soi (Maintier et Alaphilippe, 2007), nous notons des liens étroits entre estime de soi et performances scolaires, que nous pouvons relativiser en fonction du niveau scolaire atteint. Les influences entre estime de soi et performances scolaires semblent réciproques, selon Rambaud (2009) qui s'appuie sur deux méta-analyses (Hansford et Hattie, 1982 ; Valentine et al., 2004), bien que l'estime de soi scolaire affiche des liens plus élevés avec les performances.

Nous avons présenté les six compétences psychosociales de l'élève qui seront étudiées dans notre recherche, deux compétences à dominante sociale ou interpersonnelle, l'empathie et la coopération, et quatre compétences à dominante plus personnelle ou émotionnelle, la maîtrise de soi, l'estime de soi, l'internalité et l'anxiété. Outre la définition de ces compétences, nous avons établi des liens avec la réussite des élèves, issus de la littérature scientifique.

Résumé du chapitre III

Le chapitre III visait la mise en lien des pratiques enseignantes et des compétences psychosociales. Nous avons pu pointer des recherches, certes encore peu nombreuses, mais qui semblent aller dans le sens d'un effet de l'enseignant, un effet de ses relations avec les élèves, un effet de son comportement interactionnel sur les compétences psychosociales.

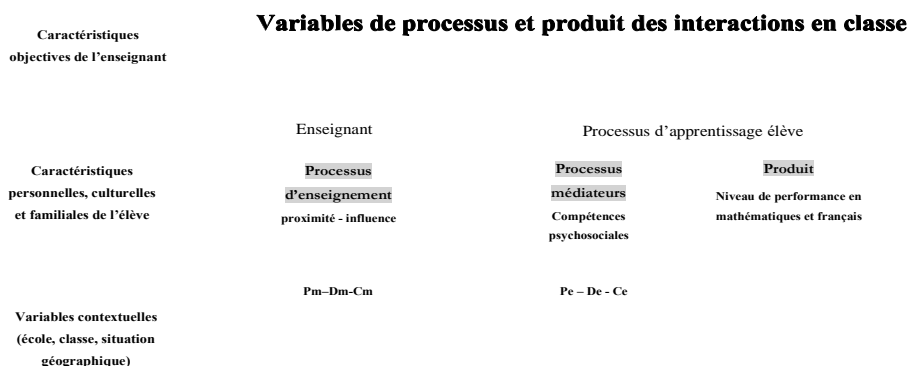
Considérant les résultats identifiés dans les recherches néerlandaises menées depuis plus de trente ans (Brekelmans et al., 1989 ; Wubbels et al., 2006 ; Wubbels et al., 2012 ; Wubbels et Brekelmans, 2005 ; Wubbels et Levy, 1993) et dans le travail de Genoud (2004, 2008) sur le profil interactionnel de l'enseignant, nous avons centré notre analyse sur huit caractéristiques interpersonnelles de l'enseignant : la directivité, le soutien, l'empathie, la responsabilisation, l'incertitude, l'insatisfaction, la réprimande et la sévérité. Nous souhaitons tester les liens entre ces huit dimensions interpersonnelles de l'enseignant et six compétences psychosociales, la maîtrise de soi, l'empathie, la coopération, l'estime de soi, l'internalité et l'anxiété.

Nous aspirons à comprendre en quoi, d'une part, les pratiques des enseignants, à travers le comportement de l'enseignant, ses actions en direction des élèves, ses gestes, sa manière de communiquer et d'interagir sont liées au niveau de développement des compétences psychosociales et, d'autre part, en quoi celles-ci peuvent expliquer les différences de performances entre les élèves. Notre recherche entend donc évaluer à la fois (1) les caractéristiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les compétences psychosociales et (2) l'effet de ces dernières sur les inégalités de réussite entre élèves. Nous cherchons donc à savoir si le niveau de développement des compétences psychosociales chez les élèves de l'école primaire est influencé par le comportement interactionnel de son enseignant et nous essaierons d'établir si, dans le même temps, ce niveau de développement peut permettre à l'élève de mieux réussir sa scolarité.

Afin de mieux comprendre comment cette relation peut s'installer au sein de la classe, nous avons essayé d'envisager ce qui se joue entre l'enseignement assuré par l'enseignant et l'apprentissage effectif des élèves. Nous avons pour cela ouvert la boîte noire de la relation

enseignant-élèves dans la classe, pour comprendre quels processus d'enseignement ou processus médiateurs agissent. Pour affiner notre paradigme de recherche, nous avons exploré différents modèles interactifs d'enseignement qui permettent une meilleure visualisation des interactions entre l'enseignant et ses élèves dans des situations d'enseignement-apprentissage, avant de proposer une modélisation en adéquation avec le cadre d'analyse de notre recherche. Notre modélisation insiste particulièrement sur le rôle du comportement de l'enseignant, perçu par ses élèves, dans la construction de l'autoperception de l'élève quant à ses propres compétences psychosociales ; celles-ci pourraient à leur tour être en lien avec ses performances scolaires (pour rappel le modèle construit, figure 17).

Figure 17.- Le modèle d'enseignement-apprentissage de notre recherche



Nous avons clos le chapitre sur la présentation des variables cibles en jeu dans notre recherche en insistant particulièrement sur les dimensions du PIE et sur les compétences psychosociales de la recherche à travers leurs caractéristiques principales et les liens entretenus avec les performances scolaires des élèves.

DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE
EMPIRIQUE

CHAPITRE IV : Hypothèses de recherche et aspects méthodologiques de la recherche

Dans une première partie, nous avons présenté les éléments théoriques, ainsi que la problématique et le paradigme de la recherche. Il s'agit maintenant de présenter les aspects méthodologiques qui vont nous permettre d'opérationnaliser notre modèle d'analyse. Nous commençons par formuler nos hypothèses de recherche qui visent à répondre à notre problématisation. Nous déclinons ensuite les outils de mesure qui nous ont permis de rassembler des données et terminerons en présentant la méthode d'enquête.

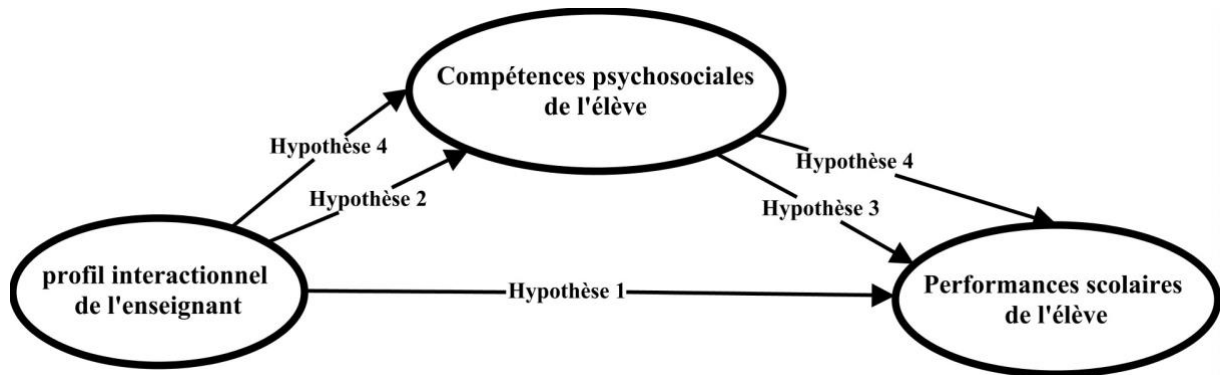
1.- Hypothèses de recherche

Le modèle d'analyse théorique (figure 9) que nous avons proposé dans le chapitre III faisait ressortir des interactions entre plusieurs dimensions au sein de la classe lors d'une situation d'apprentissage : le profil interactionnel de l'enseignant, les compétences psychosociales et les performances scolaires des élèves.

1.1. Les hypothèses de la recherche

A partir de ce modèle théorique, nous formulons quatre hypothèses générales (figure 18), auxquelles les mesures et analyses envisagées dans notre protocole d'enquête devront s'efforcer de répondre. Tester ces hypothèses nous permettra de vérifier les relations induites dans le modèle d'analyse de notre recherche.

Figure 18.- Les quatre hypothèses générales



Nous avons montré dans les deux premiers chapitres que parmi plusieurs facteurs, le rôle de l'enseignant et de ses relations avec ses élèves pouvait être identifié dans la réussite de l'élève, avec la mention d'un effet-maître sur les apprentissages. L'hypothèse 1 (figure 19) relie les caractéristiques de l'enseignant, ses pratiques, et plus particulièrement son comportement interactionnel avec les élèves à leurs performances scolaires. **L'hypothèse 1 met en avant que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a un effet direct sur le niveau de performances académiques des élèves.** Elle peut prendre la forme opérationnelle suivante :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{PIE})$$

Nous avons mentionné dans les chapitres II et III que les pratiques de l'enseignant pouvaient influencer sur les compétences psychosociales de l'élève. Nous considérons donc **l'hypothèse 2 qui suggère que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a un effet sur le niveau de développement des compétences psychosociales (CPS) des élèves.** Nous pouvons la formuler comme suit :

$$\text{CPS élèves} = f(\text{PIE})$$

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre I, les compétences psychosociales de l'élève peuvent à leur tour avoir une influence sur sa réussite scolaire. Nous avons donc adopté **l'hypothèse 3, selon laquelle, toutes choses égales par ailleurs, les compétences**

psychosociales de l'élève (CPS) ont un effet sur son niveau de performances scolaires, une hypothèse que nous pouvons traduire de la manière suivante :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{CPS élèves})$$

Dans le chapitre III, nous avons mentionné des liens entre les pratiques de l'enseignant, les compétences psychosociales et la réussite scolaire. C'est pourquoi nous émettons une hypothèse plus complexe qui prédit des liens d'association entre trois variables : le profil interactionnel de l'enseignant, les compétences psychosociales et les performances scolaires de l'élève. **L'hypothèse 4 avance que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a un effet sur le niveau de développement des compétences psychosociales (CPS), qui elles-mêmes ont conjointement un effet sur les performances scolaires des élèves à l'école élémentaire.** Nous considérons donc que les compétences psychosociales chez les élèves pourraient constituer des variables médiatrices de la réussite ou de l'échec de l'élève ; cette hypothèse permet de mesurer un effet indirect du profil interactionnel de l'enseignant sur les résultats scolaires qui pourrait transiter par les compétences psychosociales. L'hypothèse 4 peut alors être formulée par les équations simultanées suivantes :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{CPS, PIE})$$

$$\text{Avec simultanément } \text{CPS} = f(\text{PIE})$$

Nous avons regroupé les quatre hypothèses dans le tableau 3 ci-dessous pour synthétiser les relations qui seront observées.

Tableau 3.- Récapitulatif des quatre hypothèses

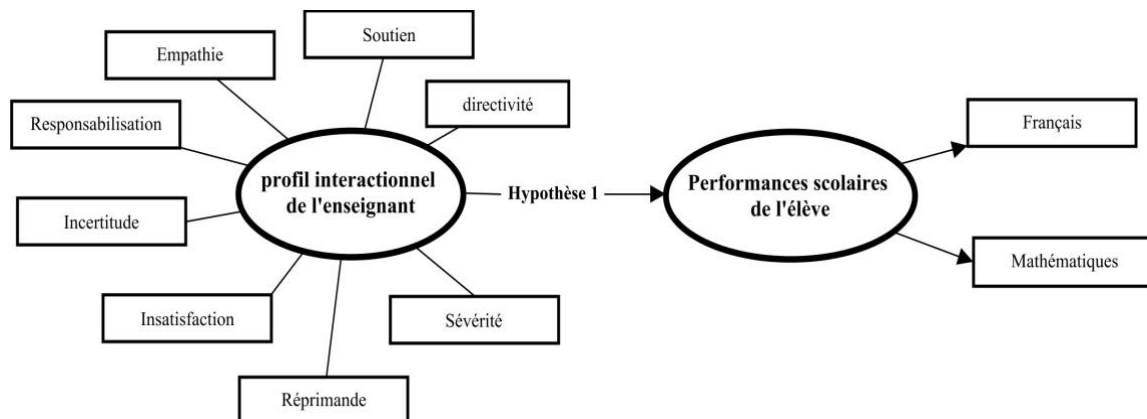
| | |
|-----------|--|
| H1 | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{PIE})$ |
| H2 | CPS élèves = $f(\text{PIE})$ |
| H3 | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{CPS})$ |
| H4 | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{CPS}, \text{PIE})$ et simultanément $\text{CPS} = f(\text{PIE})$ |

Nous décrivons plus en détail dans la partie suivante ces quatre hypothèses pour apporter des précisions sur les relations que nous entendons développer dans la partie empirique de notre recherche.

1.2. Hypothèse 1 : caractéristiques des enseignants et performances scolaires

Nous souhaitons opérationnaliser plusieurs types de relations entre les deux variables de la première hypothèse pour mettre en avant un effet de l'enseignant sur les performances de l'élève. Nous postulons en effet que les pratiques enseignantes sont liées aux performances académiques des élèves et donc qu'il existe un lien entre le profil interactionnel de l'enseignant et les résultats scolaires des élèves. Nous précisons les relations induites par l'hypothèse 1 dans la figure 19 :

Figure 19.- Hypothèse 1



Nous étudions les processus d'enseignement auxquels l'enseignant recourt pour influencer sur l'apprentissage et le niveau de ses élèves. Ce sont les caractéristiques « subjectives » de l'enseignant ou le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) qui incarnent ces processus, à savoir l'impact de la proximité ou de l'influence de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, mesurés à l'aide de la directivité, l'empathie, le soutien, la responsabilisation, l'incertitude, l'insatisfaction, la réprimande ou la sévérité de l'enseignant. Nous établissons ensuite leur impact sur les résultats de l'élève en français et en mathématiques. Cette hypothèse peut être formulée comme suit :

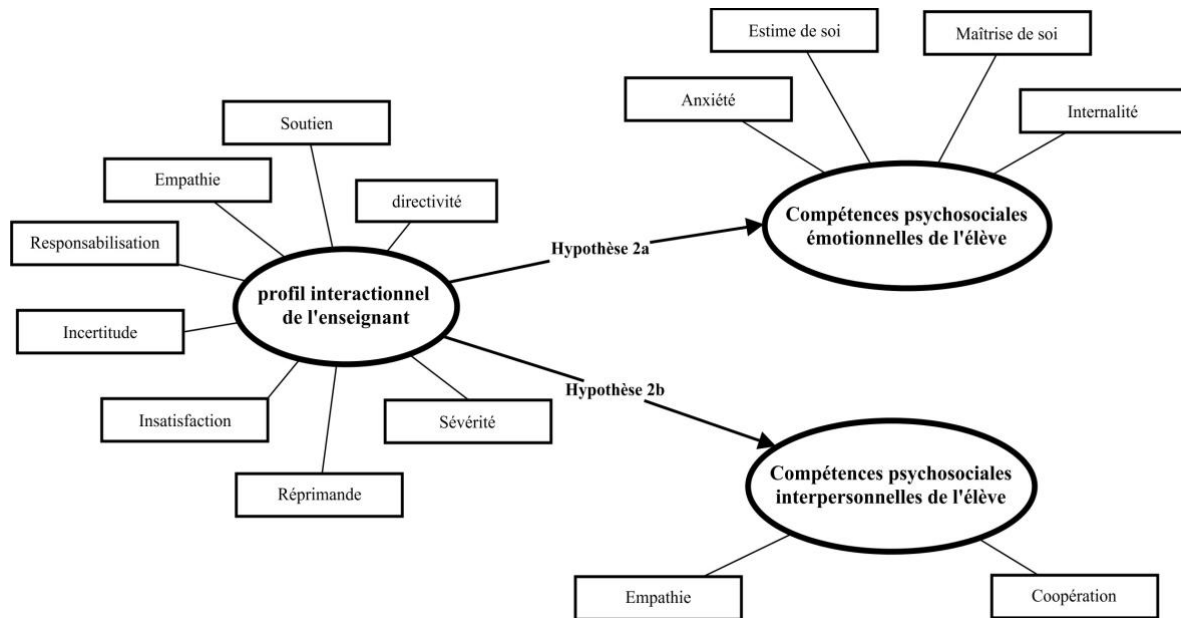
$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{PIE})$$

Après la présentation de l'hypothèse 1, nous émettons une deuxième hypothèse.

1.3. Hypothèse 2 : profil de l'enseignant et compétences psychosociales de l'élève

A partir de l'hypothèse 2 qui relie les caractéristiques de l'enseignant et les compétences psychosociales, nous avons décliné deux hypothèses opérationnelles complémentaires H2 a et H2 b (figure 20).

Figure 20.- Hypothèses 2a et 2b



Nous avons, dans un premier temps, formulé une hypothèse concernant l'effet des caractéristiques de l'enseignant, qui sous-tendent le profil interactionnel de l'enseignant, sur les compétences psychosociales émotionnelles. Le profil de l'enseignant (directivité, empathie, soutien, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, réprimande et sévérité) pourrait influencer sur les compétences psychosociales émotionnelles (anxiété, estime de soi, maîtrise de soi et internalité). De même, l'empathie, le soutien de l'enseignant ou à l'inverse, la réprimande ou l'insatisfaction pourraient également avoir des répercussions sur le développement de la maîtrise de soi ou de l'estime de soi. Selon l'**hypothèse 2**, le **profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a, toutes choses égales par ailleurs, un effet sur les compétences psychosociales émotionnelles (CPS émotion) de l'élève**. Cette hypothèse peut être traduite comme suit :

$$\mathbf{H2\ a} \rightarrow \mathbf{CPS\ émotion} = f(\mathbf{PIE, caractéristiques\ de\ l'élève, contexte})$$

Nous pouvons énoncer, dans un deuxième temps, une autre hypothèse opérationnelle H2 b, en lien avec l'hypothèse 2, qui relie le profil interactionnel de l'enseignant et les compétences psychosociales interpersonnelles de l'élève. Le profil interactionnel de l'enseignant (directivité, empathie, soutien, responsabilisation, incertitude, insatisfaction,

réprimande et sévérité) pourrait influencer sur les compétences psychosociales interpersonnelles (empathie et coopération). L'empathie, le soutien de l'enseignant ou au contraire son insatisfaction ou sa sévérité pourraient avoir des effets sur le développement de l'empathie et de la coopération de l'élève. Respectivement, selon **l'hypothèse 2b, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a, toutes choses égales par ailleurs, un effet sur les compétences psychosociales interpersonnelles de l'élève (CPS interperso).**

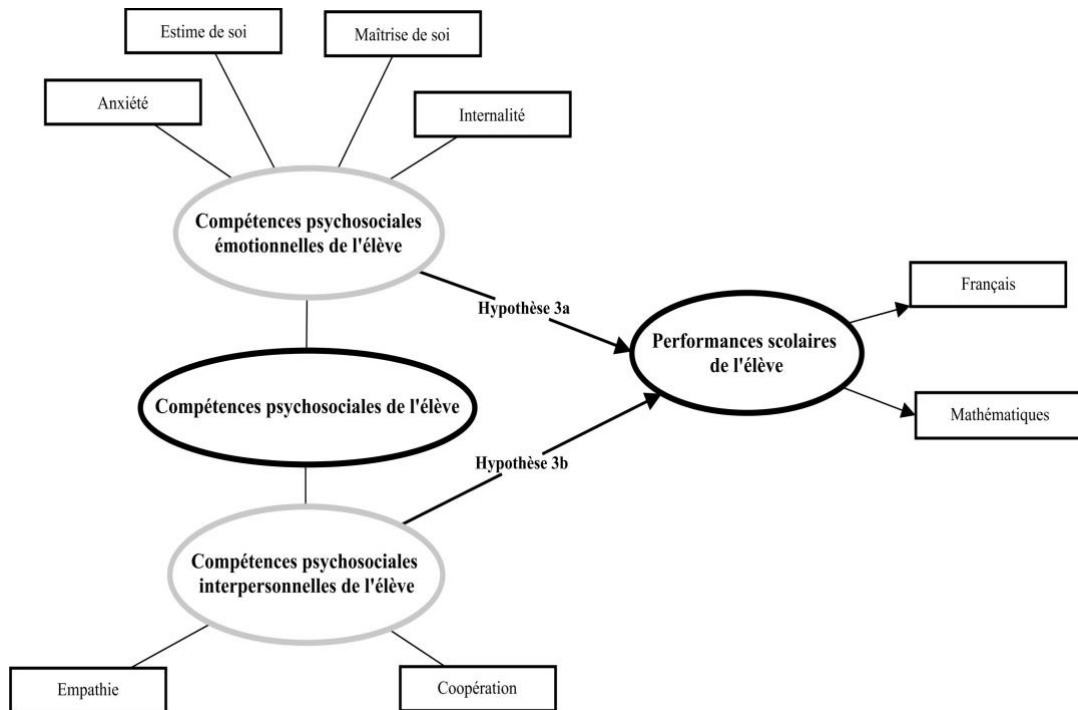
$$\text{H2 b} \rightarrow \text{CPS interperso} = f(\text{PIE, caractéristiques de l'élève, contexte})$$

Nous avons exposé les deux hypothèses complémentaires à l'hypothèse 2. Nous souhaitons présenter les hypothèses complémentaires à l'hypothèse 3.

1.4. Hypothèse 3 : compétences psychosociales et performances scolaires de l'élève

A partir de l'hypothèse 3 qui relie les caractéristiques de l'enseignant et les compétences psychosociales, nous avons formulé deux hypothèses opérationnelles complémentaires H3 a et H3 b (figure 21).

Figure 21.- Hypothèses 3a et 3b



Pour formuler ces deux hypothèses, nous avons relié les compétences psychosociales des élèves à leurs performances scolaires, pour lesquelles certaines recherches mettent en évidence des liens (chapitre I). Avoir une bonne estime de soi, faire preuve de maîtrise de soi pourraient permettre à l'élève de mieux réussir en mathématiques et en français. Nous pouvons avancer une première hypothèse 3a qui postule des effets des compétences psychosociales émotionnelles de l'élève (anxiété, estime de soi, maîtrise de soi et internalité) sur ses performances scolaires en mathématiques et en français. Selon **cette hypothèse 3a, les compétences psychosociales émotionnelles de l'élève (CPS émotion) ont un effet sur ses performances scolaires en mathématiques et en français**. Nous pouvons la traduire sous cette forme :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{CPS émotion})$$

Nous pouvons émettre une deuxième hypothèse complémentaire à l'hypothèse 3. Ainsi, nous nous appuyons sur une hypothèse 3b qui lie les compétences psychosociales interpersonnelles aux performances scolaires en mathématiques et en français. Selon l'hypothèse 3b, **les compétences psychosociales interpersonnelles de l'élève (CPS**

interperso) ont un effet sur ses performances scolaires en mathématiques et en français.

Nous pouvons la traduire sous cette forme :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{CPS interperso})$$

Nous avons évoqué deux hypothèses complémentaires à l'hypothèse 3. Nous pouvons, pour terminer, rendre compte des hypothèses complémentaires à l'hypothèse 4.

1.5. Hypothèse 4 : profil de l'enseignant, compétences psychosociales et performances scolaires

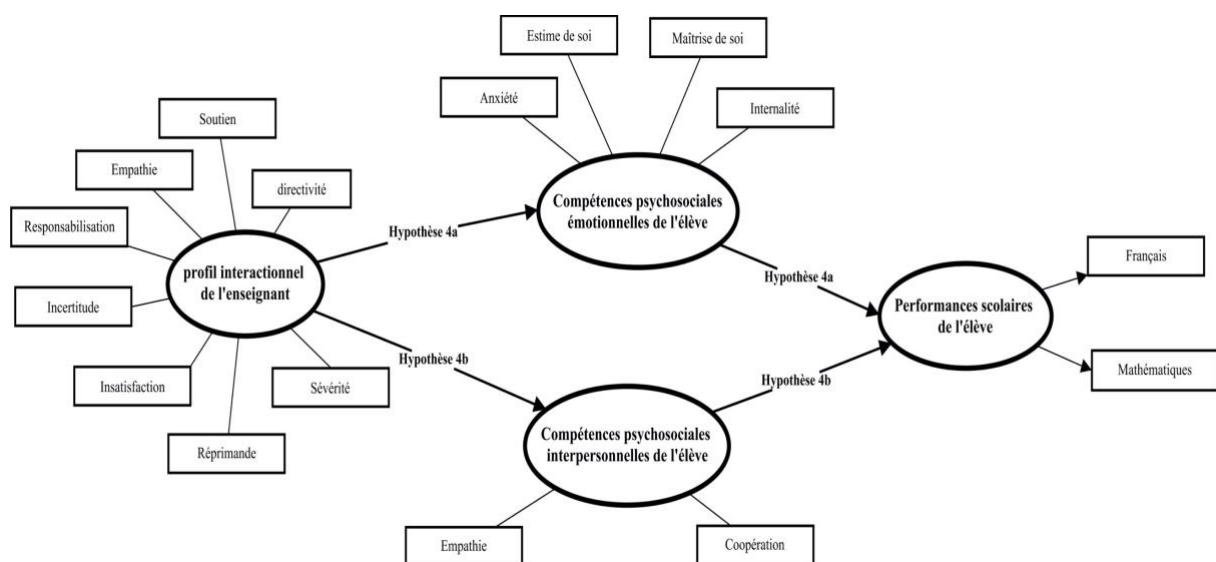
Les liens envisagés dans l'hypothèse 4 sont plus complexes que pour les hypothèses 1, 2 et 3, puisque cette hypothèse relie trois séries de variables et suppose une relation simultanée en deux temps qui nous permet d'exprimer deux hypothèses opérationnelles 4a et 4b, complémentaires à l'hypothèse 4. Cette hypothèse peut être considérée comme une synthèse des relations.

Nous avons rendu compte, dans le chapitre I, de l'influence des compétences psychosociales sur les performances scolaires des élèves. Nous avons, d'autre part, mentionné dans le chapitre III, que les pratiques enseignantes pouvaient impacter le développement des compétences psychosociales. Ainsi, nous pouvons associer les huit dimensions du profil interactionnel de l'enseignant aux compétences psychosociales émotionnelles et interpersonnelles et à la réussite scolaire des élèves. Nous suggérons en conséquence que le profil interactionnel de l'enseignant a un impact sur les compétences psychosociales de l'élève qui ont simultanément un effet sur ses performances scolaires (figure 22). Nous supposons que les compétences psychosociales émotionnelles et interpersonnelles pourraient être favorisées positivement par les pratiques d'interactions riches en feedbacks positifs et par les relations enseignant-élèves chaleureuses. Le comportement de soutien, d'empathie, de directivité et de responsabilisation de l'enseignant, ainsi que sa proximité, pourraient entraîner un meilleur développement de l'estime de soi, de la coopération, de l'empathie, de l'internalité, de la

maîtrise de soi et réduire l'anxiété chez l'élève, contrairement à un comportement répressif, sévère, insatisfait et incertain.

Nous postulons dans le même temps que la coopération et l'empathie de l'élève (compétences psychosociales interpersonnelles) et son estime de soi, sa maîtrise de soi, son internalité et son anxiété (compétences psychosociales émotionnelles) pourraient simultanément avoir un effet sur la réussite ou l'échec de l'élève.

Figure 22.- Hypothèses 4a et 4b



Les pratiques interactionnelles de l'enseignant contribueraient ainsi indirectement à un développement favorable des compétences psychosociales de l'élève qui conforterait l'amélioration des résultats de l'élève en français et en mathématiques. Nous pouvons donc développer deux hypothèses 4a et 4b (figure 23). **Selon l'hypothèse 4a, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a, toutes choses égales par ailleurs, un effet sur les compétences psychosociales émotionnelles (CPS émotion) qui influent conjointement sur les performances scolaires de l'élève.** L'hypothèse prend la forme de deux équations simultanées :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{PIE}, \text{CPS émotion})$$

$$\text{Avec simultanément CPS émotion} = f(\text{PIE})$$

Quant à l'hypothèse 4b, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a, toutes choses égales par ailleurs, un effet sur les compétences psychosociales interpersonnelles (CPS interperso) qui influent complémentaires sur les performances scolaires de l'élève. Nous pouvons formuler deux équations simultanées comme suit :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{PIE, CPS interperso})$$

$$\text{Avec simultanément CPS interperso} = f(\text{PIE})$$

Ainsi, un comportement de l'enseignant qui soutiendrait les pratiques de coopération, d'accompagnement de l'élève pourrait, par exemple, encourager le développement de l'empathie ou de l'estime de soi chez l'élève qui, elles-mêmes, permettraient une meilleure réussite aux épreuves en orthographe ou de résolution de problèmes. Inversement, certaines pratiques d'enseignement fondées sur la réprimande ou l'insatisfaction pourraient créer de l'anxiété chez l'élève, anxiété qui pourrait affaiblir les performances de l'élève en mathématiques.

Nous avons récapitulé toutes les hypothèses dans le tableau 4 ci-dessous :

Tableau 4.- Récapitulatif des quatre hypothèses générales et complémentaires

| | | |
|-----------|-----|--|
| H1 | H1 | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{PIE})$ |
| H2 | H2a | CPS émotion = $f(\text{PIE})$ |
| | H2b | CPS interperso = $f(\text{PIE})$ |
| H3 | H3a | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{CPS émotion})$ |
| | H3b | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{CPS interperso})$ |
| H4 | H4a | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{PIE, CPS émotion})$ Et simultanément CPS émotion = $f(\text{PIE})$ |
| | H4b | Performances scolaires de l'élève = $f(\text{PIE, CPS interperso})$ Et simultanément CPS interperso = $f(\text{PIE})$ |

Nous avons formulé quatre hypothèses conceptuelles et leurs hypothèses opérationnelles qui nous ont aidé à envisager les relations potentielles entre les variables liées à l'enseignant et à l'élève. Nous évoquons à présent les outils de mesure construits pour recueillir les données de notre recherche.

2.- Constitution des outils de mesure et données collectées

Nous avons recueilli des données à la fois auprès des enseignants et auprès des élèves. Sans nier l'intérêt des entretiens et de l'observation qui peuvent être des outils pertinents pour apprécier les compétences psychosociales ou les pratiques enseignantes, nous avons opté pour l'utilisation de questionnaires, en raison de la taille de notre échantillon et de la difficulté organisationnelle de telles pratiques de recueil de données. Les questionnaires ont l'avantage de pouvoir être administrés à des échantillons de grande taille et ils sont faciles d'utilisation, notamment avec les enfants ; ils sont de plus peu coûteux et les données peuvent être recueillies dans un laps de temps assez court (Demaray et al., 1995 ; Merrell, 2001).

Nous avons sollicité les élèves pour passer des questionnaires sur les compétences, un questionnaire sur le comportement de leur enseignant et des tests de niveau scolaire, tandis que les enseignants nous ont apporté leur contribution et fourni des renseignements personnels et professionnels en début d'année. Nous présentons tout d'abord les outils de mesure concernant les enseignants.

2.1. La mesure des caractéristiques des enseignants

Afin de ne pas trop alourdir le protocole de passation pour les enseignants, nous avons choisi de nous appuyer exclusivement sur les déclarations des enseignants. Les enseignants devaient remplir deux questionnaires : (1) un questionnaire autodéclaratif sur leurs caractéristiques personnelles, contextuelles et professionnelles, (2) un questionnaire autoperceptif sur leurs pratiques professionnelles. Il s'agit pour nous d'établir à terme un profil de l'enseignant à l'aide de ces deux types de questionnaires.

2.1.1. Questionnaire sur les caractéristiques personnelles, contextuelles et professionnelles

L'enseignant devait tout d'abord remplir un questionnaire en lien avec trois types de caractéristiques : personnelles, contextuelles et professionnelles (annexe 1). Dans notre cadre d'analyse, ces caractéristiques représentent les caractéristiques objectives de l'enseignant. Ainsi, le questionnaire rassemble en premier lieu plusieurs informations concernant les caractéristiques personnelles des enseignants, tels que l'âge, le genre et le diplôme le plus élevé que ceux-ci possèdent. Les enseignants devaient également communiquer des renseignements plus contextuels comme le niveau de classe, le contexte d'enseignement (secteur rural ou urbain, secteur en ZUS, REP ou hors REP-ZUS). Enfin, ils devaient apporter des précisions sur leur formation professionnelle : la formation dans l'aide aux élèves en difficulté, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, ainsi que l'autoformation. Concernant ce dernier point, les enseignants étaient invités à indiquer s'ils consultaient fréquemment ou non (échelle de fréquence en quatre points allant de « jamais » à « toujours ») des vidéos de conférence sur

l'éducation, des livres de pédagogie à l'école élémentaire, des livres de didactique concernant l'éducation, des articles de recherche universitaire concernant l'éducation ou encore des sites professionnels pour préparer une séquence de classe.

Afin de compléter ces caractéristiques personnelles, contextuelles et professionnelles et de mieux connaître le comportement de l'enseignant en classe, nous avons repris et adapté un questionnaire qui doit nous permettre d'établir un profil plus complet de sa pratique en situation d'interaction avec les élèves.

2.1.2. Questionnaire sur les pratiques de l'enseignant

Ce deuxième questionnaire est en lien direct avec les pratiques de l'enseignant, lorsqu'il est en classe avec ses élèves. Nous disposons de plusieurs outils de mesure, parmi lesquels le *Learning Environment Inventory (LEI)*⁶ ou le questionnaire *Classroom Environment Scale (CES)*⁷ qui traitent du climat social dans son ensemble. Prenant en compte les résultats de la littérature, nous étions à la recherche d'un outil qui soit tourné plus spécifiquement vers les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Nous avons opté pour la démarche du *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*, que l'on doit à Wubbels et Levy (1993), qui utilise une approche en lien avec le champ des théories de la personnalité.

⁶ Fraser (1982, 1991) a cherché à mesurer le climat social de la classe pour établir des liens entre celui-ci et les caractéristiques de l'élève, de la classe et de l'enseignement avec le *Learning Environment Inventory (LEI)* et la version du LEI pour les élèves de 8 à 12 ans, *My Class Inventory (MCI)*.

⁷ Le questionnaire *Classroom Environment Scale (CES)* de Trickett et Moos (1987), traduit en français et adapté par Bennacer (Voir E.C.C., 2005), fait apparaître trois domaines relatifs au climat social : (1) le domaine des relations interpersonnelles, (2) le domaine des variables de maintien et de changement et (3) le domaine de l'orientation vers les buts. Nous nous intéressons exclusivement au premier domaine, celui des relations interpersonnelles, et plus spécifiquement aux interactions maître-élèves, qui font partie de ce domaine.

2.1.2.1. Un ancrage psychologique

La construction du *QTI* se fonde sur les travaux de Leary (1957), évoqués précédemment, dont le modèle, repris en psychologie clinique et en psychothérapie, a démontré toute son efficacité (Foa, 1961 ; Lonner, 1980) pour décrire les interactions humaines. Prenant appui sur leur conception du comportement de l'enseignant en situation d'interaction avec ses élèves, Wubbels et al. (1993) élaborent un questionnaire, le *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*. Ce dernier transpose les huit dimensions incluses dans leur modèle en items. Il est structuré autour des catégories de Leary que les auteurs ont transformées en comportements observables, des comportements répertoriés, en s'appuyant sur des enregistrements vidéo de séquences d'enseignement. Ils n'ont tenu compte que des comportements qui concernaient l'enseignant. La première version néerlandaise du *QTI* contenait 77 items sous la forme d'affirmations à propos du comportement de l'enseignant. Le répondant doit se positionner sur la fréquence d'apparition de ce comportement (de « jamais » à « toujours »). L'objectif de ce questionnaire est de décrire le comportement interpersonnel de l'enseignant selon les catégories évoquées précédemment (figures 12 et 13) et en s'appuyant sur les deux axes « proximité » et « influence ».

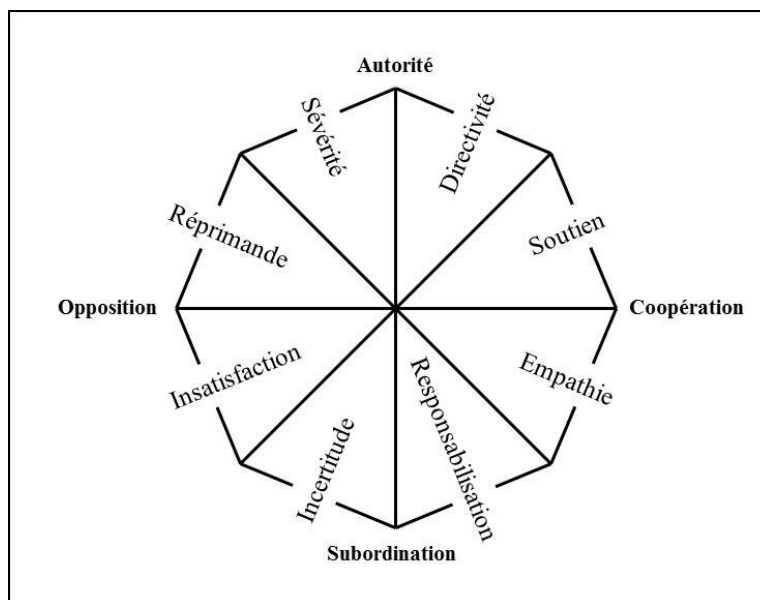
Les auteurs du *QTI* ont réalisé des analyses confirmatoires, dont les résultats sont satisfaisants au niveau de la classe, des élèves et de l'enseignant. Ils ont également testé la validité et la fidélité et, là encore, les résultats attestent de la pertinence de l'outil. Les auteurs ont non seulement validé la version de base dans des classes de secondaire aux Pays Bas, mais ils ont également adapté et validé dans les années 1990 d'autres versions aux États-Unis (Version à 64 items), en Israël, à Singapour, en Australie (version courte à 48 items) et en Angleterre. Les résultats intéressants du *QTI* ont incité Genoud (2004, 2008) à valider une version en langue française de ce questionnaire qui peut être destinée en outre à des enfants plus jeunes (CM1 et CM2). Genoud garde la structure à huit échelles pour élaborer ce qu'il nomme le « Profil Interactionnel de l'Enseignant » (PIE), mais réduit le nombre d'items à 40. Les indices de consistance interne (Genoud, 2003) se répartissent entre .66 (incertitude) et .86 (réprimande). Dans notre recherche, nous observons des valeurs moindres, entre .39 pour incertitude et .82 pour réprimande (alpha de Cronbach), mais qui restent cependant assez

satisfaisantes (.73 pour soutien, .62 pour empathie, .67 pour responsabilisation, .60 pour insatisfaction, .51 pour sévérité).

Pour rappel, il renomme les termes de l'axe vertical « influence », attendu que les termes de « dominance » et « soumission » sont connotés négativement dans le domaine scolaire, l'auteur leur donne le nom d'« autorité » et de « subordination » (figure 23). Il redéfinit aussi les huit octants (que nous appellerons aussi dimensions) à la suite de concertations avec les enseignants et des chercheurs du domaine de l'éducation. Pour faciliter la compréhension des items par les élèves, le questionnaire possède une version « il » (enseignant) et une version « elle » (enseignante).

Nous choisissons d'utiliser cet outil pour prendre en compte les interactions enseignant-élèves dans la classe (annexe 2). Le PIE permet de révéler les représentations subjectives des interactions enseignant-élèves, par le biais des perceptions des différents acteurs de l'action éducative, celles des élèves et celles de l'enseignant lui-même, puisqu'il est rempli à la fois par les élèves et par l'enseignant, soit une approche à 360 °.

Figure 23.- Dimensions du Profil Interactionnel de l'Enseignant (Genoud, 2004)



Outre les deux axes, « influence » et « proximité », quatre quadrants se dessinent pour circonscrire huit sous-dimensions du comportement interpersonnel de l'enseignant (figure 23),

qui, dans notre cadre d'analyse, composent les « caractéristiques subjectives » de l'enseignant ou son profil interactionnel : « directivité », « soutien », « empathie », « responsabilisation », « incertitude », « insatisfaction », « réprimande », « sévérité ». Celles-ci nous permettent de décrire plus précisément le comportement de l'enseignant à travers les conditions qu'il crée pour permettre l'apprentissage de ses élèves. Ses interactions, ses feedbacks, son soutien vis-à-vis de l'élève, fondés sur des éléments verbaux et non verbaux constituent autant de facteurs qui rendent compte de l'activité de l'enseignant et qui vont influencer l'activité de l'élève.

2.1.2.2. Les dimensions du PIE

Pour chaque item de chaque dimension (cinq items par dimension), l'enseignant et l'élève doivent se prononcer sur le comportement de l'enseignant vis-à-vis des élèves dans la classe. Ils choisissent pour cela ce qui correspond le mieux à leurs ressentis, leurs perceptions ou représentations et entourent un des cinq points qui composent l'échelle de fréquence. Cette dernière va de « jamais » à « toujours ».

Il nous revient de procéder à quelques rappels (voir chapitre III) concernant les différentes dimensions et de les illustrer par des exemples d'items du questionnaire « PIE ».

La dimension « directivité » (par exemple, « il/elle explique les choses très clairement » ou « il/elle sait tout ce qui se passe dans la classe ») indique le niveau d'engagement de l'enseignant selon le niveau des élèves ou les méthodes utilisées. Pour le soutien, l'enseignant est identifié comme le moteur des comportements d'accompagnement (par exemple, « il/elle nous aide beaucoup dans le travail à faire » ou « il / elle nous encourage beaucoup, il/elle nous motive »), alors que, pour l'empathie, c'est la disponibilité de l'enseignant que l'on retient (par exemple, « il/elle comprend vraiment ce que nous ressentons »). La responsabilisation fait référence à l'autonomie laissée à l'élève dans la classe (par exemple, « il/elle nous laisse organiser notre travail en classe »).

Si l'élève note un score élevé à l'échelle « incertitude », cela témoigne d'un manque de directivité de l'enseignant, souvent en lien avec le climat de la classe (par exemple, « il/elle

hésite, il/elle change d'avis »). L'insatisfaction perçue par les élèves indique que l'enseignant n'est pas content de sa classe (par exemple, « il/elle pense que nous ne savons pas assez de choses »). Enfin, « réprimande » implique que l'enseignant dispute ou punit ses élèves (par exemple, « elle/il s'énerve facilement »), tandis que la sévérité fait référence au contrôle exercé sur les élèves pour maintenir le calme dans la classe (par exemple, « il/elle exige que nous restions silencieux en classe »).

Nous avons détaillé les attributs de chacune des huit dimensions qui constituent le profil interactionnel de l'enseignant. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les élèves devaient remplir le même questionnaire que celui rempli par les enseignants. Nous avons ainsi pu recueillir à la fois l'autoperception de l'enseignant et la perception des élèves sur le comportement interactionnel de leur enseignant.

2.1.2.3. La prise en compte de la perception des élèves

Nous nous arrêtons tout d'abord sur les termes de perception et de représentation. Nous retenons la notion de « perception » au sens d'une interprétation et d'une appréciation d'un stimuli, comme l'ont défini Epstein et Rogers (1995). En effet, grâce à un ensemble de mécanismes complexes que nous ne détaillerons pas ici, nous donnons du sens aux sensations en analysant les stimuli de l'environnement. Dans notre recherche, il s'agit de la perception de l'autre, ce que Newcomb et al. (1970) appellent la perception sociale. Celle-ci renvoie au fait qu'un individu collecte des informations sur un autre individu, souvent sur la base d'indices sommaires, des indices influencés par les états psychologiques de celui qui perçoit, et qui lui permettent d'interagir avec cet autre. Nous utilisons également dans notre développement, la notion de représentation qui est une construction intellectuelle transitoire fondée sur les ressources de l'individu ou sur la perception de l'environnement, que l'individu utilise pour donner du sens à une situation vécue (Genoud, 2004). Nous sommes conscient qu'il existe des nuances entre perception et représentation, si l'on prend en compte les travaux nombreux dans le champ de la psychologie cognitive que nous ne mentionnerons pas ici, mais nous serons amené parfois à utiliser les deux termes de manière alternative et substitutive, en les considérant comme des termes ayant des sens proches et qui traduisent une même idée : (1) la prise

d'informations de l'élève (ou de l'enseignant) en tenant compte de ce qu'il perçoit et ressent de son propre comportement ou du comportement de l'autre et (2) la construction d'une image mentale lui permettant d'interpréter ce qu'il a ressenti pour donner du sens à la situation vécue en classe et/ou au comportement d'autrui.

Après ces précisions nécessaires sur les termes employés, nous revenons sur le double regard des élèves et des enseignants sur le comportement de l'enseignant en situation d'interactions avec les élèves. Cette double perception peut nous permettre de procéder à des comparaisons des profils élaborés par l'enseignant et par les élèves. Nous pouvons toutefois nous interroger sur la validité de la perception des élèves. Gilly (1980) a montré la validité et l'intérêt de recueillir les perceptions des acteurs de la relation enseignant-élèves. Genoud (2004) donne, dans le cadre de sa thèse, un certain poids aux perceptions des élèves et confirme également la validité de leurs représentations. En outre, Genoud (2004) répertorie, après l'examen d'autres études, plusieurs avantages à ce recueil de perceptions des élèves : la validité des représentations des élèves (Levy et al., 2003), la position privilégiée de spectateurs des élèves (De Jong et Westerhof, 2001), la centration sur l'enseignant (Postic, 1977, 2001 ; Wubbels et Brekelmans, 1998) et le coût de la mesure. Selon Genoud, les mesures de haute inférence qui demandent à l'élève d'émettre un jugement sur ce qui se passe autour de lui - savoir si l'enseignant est amical est plus difficile à établir pour un observateur externe que pour l'élève - sont préférées aux mesures de basse inférence (ex. : compter le nombre de questions posées par l'enseignant), moins adaptées aux relations interpersonnelles. Genoud liste cependant quelques inconvénients : le recueil des perceptions est difficilement utilisable avec de très jeunes enfants, l'absence d'objectivité et les réserves du côté des enseignants.

Toutes ces dimensions perçues à la fois par l'enseignant et par les élèves traduisent le comportement interactionnel de l'enseignant, c'est-à-dire le type d'interactions qu'il peut avoir avec ses élèves. Le questionnaire sur les caractéristiques personnelles, contextuelles et professionnelles des enseignants, ainsi que le questionnaire sur le PIE, permettent de mettre en relief les caractères distinctifs des enseignants qui ont participé à la recherche.

Après avoir montré comment nous avons mesuré les caractéristiques des enseignants, nous présentons les tests et les questionnaires que les élèves ont complétés lors des deux phases

de passation, ainsi que d'autres données compilées par l'enseignant qui viennent compléter les renseignements recueillis à propos des élèves.

2.2. Les caractéristiques des élèves

Avant d'exposer les outils de mesure des compétences psychosociales et académiques des élèves, nous faisons état de diverses données collectées sur les caractéristiques personnelles de l'élève : la profession des parents, la langue parlée et les pratiques culturelles et familiales. Nous évoquons tout d'abord les informations liées à l'origine sociale.

2.2.1. Origine sociale et pratiques culturelles et familiales

2.2.1.1. Les données sociodémographiques

Pour avoir des précisions sur l'origine sociale des élèves, nous avons introduit deux indicateurs : la langue parlée au sein de la famille et la profession des parents (annexe 3).

La profession reste un marqueur essentiel de l'origine sociale. Nous nous sommes appuyé sur la nomenclature de l'INSEE et les huit groupes socioprofessionnels : (1) les exploitants agricoles, (2) les artisans, commerçants et chefs d'entreprise, (3) les cadres et professions intellectuelles supérieures, (4) les professions intermédiaires, (5) les employés, (6) les ouvriers, (7) les retraités et (8) les personnes sans activité professionnelle. Faucheur et Neyret (1999) font part des limites liées à la catégorisation des Professions et Catégories Sociales (PCS) et pointent des disparités importantes au sein d'une même catégorie. Oeuvarard (2007) estime cependant que, malgré ses imperfections, l'origine sociale reste un bon indicateur de l'environnement social des élèves. Ce sont les enseignants qui ont rempli les informations concernant la profession des parents, quand ils la connaissaient, sachant que les parents ne sont plus obligés de fournir cette information au directeur de l'école. Cette demande de renseignements sur les parents figurait sur un questionnaire que nous n'avons pas exploité dans cette recherche et dans lequel l'enseignant devait estimer le niveau des élèves en français, en

mathématiques, ainsi que le niveau de développement des compétences psychosociales. De plus, nous souhaitions initialement compléter le recueil de données des PCS, avec le niveau de diplôme des parents qui est souvent très fortement corrélé à la réussite scolaire des enfants, mais la collecte de données était trop difficile à organiser au sein de chaque école, sachant que les directeurs d'école n'ont pas accès à ces informations. Le plus haut niveau de diplôme des parents est souvent une caractéristique plus déterminante que la nature des PCS.

Concernant la langue parlée au sein de la famille, le nombre de recherches consacrées aux pratiques langagières des enfants issus de familles immigrées et à leur scolarisation s'est accru depuis le début des années 1980 (Dabène et Billiez, 1987). Ces travaux s'adressent à la fois aux parents, aux femmes et hommes politiques et aux enseignants. Les parents souhaitent naturellement que leurs enfants réussissent scolairement. Les femmes et les hommes politiques aspirent à une bonne intégration de ces enfants dans la société. Les enseignants s'engagent pour une meilleure prise en charge de ces élèves et les prévenir de l'échec scolaire. Deux discours s'opposent : le pro-bilinguisme et l'anti-bilinguisme. Les représentations sociales dominantes accordent beaucoup de crédits au discours pro-bilinguisme qui peut se révéler très bénéfique, surtout pour les langues étrangères valorisées à l'école, telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol ou le russe (Cummins, 1979, 2014). Toutefois, les tenants d'un discours anti-bilinguisme s'interrogent sur les difficultés rencontrées par un enfant, lorsque celui-ci doit s'approprier deux langues issues de deux systèmes linguistiques différents. L'enfant est alors en manque de repères et risque de parler les deux langues avec des difficultés (Akinçi, 2016). Disposer de cette information dans notre recherche nous semblait intéressant. Ce sont les élèves qui ont indiqué dans le questionnaire, la fréquence d'utilisation du français au sein de la famille (variable d'intensité en quatre points de « *je ne parle jamais le français à la maison* » à « *je parle toujours le français à la maison* »).

Outre la langue parlée par l'enfant à la maison et la profession des parents, nous avons complété les caractéristiques de l'élève avec des données concernant ses pratiques familiales et culturelles.

2.1.1.2. Les pratiques familiales et culturelles

Explorer la dimension culturelle comme variable de contrôle, c'est s'intéresser au capital culturel dont dispose l'élève au sein de sa famille. Le capital culturel, selon Bourdieu (1979), correspond à l'ensemble des ressources culturelles mobilisables par un individu (savoirs, savoir-faire, compétences, maîtrise de la langue et des arts), mais il regroupe aussi tous les biens culturels acquis au cours de la formation et de la vie de l'individu. Il se présente sous trois formes : (1) une forme incorporée qui fait référence aux dispositions de l'individu, construites par socialisation successive, (2) une forme objectivée rendue visible par les biens culturels (livres, tableaux, disques, etc.) et (3) une forme institutionnalisée matérialisée par les titres scolaires possédés par l'individu. Au concept de capital culturel, nous pouvons adjoindre celui d'habitus (Bourdieu, 1967, 1980) qui permet de préciser les modalités de transmission du capital culturel d'une génération à l'autre au sein de la famille. Bourdieu (1967, p. 151) définit l'habitus comme un « système de schèmes intériorisés qui permettent d'engendrer toutes les pensées, les perceptions et les actions caractéristiques d'une culture ». L'habitus est donc un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir qui sont liées aux expériences passées et propres à un milieu social donné (Béraud et Coulmont, 2008). A partir des analyses de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Draelants et Ballatore (2014) ont exploré l'évolution de la pertinence du lien entre capital culturel et reproduction sociale depuis les années 1960. Selon les auteurs, il semble essentiel de questionner le concept de capital culturel pour évaluer comment il agit encore actuellement sur la réussite de l'élève à l'école.

Pour notre recherche, nous nous référons à une définition plus large du capital culturel qui inclut la diversité des pratiques d'éducation parentale. Même si la mesure de la dimension culturelle est délicate, tant l'opérationnalisation du capital culturel et de l'habitus est complexe, nous avons exploré plusieurs indicateurs pour essayer d'en rendre compte. Nous nous sommes intéressé à diverses pratiques éducatives familiales : la pratique de l'ordinateur et de la télévision et les habitudes instaurées par la famille (Paino et Renzulli, 2013 ; Sullivan, 2001), la pratique de la lecture des parents (De Graaf et al., 2000 ; Sullivan, 2001), le lieu de réalisation des devoirs et la fréquentation de la bibliothèque. Les travaux de De Graaf (1988), De Graaf et al. (2000) et Sullivan (2002), cités dans Lasne (2012, p. 85), établissent que la pratique parentale de la lecture est l'activité la plus positivement corrélée aux connaissances et

compétences, lorsque l'on tente d'identifier les activités culturelles associées aux meilleurs scores en connaissances culturelles et en langage. L'effet de la lecture est d'ailleurs plus fort sur la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés. En outre, les effets des pratiques d'accompagnement de la scolarité sur la réussite scolaire sont sensibles. Si la participation des parents au suivi scolaire à domicile et à l'école est importante pour prévenir le décrochage scolaire (Deslandes et Bertrand, 2005), de nombreux travaux montrent que les performances à l'école sont davantage liées au suivi parental des travaux scolaires à la maison qu'à leur relation avec l'école. Les résultats des recherches sont souvent contradictoires sur l'effet de ces pratiques familiales, à tel point qu'il nous a semblé intéressant d'approfondir leur étude pour vérifier si elles pouvaient être liées à la fois à la réussite et au développement de compétences psychosociales chez l'élève.

Considérant les éléments précédents issus de la recherche, nous avons tenté d'identifier les pratiques des enfants et des parents à la maison dans différents domaines. Nous avons adapté et inclus lors de la deuxième phase de passation des items utilisés pour les épreuves de PIRLS 2016 (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>). Ces huit items supplémentaires nous ont permis de recueillir quelques renseignements concernant les pratiques culturelles familiales de l'élève (annexe 3). Il s'agissait de questionner les élèves sur le nombre de livres présents à la maison (variable d'intensité de « entre 0 et 10 » à « plus de 200 »), l'utilisation d'internet à la maison (ordinateur ou tablette pour la famille ou non, ordinateur ou tablette appartenant à l'élève ou non, connexion internet ou non), les devoirs (utilisation d'internet ou non, pièce calme ou non), la lecture des parents (« *je pense que mes parents aiment lire* »), la gestion temporelle de l'ordinateur à la maison (« *quand je veux* », « *quand mes parents autorisent* », « *une fois par jour* », « *le week-end* » et « *le matin avant l'école et le soir après l'école* ») et de la télévision (« *quand je veux* », « *quand mes parents autorisent* », « *une fois par jour* », « *le week-end* » et « *le matin avant l'école et le soir après l'école* »).

Toutes les données que nous venons de présenter, l'origine sociale, la langue parlée et les pratiques culturelles et familiales nous serviront de variables de contrôle. Pour continuer à mieux connaître leurs caractéristiques, nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire sur les compétences psychosociales. Ils ont également passé des tests en français

et en mathématiques pour mesurer leur niveau scolaire. Nous exposons tout d'abord le questionnaire sur les compétences psychosociales.

2.2.2. La mesure des compétences psychosociales

Nous avons proposé aux élèves un questionnaire autodéclaratif sur le niveau de développement de leurs compétences psychosociales (coopération, empathie, maîtrise de soi, internalité, estime de soi et anxiété). La mesure de telles compétences est difficile, tant leur opérationnalisation reste délicate. Nous ne voulions pas élaborer notre propre outil, de peur que celui-ci ne bénéficie pas de la validité nécessaire pour garantir une interprétation fiable de nos résultats. C'est pourquoi nous avons choisi de nous fonder sur des tests existants qui avaient fait l'objet de validation. Nous avons fait appel à quatre sources différentes pour mesurer les compétences psychosociales.

2.2.2.1. La mesure de l'empathie, la maîtrise de soi et la coopération

Pour évaluer les compétences psychosociales interpersonnelles, la coopération et l'empathie, ainsi qu'une compétence émotionnelle, la maîtrise de soi, nous avons eu recours au *Social Skills Rating System* (SSRS). Il s'agit d'un questionnaire en anglais construit et validé par Gresham et Elliott (1990), le plus utilisé et le plus cité dans le monde de la recherche concernant les compétences sociales (Crowe et al., 2011). Plusieurs versions existent selon le public visé : enseignant, parents ou élèves, une version pour l'école primaire et une autre pour le secondaire. Dans le questionnaire lu par l'adulte pour éviter le biais de lecture, l'élève doit identifier s'il se reconnaît dans les comportements qui sont décrits et choisir s'il se comporte parfois, souvent ou jamais de cette manière (annexe 4 pour le questionnaire de début d'année et annexe 8 pour le questionnaire de fin d'année). Avec vingt-neuf items, nous avons donc pu établir un score pour chaque compétence psychosociale : l'empathie (10 items), la coopération (9 items) et la maîtrise de soi (10 items). L'empathie est évaluée avec des items tels que : « *J'essaie de comprendre mes amis, lorsqu'ils sont fâchés, vexés ou tristes* » ou « *je dis aux autres quand ils font quelque chose de bien* ». Pour mesurer la coopération, nous avons eu

recours à des items comme : « *je respecte les consignes de mon maître ou de ma maîtresse* » ou « *je demande la permission avant d'utiliser les choses qui appartiennent aux autres* », tandis que la mesure de la maîtrise de soi a mobilisé des items tels que : « *même si je ne suis pas d'accord avec les adultes, je fais ce qu'ils me demandent* » ou encore « *je reste calme quand mes parents me critiquent* ».

Le SSRS a été expérimenté aux États-Unis auprès d'un échantillon de 4700 élèves âgés de 3 à 18 ans. Les données psychométriques indiquent une consistance interne élevée des diverses échelles – alphas compris entre .75 et .93 pour les trois versions du questionnaire et démontrent une bonne fidélité (.80). De notre côté, attendu que nous avons repris une traduction de ce questionnaire en français (Epinoux, 2014 ; Fortin et al., 2001) dont nous avons légèrement adapté certaines formulations à des élèves de l'école élémentaire, nous avons mesuré sa fiabilité. Celle-ci reste acceptable, lorsque nous évaluons ensemble les vingt-neuf items des trois compétences du questionnaire (alpha de Cronbach = .75 en début d'année scolaire et .81 en fin d'année scolaire). Toutefois, lorsque nous testons les items de chacune des compétences, les résultats sont plus contrastés. En effet, si la fiabilité reste correcte pour l'empathie (alpha de Cronbach = .70 en début d'année scolaire et .75 en fin d'année scolaire), les mesures de la fiabilité pour la maîtrise de soi et la coopération sont plus faibles (alpha de Cronbach = .54 pour la coopération en début d'année scolaire et .59 en fin d'année scolaire et alpha de Cronbach = .55 pour la maîtrise de soi en début d'année scolaire et .62 en fin d'année scolaire).

2.2.2.2. *La mesure de l'internalité*

Pour évaluer l'internalité chez les élèves, nous avons repris un questionnaire conçu par Dompnier (2006) dans le cadre de sa thèse, sans le modifier. Ce questionnaire destiné à des élèves de CE2 est issu de plusieurs travaux de recherche en lien avec la norme d'internalité (Bertone et al., 1989 ; Dubois, 2009 ; Jouffre, 2003 ; Pichot, 1997). Il présente douze saynètes, dont trois décrivent des comportements négatifs, trois des comportements positifs, trois des renforcements négatifs et trois des renforcements positifs. Pour chacune des saynètes, quatre explications sont proposées et l'élève doit se déterminer pour choisir celle qui lui correspond le plus (annexe 5 en début d'année et annexe 9 en fin d'année).

Dompnier (2006, p. 125) a construit ces explications « de façon à refléter des propriétés causales spécifiques sur deux dimensions particulièrement intéressantes dans l'étude de la normativité des explications causales [...] : le lieu de causalité (interne vs externe) et la stabilité (stable vs instable) ». Ainsi, à chaque saynète, Dompnier associe quatre types d'explication en lien avec le lieu de causalité et la stabilité : une explication interne/instable, une interne/stable, une externe/instable et une externe/stable.

En outre, Dompnier a construit son questionnaire en tenant compte conjointement de différents facteurs causaux qui caractérisent différemment les comportements et les renforcements, eux-mêmes rattachés aux explications choisies par les individus pour décrire et interpréter la situation scolaire. L'effort (explication interne instable), l'habileté (interne stable), la difficulté de la tâche (externe stable) et la chance (externe instable) correspondent aux facteurs causaux reliés au renforcement, tandis que l'intention de l'acteur (explication interne instable), le trait de l'acteur (interne stable), la contrainte extérieure (externe stable) et le pouvoir ou l'action d'autrui (externe instable) sont associés au comportement. Ce questionnaire permet donc de calculer un score global d'internalité en comptabilisant le nombre d'explication interne choisie. Nous n'avons pas, pour notre recherche, établi de scores spécifiques en fonction du type d'événements (comportement ou renforcement) ou de la valence (stable ou instable).

Quant à la fiabilité, nous n'avons pas d'éléments de comparaison avec le questionnaire initial de Dompnier. Malgré la valeur peu élevée de l'alpha de Cronbach (.42 en début d'année scolaire et .43 en fin d'année scolaire), nous avons décidé de garder la mesure ; la faible cohérence interne des items de ce questionnaire doit donc nous amener à être prudent, lors de l'interprétation des résultats concernant l'internalité.

2.2.2.3. La mesure de l'anxiété

Nous avons également procédé à une mesure de l'anxiété à partir d'un test utilisé par les psychologues. Le test R-CMAS (Reynolds et Richmond, 1985), adapté en français par Castro en 1999, est constitué de trente-sept items ; c'est un instrument d'autoévaluation de

l'anxiété conçu pour les enfants et adolescents de 6 à 19 ans. L'enfant doit répondre par oui ou par non à chacune des affirmations qu'il doit lire seul. En effet, étant donné la faible quantité d'écrit de ce questionnaire composé de phrases courtes, nous avons opté pour une lecture autonome de l'élève, comme le préconise le protocole du test dès le CE2. Une aide reste bien entendu possible pour les enfants en difficulté de lecture. Les réponses « oui » qui décrivent bien les actions ou les sentiments de l'enfant sont comptabilisées pour établir un score global de l'anxiété. Une note élevée indique un niveau élevé d'anxiété.

La R-CMAS permet aussi de calculer quatre scores correspondant à quatre sous-échelles qui permettent d'affiner les interprétations. Nous devons cependant faire un choix parmi les items proposés et en réduire la quantité pour éviter que le temps de passation soit trop long. Nous avons éliminé les items correspondant à la sous-échelle « mensonge » et quelques items rattachés aux trois autres sous-échelles. Nous avons donc conservé trois sous-échelles décrites dans dix-neuf items : (1) l'anxiété physiologique pour laquelle nous avons conservé quatre items (« *je m'agite beaucoup sur ma chaise* »), (2) inquiétude / hypersensibilité huit items, dont « *j'ai peur de beaucoup de choses* » ou « *je suis inquiet quand je vais me coucher le soir* » et (3) préoccupation sociale / concentration sept items, dont « *beaucoup de gens sont contre moi* » ou encore « *j'ai du mal à me concentrer sur mon travail* » (annexe 6 en début d'année et annexe 10 en fin d'année).

L'analyse des items pour le test complet permet aux auteurs de révéler un coefficient KR20 de .85 pour la note totale d'anxiété et les estimations de la fidélité sont en accord avec les critères de consistance interne des questionnaires de personnalité pour enfants. Étant donné que nous n'avons repris que dix-neuf items sur les trente-sept rassemblés dans ce test, nous avons mesuré la fiabilité. Si celle-ci est plus faible que dans le test complet, les valeurs de l'alpha de Cronbach restent néanmoins tout à fait acceptables (.76 en début d'année scolaire et .79 en fin d'année scolaire).

L'évaluation de l'anxiété est une tâche complexe. L'élève peut chercher délibérément à induire en erreur l'examineur et chercher à présenter une image très positive de lui-même. Il convient notamment de s'interroger si la note globale est extrêmement basse (plus de deux écarts types à la moyenne). La R-CMAS peut certes aider à identifier la nature et le niveau

d'anxiété, mais les auteurs préviennent que ce ne doit pas être la seule mesure. Nous devons, dans l'analyse des résultats, tenir compte de ces recommandations.

2.2.2.4. La mesure de l'estime de soi

Après la mesure de l'anxiété, nous avons mesuré l'estime de soi avec un outil construit et validé par Rambaud (2009), l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES), adapté du *Self Perception Profil* de Pierrehumbert et al. (1987a), sans modification. Attendu que peu d'instruments étaient capables d'évaluer l'estime de soi dès 6 ans, Rambaud reformule certains items du *Self Perception Profil* pour les rendre plus accessibles à des enfants de cet âge et réduit le nombre d'items à vingt. L'auteure rapporte des valeurs de fiabilité (alphas de Cronbach) pour chacune des 4 échelles entre .28 et .67. Nous relevons dans notre travail une fiabilité plutôt bonne pour ce questionnaire (alpha de Cronbach = .75 en début d'année scolaire et .81 en fin d'année scolaire).

Sur les vingt items, douze sont formulés de manière positive (e.g. « *je travaille bien à l'école* ») et huit de manière négative (e.g. « *je n'ai pas d'amis* »). Nous avons fait le choix de garder tous les items sans les modifier (annexe 7 en début d'année et annexe 11 en fin d'année). Nous avons cependant changé les dessins de codage des réponses, moins utiles pour des élèves plus âgés et pour lesquels certains élèves avaient manifesté des difficultés d'interprétation lors des prétests. Nous les avons remplacés par des formulations à entourer en fonction d'un codage de 1 à 4 : 1 correspond à « *ce n'est pas du tout moi* », 2 et 3 correspondent à « *c'est un peu moi* » et 4 équivaut à « *c'est tout à fait moi* ». Puisque cet outil est adapté à des enfants de 6 ans et que les phrases sont courtes, comme pour le questionnaire d'anxiété, les élèves lisaient chaque item de manière autonome. Tout problème de décodage de mots ou de compréhension d'items pouvait faire l'objet d'une aide par l'expérimentateur.

Nous pouvons calculer un score d'estime de soi globale en collectant les réponses de l'élève. Si l'item est positif, la notation va de 4 pour « *c'est tout à fait moi* » à 1 pour « *ce n'est pas du tout moi* ». Le codage est inversé si l'item est négatif, puisque la valeur la plus élevée correspond au choix le plus favorable du point de vue de l'estime de soi. Après des analyses

confirmatoires, Rambaud dévoile la structure de l'IMES fondée sur quatre facteurs de l'estime de soi composés de cinq items chacun : il est possible de distinguer (1) l'estime de soi générale qui n'appartient à aucun domaine particulier (par exemple, « *je voudrais être différent* »), (2) l'estime de soi scolaire liée aux travail et compétences scolaires (par exemple « *en classe, je trouve les réponses aux questions* »), (3) l'estime de soi comportementale relative au comportement vis-à-vis de soi-même et des autres (par exemple, « *je n'écoute pas les conseils des adultes* ») et (4) l'estime de soi sociale que l'on peut rattacher à la popularité et à la relation avec les pairs (par exemple, « *je suis aimé par les élèves de ma classe* »).

Rambaud (2009) n'oublie pas de rappeler la question de la surévaluation des jeunes enfants posée par Gilly (1980) et Harter (1982). Elle constate dans sa recherche que « l'estime de soi scolaire, comportementale et générale sont relativement proches des compétences réelles des enfants de 6 ou 7 ans et d'autre part, que les feedbacks négatifs de la part des pairs et des enseignants pourraient amener les enfants à sous-évaluer leurs compétences sociales » (p. 130). Nous verrons ce qu'il en est pour les enfants de notre recherche qui sont plus âgés.

Nous avons présenté les différents questionnaires remplis par les élèves qui nous ont permis de construire un ensemble d'affirmations que nous supposons en cohérence avec le ressenti des élèves. Il nous appartient d'établir si les items choisis rendent compte avec fidélité et précision des dimensions interindividuelles et intra-individuelles liées aux diverses compétences psychosociales retenues pour notre étude.

2.2.3. La mesure des performances scolaires

Nous avons mentionné précédemment notre intention de mettre en lien les compétences psychosociales avec les performances des élèves. Comme pour le questionnaire sur les compétences psychosociales, nous avons fait le choix de nous tourner vers des tests existants. Nous devons proposer un test de niveau scolaire à la fois en français et en mathématiques. Nous nous sommes appuyé sur un test souvent utilisé en milieu scolaire pour détecter les élèves à risque et évaluer leurs capacités d'autorégulation. Il s'agit de l'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle III (ECS III), élaboré par Khomsi (1997). Parmi les épreuves proposées par

ce test, nous avons renoncé à utiliser l'épreuve de graphisme et nous n'avons choisi que quelques items de l'épreuve de mathématiques.

2.2.3.1. La mesure des connaissances et compétences en mathématiques

Le test initial en mathématiques comporte plusieurs épreuves : reconnaissance de nombres inférieurs à 10 000, écriture sous dictée des mêmes nombres inférieurs à 10 000, complètement d'une opération avec un chiffre et résolution d'un problème arithmétique. Nous avons dû cependant modifier la partie mathématique du test. En effet, certains items pré-testés en mathématiques nous ont semblé soit trop difficiles (compléter une opération donnée avec un ou plusieurs chiffres manquants – addition, soustraction et multiplication), soit trop peu discriminants (reconnaître des nombres et écrire des nombres sous dictée) pour les élèves de CM1-CM2.

Nous n'avons gardé que les nombres dictés qui semblaient les mieux à même de rendre compte des performances des élèves en numération. Pour compléter les exercices de l'ECS III et choisir des items adaptés à l'âge des enfants de notre échantillon, nous avons eu recours au test Évaluation des fonctions cognitives et des apprentissages (EDA), créé par Billard et Touzin (2012), et à la batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant ZAREKI-R (Von Aster, 2005, adapté par Dellatollas). Prenant appui sur ces trois tests (EDA, ZAREKI et ECS III), nous avons pu constituer une épreuve de mathématiques avec quatre exercices différents : une épreuve d'écriture de nombres sous dictée allant de 472 à 1 050 308, une épreuve de calcul mental (addition à deux chiffres, soustraction à un ou deux chiffres et deux items avec des calculs issus de table de multiplication), une épreuve de calcul d'opérations à poser (addition, soustraction et multiplication pour CE2 et CM1 et une division en supplément pour les CM2) et enfin une épreuve de résolution de problèmes arithmétiques issue de l'ECS III, dans laquelle il faut choisir l'opération parmi trois qui permet de résoudre le problème selon l'exemple présenté précédemment (annexe 12).

Une dernière épreuve appartenant au test ECS III (Khomsî, 1997) évalue la résolution de problèmes abstraits à travers le traitement perceptif et le raisonnement analogique,

compétences que Khomsi pense reliées à l'écrit (annexe 12). L'utilisation du raisonnement analogique pour résoudre des problèmes de lecture et identifier de nouveaux mots, par exemple, intervient sans doute dans l'acquisition de la lecture. Ces liens entre résolution de problèmes non verbaux et l'apprentissage de la lecture ont été explorés par Khomsi (1992). Nous avons pour notre part, choisi d'intégrer cet exercice à la mesure des compétences de l'élève en mathématiques. Cette épreuve propose donc des problèmes de type « matrices progressives », souvent utilisés pour la mesure de l'intelligence, qui relèvent du raisonnement analogique, du traitement perceptif et des « manipulations spatiales ». L'épreuve, en passation autorégulée, consiste à choisir parmi cinq propositions, celle qui semble la mieux adaptée pour résoudre un problème abstrait. Khomsi présente deux types de problèmes : (1) des problèmes « perceptifs » (5 items) qui ne nécessitent pas de raisonnement analogique et qui peuvent être résolus par une analyse visuelle et (2) des problèmes « analogiques » (11 items) qui visent le raisonnement analogique de l'élève, même si dans nombre de cas, une analyse perceptive fine est nécessaire à la construction de la représentation du problème.

La fiabilité de l'ensemble de ce test de mathématiques est évaluée à .78 (alpha de Cronbach), une valeur qui reste satisfaisante.

2.2.3.2. La mesure des connaissances et compétences en français

Pour évaluer le niveau des élèves en français, nous avons utilisé trois autres épreuves de l'ECS III (test évoqué précédemment), qui explorent des compétences liées au traitement linguistique en expression et en réception (annexe 13). La première épreuve est associée à l'identification de mots (soixante items). Il s'agit de repérer si l'élève a une autonomie dans l'identification des mots écrits par l'automatisation des procédures de décodage-recodage. Il doit pour cela vérifier si l'image est en adéquation avec le mot écrit. L'élève doit donc déterminer premièrement, si le mot écrit décrit bien l'image observée, et deuxièmement, si le mot en adéquation avec l'image est bien orthographié.

Le deuxième exercice concerne la compréhension d'énoncés. Les élèves doivent choisir une image sur une planche de quatre après lecture d'une phrase ou d'un texte court (« *la voiture*

est poussée par le camion » ou « *la fille, à qui le garçon a tiré les cheveux, a des lunettes* »). Khomsi propose d'examiner les stratégies de compréhension utilisées par l'élève. Il en identifie deux : la stratégie imagée et la stratégie inférentielle. Dans le cas de la stratégie imagée, l'élève peut se faire une représentation mentale de la situation directement en lien avec la lecture qu'il vient de faire. A la lecture de la phrase « *je mange les cerises que maman cueille* », l'élève peut identifier simultanément sur l'image l'enfant qui mange les cerises et la maman qui cueille ces cerises. À l'inverse pour la stratégie inférentielle, le lecteur ne peut construire une représentation imagée de la situation pour faire son choix. Ainsi, concernant la phrase, « *le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé* », le lecteur doit inférer l'état final qui se pose comme conséquence de ce que l'enfant a fait (tirer la queue) et de la réaction du chat qui a griffé. Après la comparaison des quatre images, l'élève repère le chat en colère et l'enfant qui pleure sur l'image et il doit alors inférer que cette image illustre la conséquence de ce qu'a fait l'enfant sur l'image. La stratégie inférentielle (neuf items) est plus complexe que la stratégie imagée (8 items), elle se construit progressivement pendant la scolarité primaire, à tel point qu'elle est encore peu disponible pour l'élève de CE2.

Enfin, nous pouvons rattacher la troisième et dernière épreuve de français à l'orthographe lexicale et grammaticale des mots. Pour l'orthographe lexicale (trente items), l'élève doit écrire la fin du mot en tenant compte de l'amorce du mot par la première lettre (« un cygne » ou « une araignée »). La production des pluriels (s ou x) des noms (six items) est une des deux composantes de l'orthographe grammaticale (« des rideaux » ou « des outils »). La deuxième composante (six items) concerne la production de formes verbales. Outre l'observation d'une paire d'images, l'élève lit un premier énoncé en rapport avec la première image (ex : « D'abord, la voiture pousse le camion »). Il lit ensuite un deuxième énoncé qui correspond à la deuxième image, mais cet énoncé est tronqué. L'élève doit compléter cet énoncé avec le mot qui manque et faire apparaître l'accord de la forme verbale (ex : « Ensuite, la voiture est **poussée** »).

La cohérence interne du test de performance en français est estimée à .78, une valeur semblable à celle mesurée pour le test de mathématiques qui traduit une fiabilité satisfaisante de nos tests de performances scolaires.

Après avoir successivement présenté les différents outils de mesure des caractéristiques des enseignants et des élèves, nous évoquons dans la partie suivante, divers éléments de notre enquête. Nous exposons tout d'abord nos choix dans la constitution de notre échantillon et nous insistons ensuite sur le protocole retenu pour recueillir nos données.

3.- Présentation de l'enquête

3.1. Constitution de l'échantillon

Nous souhaitons travailler avec des écoles publiques du premier degré. C'est en fait la méthode de recueil d'information qui a guidé le choix d'un niveau donné à l'école primaire. Attendu que nous avons pour projet de constituer un échantillon de taille importante, nous avons dû éliminer la possibilité de faire passer des entretiens. En outre, l'observation n'était pas non plus possible en raison de ma situation professionnelle. Enseignant à 80 %, il n'était pas envisageable de procéder à l'observation d'un nombre suffisant de séances dans un nombre suffisant de classes. L'utilisation des questionnaires pour recueillir des données sur les élèves semblait donc la méthode la plus adaptée. Ce choix induisait cependant une autonomie relative de l'élève en lecture. De plus, nous souhaitons explorer plusieurs compétences psychosociales, ce qui laissait à penser que les questionnaires construits seraient longs. Une exigence de maîtrise minimale de la lecture chez les élèves pour compléter les questionnaires, ainsi que la nécessité de maintenir un niveau d'attention plutôt soutenu pendant un temps long (environ une heure) nous a conduit à choisir les élèves les plus âgés de l'école élémentaire qui fréquentent les niveaux de cours moyen 1 et 2 (CM1 et CM2).

Après avoir ciblé la nature de notre population, nous avons pris contact avec le rectorat au début du mois de septembre 2017 pour les informer de notre volonté de conduire une recherche sur les pratiques enseignantes et les compétences psychosociales et de solliciter les enseignants du département de la Côte d'Or. Le rectorat nous a autorisé à contacter les circonscriptions pour obtenir leur participation. Nous avons donc contacté les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) des circonscriptions proches de Dijon, puis nous avons élargi à des

circonscriptions dont les écoles étaient situées dans un rayon de 60 minutes maximum autour de Dijon. Toutes ces circonscriptions nous ont donné leur accord.

Nous nous sommes mis en relation avec les écoles de chacune des circonscriptions mentionnées dès le 15 septembre 2017. Nous recherchions des enseignants volontaires d'écoles élémentaires publiques de Côte d'Or, désireux de participer à cette recherche avec des élèves de CM1 et CM2. Attendu que certains enseignants pouvaient être responsables de classes de CE2-CM1, nous avons donc inclus quelques élèves de CE2 dans notre protocole.

Nous avons tout d'abord contacté 51 écoles essentiellement à Dijon et communes de l'agglomération. Nous avons reçu 7 retours positifs, 26 retours négatifs et 18 contacts sont restés sans réponse. Nous avons ensuite élargi notre demande à 55 nouvelles écoles situées à trente minutes au plus de Dijon. Nous avons alors récolté 10 réponses positives, 16 réponses négatives et 29 sollicitations n'ont reçu aucune réponse. Enfin, nous avons envoyé 27 nouvelles demandes début octobre à des écoles situées entre 30 et 60 minutes de Dijon. 3 réponses ont été positives, 3 négatives et 21 demandes sont restées sans réponses. Nous nous sommes donc mis en relation avec 133 écoles, nous avons eu 20 retours positifs, 45 retours négatifs et 68 demandes n'ont reçu aucune réponse. Parmi les 20 écoles qui avaient envoyé leur accord, 23 enseignants se sont portés volontaires pour participer à la recherche. Pour finir, trois enseignants (de la circonscription qui n'avait pas été sollicitée directement) qui ont entendu parler de cette recherche ont souhaité faire partie du protocole.

Notre échantillon rassemble donc 23 écoles de Côte d'Or et 26 enseignants volontaires, parmi lesquels 17 enseignantes et 9 enseignants. 26 classes sont concernées, 11 avec des cours simples – 3 classes de CM1 et 8 classes de CM2 – et 15 avec des cours multiples – 1 classe de CE2-CM1-CM2, 2 classes de CE2-CM1 et 12 classes de CM1-CM2. L'ensemble des classes regroupe 623 élèves de CE2, CM1 et CM2 des écoles élémentaires publiques de Côte d'Or. Notre échantillon d'élèves est constitué de 284 filles (45,6 %) et de 339 garçons (54,4 %). 18 élèves fréquentent le CE2, 237 le CM1 et 368 le CM2. 43 élèves (6,9 %) ont été maintenus, 580 élèves (93,1 %) sont donc à l'heure.

3.2. Procédure de recueil des données

3.2.1. Les prétests

Nous avons procédé à un premier prétest des questionnaires et des tests de niveaux scolaires en juin 2017. La passation a concerné 36 enfants répartis en trois groupes de douze élèves de CM1 et CM2 dans deux écoles situées en Zone Urbaine Sensible (ZUS). Il nous importait d'évaluer la compréhension des différents items des questionnaires, ainsi que d'apprécier la difficulté des tests proposés et de mesurer le temps de passation.

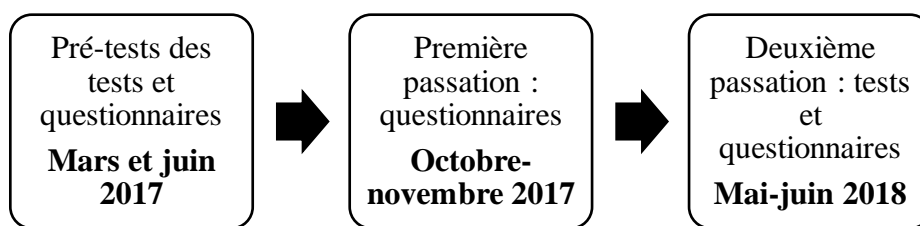
Le temps était conforme à ce que nous espérions, même s'il nous fallait tenir compte du fait que nous avons eu affaire à des groupes réduits, ce qui ne serait pas le cas lors des passations effectives des tests et questionnaires. Nous avons réajusté certaines formulations qui posaient problème aux élèves. Attendu que l'épreuve de mathématiques nous a semblé trop difficile et trop longue, nous l'avons remaniée et pré-testée à nouveau auprès de deux groupes en configuration de classe à 25 élèves, soit 50 élèves de CE2-CM1 et CM2 en mars 2018. Nous avons ensuite souhaité réduire le temps de passation à 25 minutes. Nous avons donc reproposé ce test à un troisième groupe de 10 élèves de CM1 et CM2 pour vérifier si la réduction était effective. Les élèves appartenaient également aux deux écoles situées en Zone Urbaine Sensible (ZUS).

Nous avons également pré-testé en juin 2017 le questionnaire « Profil Interactionnel de l'enseignant » dans deux autres classes de CM1-CM2 (soit une cinquantaine d'élèves) qui se trouvaient dans les deux écoles situées en Zone Urbaine Sensible (ZUS) mentionnées précédemment. Ce questionnaire s'est déroulé en autopassation avec la demande faite aux enseignants de se conformer au protocole fixé et de noter à la fois le temps de passation et les difficultés rencontrées par les élèves. Si le temps de passation proche de 15 minutes est conforme à nos attentes, les enseignants nous ont relaté une dizaine d'items sur quarante qui posaient des problèmes de compréhension aux élèves. Nous avons modifié ces items pour essayer de faire disparaître toute ambiguïté ou difficulté de vocabulaire, susceptible de gêner la compréhension de l'élève en situation de lecture autonome.

3.2.2. La passation des tests et des questionnaires

À la suite de la période de prétest, le protocole prévoyait deux périodes de passation : la première en octobre-novembre 2017 et la deuxième en mai-juin 2018 (figure 24).

Figure 24.- Programmation des passations



Afin de garantir une homogénéité lors de la passation des consignes des questionnaires et tests, nous avons élaboré un document de cadrage et de guidage qui a servi de base pour mettre en place une formation à destination des étudiantes venues en soutien lors de la passation. Deux étudiantes en master 1 et 2 sciences de l'éducation ont été formées à la passation des questionnaires lors de la première phase et deux autres étudiantes en master 2 sciences de l'éducation lors de la deuxième phase. Cette formation était constituée de deux temps spécifiques : (1) un premier temps d'appropriation des consignes avec mise en exergue des points importants sur lesquels il était essentiel de ne pas transiger pour éviter les biais liés à la passation et (2) un deuxième temps d'échange et de recueil d'impressions après trois passations qui permettait de recadrer et d'harmoniser certaines pratiques en fonction des retours et des comportements des élèves.

La première période de passation s'est déroulée du 15 octobre 2017 au 5 décembre 2017. Nous avons procédé à la passation du questionnaire sur les compétences psychosociales qui durait entre 45 et 65 minutes (tableau 5). Nous avons alors laissé à chaque enseignant le questionnaire à propos de leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, formation, expérience, contexte d'enseignement et autoformation). L'enseignant devait également compléter le niveau (scolaire et compétences psychosociales) estimé pour chaque élève, un questionnaire que nous

n'avons pas utilisé dans ce travail de thèse. Enfin, il devait remplir le PIE et faire passer simultanément le questionnaire à ses élèves en respectant le protocole. Tous les documents de cette première phase (questionnaires personnels, estimation du niveau scolaire des élèves et les questionnaires PIE) ont été récupérés courant décembre.

Tableau 5.- Passation en début d'année scolaire

| | Questionnaires remplis par les élèves | Questionnaires remplis par les enseignants |
|--|--|--|
| Première période de passation : Octobre-novembre 2017 | Questionnaire sur les compétences psychosociales (passation avec un enquêteur) | Questionnaire sur les caractéristiques personnelles (autopassation) |
| | Questionnaire PIE version élèves (autopassation) | Questionnaire PIE version enseignant (autopassation) |
| | | Estimation du niveau scolaire pour chaque élève de la classe (autopassation) |

La deuxième période de passation s'est déroulée du 15 mai au 19 juin 2018. Nous avons pour objectif de recueillir deux types de données (tableau 6). Nous devons procéder à la passation des tests de niveau scolaire final en français en mathématiques et à la deuxième passation du questionnaire sur les compétences psychosociales. Nous avons fait le choix de confier la passation du questionnaire sur les compétences psychosociales aux enseignants, un questionnaire dont ils connaissaient déjà les consignes, puisqu'ils les avaient entendues lors de la première phase. Nous nous sommes chargé de faire passer les tests de niveau scolaire. Nous avons récupéré tous les questionnaires sur les compétences psychosociales avant le 25 juin. Nous avons envisagé de procéder également à une deuxième passation du PIE, mais le protocole était déjà assez lourd en cette fin d'année. Nous avons dû renoncer.

Tableau 6.- Passation en fin d'année scolaire

| | Questionnaires et tests passés par les élèves | Questionnaires remplis par les enseignants |
|--|--|---|
| Deuxième période de passation : | Questionnaire sur les compétences psychosociales (autopassation) | Aucun |
| Mai-juin 2018 | Tests de niveau scolaire en français et en mathématiques (Passation avec un enquêteur) | Aucun |

Après la formulation de nos quatre hypothèses, la présentation du protocole avec l'organisation de la passation des questionnaires, nous pouvons commencer à présenter nos résultats dans le prochain chapitre.

Résumé du chapitre IV

Pour prendre la mesure des relations présentes dans notre modèle d'analyse, nous avons ouvert ce chapitre IV avec quatre hypothèses, susceptibles de nous aider à tester les interactions entre les différentes variables qui constituent notre recherche :

- L'hypothèse 1 relie les caractéristiques de l'enseignant, et plus particulièrement son comportement interactionnel avec les élèves, aux performances scolaires des élèves. L'hypothèse 1 met en avant que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a un effet sur le niveau de performances académiques des élèves.

- L'hypothèse 2 suggère que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a un effet sur le niveau de développement des compétences psychosociales (CPS) des élèves.

- L'hypothèse 3 souligne que, toutes choses égales par ailleurs, les compétences psychosociales de l'élève (CPS) ont un effet sur son niveau de performances scolaires.

- L'hypothèse 4 avance que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) influe sur le niveau de développement des compétences psychosociales (CPS) qui a simultanément un effet sur les performances scolaires des élèves à l'école élémentaire. Nous considérons donc que les compétences psychosociales chez les élèves pourraient constituer des variables médiatrices de la réussite ou de l'échec de l'élève.

Après la description des hypothèses, nous avons détaillé les outils de mesure utilisés dans notre recherche pour récolter des données concernant les variables liées aux enseignants et aux élèves :

- un questionnaire destiné aux élèves pour mesurer leurs compétences psychosociales et divers tests pour évaluer leurs connaissances et compétences en français et en mathématiques.

- un questionnaire sur les caractéristiques personnelles des enseignants

- un questionnaire pour mesurer le profil interactionnel des enseignants, rempli à la fois par les élèves et les enseignants.

Enfin, nous avons relaté les différentes étapes du protocole de recherche (pré-tests, puis questionnaire et tests) entre mars 2017 et mai-juin 2018 : une passation des pré-tests près de 6 mois avant les passations et deux périodes de passation séparées elles-mêmes par six mois.

CHAPITRE V : Description des données et premiers éléments empiriques

Nous évoquons dans ce chapitre les premiers résultats descriptifs qui révèlent les diverses caractéristiques des élèves et des enseignants de notre échantillon. Nous comparons également les déclarations des acteurs à propos des compétences psychosociales, des performances scolaires et des dimensions du profil interactionnel de l'enseignant (PIE) que nous confrontons à différentes caractéristiques. Nous tentons enfin de répondre à notre hypothèse 1 qui envisage d'explorer les liens entre les pratiques enseignantes et les performances académiques des élèves et donc de vérifier qu'il existe bien un lien entre le profil interactionnel de l'enseignant et les résultats scolaires des élèves. Cette hypothèse a été formulée comme suit :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{PIE})$$

Nous commençons ce chapitre avec la description des caractéristiques des élèves de notre échantillon.

1.- Description des caractéristiques des élèves

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 7, nous avons retenu trois dimensions parmi les variables mobilisées pour représenter ce qui distingue les élèves : (1) les caractéristiques sociodémographiques et scolaires, (2) les performances scolaires, (3) les compétences psychosociales.

La première dimension comprend trois types d'indicateurs : des indicateurs personnels, tels que l'âge, le genre, la profession et catégorie sociale des parents, des indicateurs liés au cursus scolaire, comme le maintien ou le niveau de classe fréquenté et des indicateurs renvoyant

aux pratiques familiales et culturelles des élèves (utilisation de l'ordinateur, de la télévision, langue parlée, lecture des parents, fréquentation de la bibliothèque). Dans une deuxième dimension, nous mentionnons le niveau tel qu'il a été mesuré auprès des élèves lors de la passation de tests en mathématiques, français et logique. La troisième dimension inclut le niveau de développement des compétences psychosociales interpersonnelles et personnelles, tel qu'il a été déclaré par l'élève.

Après avoir décrit les trois dimensions de ces variables, nous approfondirons notre connaissance des élèves de l'échantillon. Nous comparerons les moyennes des déclarations des élèves concernant leur niveau de compétences psychosociales, puis leurs résultats obtenus aux tests de mathématiques, français et de logique. Nous vérifierons enfin les relations entre les caractéristiques personnelles de l'élève, le contexte de scolarisation et les compétences psychosociales. De plus, nous explorerons l'influence de ces mêmes caractéristiques sur les performances scolaires en mathématiques, français et logique.

Tableau 7.- Dimensions et indicateurs des facteurs concernant l'élève

| Dimensions | Indicateurs |
|--|--|
| <p align="center">Caractéristiques sociodémographiques et scolaires</p> | Age |
| | Genre |
| | PCS des parents |
| | Maintien dans le cursus |
| | Degré de classe de l'élève (CE2, CM1 ou CM2) |
| | <p><u>Pratiques familiales culturelles</u> : utilisation de l'ordinateur, de la télévision, accès à internet, fréquentation de la bibliothèque, langue parlée à la maison, pratique parentale de la lecture, estimation du nombre de livres possédés dans le foyer</p> |
| <p align="center">Performances scolaires</p> | <p><u>Niveau en mathématiques</u> mesuré chez l'élève (test du niveau en calcul mental, numération, opérations, résolution de problèmes numériques et résolution de problèmes abstraits)</p> |
| | <p><u>Niveau en français</u> mesuré chez l'élève (test du niveau en identification de mots écrits, orthographe et compréhension)</p> |
| <p align="center">Compétences psychosociales</p> | <p><u>Niveau de développement des compétences psychosociales interpersonnelles</u> (coopération, empathie) déclaré par l'élève</p> |
| | <p><u>Niveau de développement des compétences psychosociales émotionnelles</u> (maîtrise de soi, estime de soi, anxiété, internalité) déclaré par l'élève</p> |

Nous précisons dans le tableau 8, les données retenues pour rendre compte du contexte de scolarisation des élèves. Cette dernière dimension n'est pas une des caractéristiques de

l'élève, mais elle peut intervenir dans les relations entre les différentes caractéristiques de l'élève. Nous distinguons le secteur géographique (rural ou urbain), le type de classe fréquenté par l'élève, à savoir cours simples ou cours multiples et la dispersion constatée dans les perceptions des élèves pour chaque classe (tableau 8).

Tableau 8.- Dimensions et indicateurs des facteurs concernant le contexte

| | |
|--|--|
| Le contexte de scolarisation de l'élève | Type de classe (cours simples, cours multiples) |
| | Secteur géographique (rural ou urbain) |
| | Dispersion des perceptions des élèves au sein de chaque classe |

1.1. Les caractéristiques personnelles des élèves

Notre échantillon est constitué de 623 élèves, parmi lesquels 284 filles (45,6 %) et de 339 garçons (54,4 %), soit une répartition légèrement différente de la répartition nationale des élèves du primaire qui fixe la part des filles à 49,3 % à la rentrée 2017 (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance [DEPP], 2018). La majorité des élèves, soit plus de 91 %, sont nés en 2007 et 2008 (54 % en 2007 et 37 % en 2008). 31 élèves sont nés en 2006 et 17 en 2009. La répartition des élèves selon le mois de naissance est relativement équilibrée entre 7 et 10,8 % selon les mois. Les élèves nés en juillet et août sont les plus représentés (respectivement 9,6 % et 10,8 %), tandis que les élèves nés en janvier, mai et septembre sont les moins représentés (respectivement 7, 7 % et 6,6 %). 18 élèves fréquentent le CE2, 237 le CM1 et 368 le CM2. 43 élèves (6,9 %) ont été maintenus, 580 élèves (93,1 %) n'ont pas redoublé, soit un pourcentage de redoublement un peu moins élevé que la moyenne nationale en école publique qui s'élève à 7,9 % (DEPP, 2018).

1.1.1. Caractéristiques culturelles et familiales

Nous avons consulté les élèves pour connaître leurs pratiques culturelles et familiales réparties en trois dimensions : la langue parlée à la maison, la place de la lecture dans la famille, ainsi que l'utilisation du numérique et de la télévision.

1.1.2. Langue parlée à la maison et place de la lecture dans le foyer

Prenant appui sur un item du questionnaire de PIRLS 2016, nous avons demandé aux élèves à quelle fréquence ils parlaient le français à la maison. Seuls cinq élèves disent ne jamais parler le français à la maison et 10 % disent ne parler que parfois le français à la maison. 90 % des élèves parlent donc presque toujours le français à la maison, soit un peu plus que les élèves testés dans PIRLS 2016 (84 % des élèves déclaraient toujours parler le français à la maison et 15 % déclaraient parler parfois le français).

Toujours à partir d'un item du questionnaire de PIRLS 2016, nous avons questionné les élèves sur la présence de livres dans leur foyer. Ils devaient estimer le nombre de livres présents dans leur maison. Un peu plus de 8% des élèves affirment avoir moins de 10 livres dans leur maison et près de 23 % plus de 200 livres. 15 % des élèves ont moins de 25 livres, soit une proportion beaucoup plus forte que les élèves de l'enquête PIRLS (2016) en France qui représentait 2 % de l'échantillon. Les résultats recueillis dans notre échantillon sont assez différents de ceux des élèves de PIRLS. Nous observons également que la variable « nombre de livres à la maison » est corrélée faiblement, mais positivement et très significativement avec le fait que les élèves parlent toujours français à la maison (.156, sig. .000) et avec la fréquentation de la bibliothèque (.273, sig. .000). Plus les élèves possèdent de livres à la maison, plus ils utilisent la langue française dans leurs relations à la maison et plus ils fréquentent la bibliothèque.

Les élèves nous ont fait part également de leur ressenti quant à la pratique de la lecture de leurs parents. Ils devaient indiquer si, selon eux, leurs parents aimaient lire ou non. Près de 35 % des élèves ne savent pas si leurs parents aiment lire. Un peu plus de la moitié, soit 56 %,

affirment que leurs parents aiment lire. Seuls 9,4 % des élèves se prononcent pour dire que leurs parents n'apprécient pas la lecture. Pour établir une comparaison avec les pratiques déclarées des parents d'élèves de l'enquête PIRLS (2016), 21 % des parents des élèves testés déclaraient qu'ils n'aimaient pas lire et 22 % qu'ils aimaient beaucoup lire.

Enfin, les élèves devaient se prononcer sur la fréquence à laquelle ils se rendaient à la bibliothèque. Un peu moins de la moitié de l'échantillon des élèves ne vont presque jamais à la bibliothèque et 30 % n'y vont que rarement. Un peu moins d'un quart des élèves avouent s'y rendre souvent à très souvent.

1.1.3. Utilisation du numérique et de la télévision

Nous avons demandé aux élèves de se positionner sur la fréquence à laquelle ils regardaient la télévision. Un peu moins de 20 % des élèves ne peuvent regarder la télévision que lorsque les parents les y autorisent et 9 % ne peuvent regarder la télévision que le week-end. Six élèves précisent qu'ils n'ont pas de télévision. 71 % des élèves déclarent regarder la télévision au moins une fois par jour ou le matin avant l'école et le soir après l'école. Nous avons observé également que le nombre de livres à la maison était corrélé négativement et significativement avec la fréquence d'utilisation de la télévision (- .208, sig. .000). Cela signifie que plus les élèves possèdent de livres à la maison, moins ils ont le droit de regarder la télévision à leur guise, c'est-à-dire qu'ils sont soumis à l'autorisation de leurs parents.

Nous avons ensuite interrogé les élèves sur la possession d'outils numériques, l'accès à internet et la pratique des devoirs avec ou sans l'utilisation d'internet. 85 % des élèves déclarent avoir un ordinateur ou une tablette, parmi lesquels 40 % ont un ordinateur ou une tablette pour la famille et 45 % possèdent personnellement un ordinateur ou une tablette. 2 % des élèves précisent qu'ils n'ont ni connexion à internet ni ordinateur. Un peu moins de 13 % disent ne posséder qu'une connexion à internet. Neuf élèves n'ont pas d'accès à un ordinateur ou tablette et à internet, soit 1,5 % de notre échantillon, ce qui correspond aux données recueillies pour les élèves français dans l'enquête PIRLS. 64 % des élèves utilisent internet pour faire leurs devoirs et 93 % affirment pouvoir les faire dans une pièce calme.

Enfin, les élèves se sont prononcés sur la fréquence d'utilisation des outils numériques. Un tiers des élèves avouent pouvoir utiliser leur ordinateur quand ils le souhaitent et 24 % doivent demander l'autorisation à leurs parents. Un peu plus de la moitié des élèves de l'échantillon (56 %) ont accès à leur ordinateur très fréquemment, c'est-à-dire le matin avant l'école et le soir après l'école ou une fois par jour. 19 % des élèves ne peuvent utiliser leur ordinateur ou tablette que le week-end. Nous avons remarqué également que le nombre de livres à la maison était corrélé négativement et significativement avec la fréquence d'utilisation de l'ordinateur ($- .245$, sig. $.000$). Cela signifie que plus les élèves possèdent de livres à la maison, moins ils accèdent facilement à leur ordinateur ou leur tablette, c'est-à-dire qu'ils sont soumis à l'autorisation de leurs parents.

1.1.4. Origine sociale

Nos données sur l'origine sociale sont malheureusement incomplètes. Les directeurs d'école ne sont plus obligés de recenser les professions des parents dans leur registre et les élèves ne connaissent pas toujours précisément la profession de leurs parents, si bien que les enseignants ne disposaient pas toujours des informations nécessaires.

1.1.4.1. Comparaison des professions selon le sexe

Si l'on considère les réponses collectées pour la profession de la mère, soit 491 réponses pour 623 élèves, les résultats mettent en avant une forte représentation des employées (35,4 %) et des professions intermédiaires (26,8 %), une représentation un peu plus faible de cadre (13,6 %), ainsi qu'une faible proportion d'ouvrières (6,9 %), d'artisans (3,6 %) et d'agricultrices (0,4 %). Concernant la profession des pères des élèves de l'échantillon, les réponses collectées (471 réponses pour 623 élèves), permettent d'affirmer que les pères occupent plus fortement des postes d'ouvriers (29 %), mais ils sont aussi assez bien représentés parmi les cadres (20 %), les employés (16 %) et les professions intermédiaires (15 %) et dans une moindre mesure chez les artisans (11 %). Le tableau 9 permet de comparer la répartition des professions selon le père et la mère.

Tableau 9.- Profession de la mère -Profession du père

| Profession de la mère | Profession du père | | | | | | | | | | TOTAL |
|----------------------------|--------------------|-------------------------|-----------|-------------------------------|-----------|------------|-----------|---------------|-----------------------|---------------|------------|
| | Agriculteurs | Artisans commerçants | Cadres | Professions intermédiaires | Employés | Ouvriers | Retraités | Sans activité | Données manquantes | Pères décédés | |
| Agricultrices | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Artisans, commerçantes | 0 | 8 | 2 | 2 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 18 |
| Cadres | 0 | 5 | 32 | 12 | 1 | 8 | 0 | 4 | 5 | 0 | 67 |
| Professions intermédiaires | 1 | 7 | 35 | 36 | 20 | 17 | 0 | 1 | 14 | 1 | 132 |
| Employées | 3 | 16 | 17 | 12 | 36 | 58 | 1 | 5 | 25 | 1 | 174 |
| Ouvrières | 1 | 3 | 0 | 1 | 4 | 19 | 0 | 3 | 3 | 0 | 34 |
| Sans activité | 1 | 9 | 4 | 5 | 5 | 21 | 2 | 9 | 6 | 1 | 63 |
| Données manquantes | 1 | 4 | 6 | 5 | 9 | 8 | 0 | 1 | 97 | 1 | 132 |
| Mères décédées | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 9 | 52 | 96 | 73 | 75 | 136 | 3 | 23 | 152 | 4 | 623 |

Après avoir rapporté comment se partagent les professions des pères et mères des élèves de notre échantillon, nous comparons cette répartition à celle repérée dans la population française.

1.1.4.2. Comparaison des caractéristiques parentales

Si l'on considère la répartition des données recueillies, nous constatons qu'elle n'est pas tout à fait semblable à celle concernant la population française (INSEE, 2017), notamment pour la profession du père, comme nous pouvons le voir dans le tableau 10 ci-dessous. La profession de la mère présente plus de similitudes pour la plupart des catégories. Même si elles diffèrent légèrement pour les professions intermédiaires (30,9 % *versus* 28 %) ou les employées (40,7 % *versus* 42,9 %), la grande majorité des valeurs sont très proches de celles de la population française (4,2 % *versus* 4,1 % pour les artisans, commerçantes, 15,7 % *versus* 15,2 % pour les cadres ou encore 8 % *versus* 8,6 % pour les ouvriers). Pour la profession du père, certaines données sont proches des valeurs de la population française, comme les catégories

professionnelles « agriculteur » (2 % *versus* 2,3 %), « cadre » (21,8 % *versus* 20,6 %), « ouvrier » (30,8 % *versus* 32,1 %), mais d'autres catégories ont des valeurs plus éloignées, telles que les artisans dans une moindre mesure (11,8 % *versus* 8,7 %) et surtout les professions intermédiaires (sous-représentés avec 16,6 % *versus* 23,5 %) et les employés (sur-représentés avec 17 % *versus* 12,6 %).

Tableau 10.- Comparaison des catégories socioprofessionnelles selon le sexe

| Catégories socioprofessionnelles | Femmes de la population française | Mères de l'échantillon (N = 427) | Hommes de la population française | Pères de l'échantillon (N = 441) | Ensemble de la population française |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| Agriculteurs exploitants | 0,9 | 0,5 | 2,3 | 2,0 | 1,6 |
| Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | 4,1 | 4,2 | 8,7 | 11,8 | 6,5 |
| Cadres et professions intellectuelles supérieures | 15,2 | 15,7 | 20,6 | 21,8 | 18,0 |
| Professions intermédiaires | 28,0 | 30,9 | 23,5 | 16,6 | 25,7 |
| Employés | 42,9 | 40,7 | 12,6 | 17 | 27,2 |
| Ouvriers | 8,6 | 8 | 32,1 | 30,8 | 20,8 |
| Non déterminé (pour la population) Sans activité (pour l'échantillon) | 0,3 | 0 | 0,3 | 0 | 0,3 |
| TOTAL | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Pour faciliter les analyses, nous avons choisi de rassembler ces professions et catégories sociales en trois groupes, à l'image des travaux de Merle (2013), Lambert-Le Mener (2012) et

Duguet (2014). Cette typologie est également employée par le ministère de l'Éducation Nationale :

- la catégorie favorisée (cadres et professions intellectuelles supérieures et les professions intermédiaires)
- la catégorie moyenne (artisans, commerçants et chefs d'entreprise, agriculteurs exploitants et employés)
- la catégorie défavorisée (ouvriers, personnes sans activité professionnelle).

Eu égard aux données manquantes concernant les professions du père et de la mère des élèves, nous avons décidé de rapprocher ces informations sur l'origine sociale de données concernant les pratiques éducatives et culturelles familiales et plus particulièrement avec le nombre de livres possédés à la maison, qui est la variable la plus corrélée avec l'origine sociale. En effet, nous avons noté que plus l'élève possédait de livres à la maison, plus il appartenait à une catégorie favorisée de la population. Nous nous sommes donc servi de la variable « nombre de livres possédés à la maison » pour recoder les valeurs manquantes des variables « professions du père » et « profession de la mère ». Ainsi, les élèves qui possédaient entre 0 et 25 livres ont été rattachés à la catégorie défavorisée, ceux qui en possédaient entre 25 et 200 à la catégorie intermédiaire et enfin ceux qui avaient plus de 200 livres à la maison ont été classés parmi les catégories favorisées. Après recodage, nous obtenons, dans les tableaux 11 et 12, la répartition suivante pour la profession de la mère :

Tableau 11.- Répartition des types de catégories sociales après recodage pour la profession de la mère

| Catégories recodées | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Catégorie défavorisée | 131 | 21,3 | 21,3 |
| Catégorie intermédiaire | 260 | 42,3 | 63,7 |
| Catégorie favorisée | 223 | 36,3 | 100 |
| Valeurs manquantes | 9 | | |
| Total | 623 | | |

De même pour la profession du père :

Tableau 12.- Répartition des types de catégories sociales après recodage pour la profession du père

| Catégories recodées | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Catégorie défavorisée | 213 | 34,6 | 34,6 |
| Catégorie intermédiaire | 209 | 33,5 | 68,6 |
| Catégorie favorisée | 193 | 31 | 100 |
| Valeurs manquantes | 8 | | |
| Total | 623 | | |

Nous sommes conscient que ce rapprochement entre origine sociale et nombre de livres possédés à la maison peut prêter à discussion. Nous resterons prudent, lorsque nous intégrerons les variables « professions du père » et « profession de la mère » dans nos modèles explicatifs.

Après la description de l'origine sociale des élèves, nous détaillons les caractéristiques des élèves en tenant compte de leurs performances scolaires.

1.2. Les performances scolaires des élèves

Nous étudions les niveaux de performance mesurés par les tests en français et en mathématiques. Nous commençons par l'évocation des performances des élèves mesurées par le test ECS III.

1.2.1. Description des résultats obtenus en français

Les élèves ont été évalués en français (lecture et écriture) et en logique. Ils ont passé quatre épreuves issues du test ECS III (Khomsi, 1997) :

- (1) Identification de mots écrits (IME)
- (2) Compréhension en lecture (CL)
- (3) Orthographe (ORTH)
- (4) Résolution de problèmes abstraits (RPAB)

Nous avons intégré le domaine de la résolution des problèmes abstraits (RPAB) aux performances scolaires mesurées en mathématiques et nous avons harmonisé les résultats grâce à la standardisation des quatre scores. En conséquence, la moyenne est égale à 0 et l'écart-type est de 1.

Lorsque nous regardons plus spécifiquement les scores standardisés (tableau 13), nous remarquons tout d'abord que leur étendue s'établit entre 4,6 et 6,6. La disparité des scores entre élèves est la plus forte pour l'identification des mots écrits, et la plus faible pour l'orthographe. Les valeurs maximales et minimales sont également très proches avec un minimum à plus de - 4 écarts-type (IME) et un maximum à 2,8 écarts-type (CL).

Les élèves les plus performants en lecture-identification, soit un peu moins de 150 élèves sur 594, ont un score compris entre 0,84 et 1,84, ce qui représente le score le plus haut de toutes les épreuves avec la compréhension en lecture, dont les élèves les plus performants se situent entre 0,80 et 2,83. Les élèves les moins forts en lecture-identification, soit un peu plus

de 150 sur 594, affichent des scores entre - 0,64 et - 4,80, ce qui constitue un intervalle très important. Le tableau de fréquence nous indique cependant que seuls treize élèves ont des scores inférieurs à - 2 écarts-type, dont trois à plus de - 3 écarts-type. Si l'on examine les élèves les plus faibles en compréhension de lecture, onze élèves obtiennent des résultats à plus de - 2 écarts-type de la moyenne, dont deux à plus de - 3 écarts-type.

Tableau 13.- Niveau de performance selon le domaine scolaire mesuré par le test ECS III

| <i>N</i> = 593 | | Identification du mot écrit | Lecture compréhension | Orthographe | Score total en français |
|-------------------|----|-----------------------------|-----------------------|-------------|-------------------------|
| Moyenne | | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Écart-type | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | - 4,80 | - 3,27 | - 2,75 | - 2,88 |
| Maximum | | 1,84 | 2,83 | 1,92 | 1,98 |
| Étendue | | 6,64 | 6,11 | 4,67 | 4,86 |
| Quartiles | 25 | - .64 | - .72 | - .70 | - .72 |
| | 50 | .09 | .21 | .09 | .10 |
| | 75 | .84 | .80 | .72 | .79 |

Nous pouvons observer pour l'orthographe que les élèves les moins performants ont des scores compris entre - 0,70 et - 2,75, l'intervalle minimal le plus faible des épreuves de l'ECS III, tandis que les élèves les plus forts ont des scores supérieurs à 0,72, avec seulement huit élèves qui ont obtenu des scores supérieurs à 1,8 écarts-type. Vingt élèves ont obtenu des résultats inférieurs à - 2 écarts-types, sachant qu'aucun élève n'a atteint des résultats à - 3 écarts-type. Lors de la description du score total en français, nous remarquons que les performances s'étendent entre - 2,8 écarts-type et + 1,9 écarts-type. 16 % des élèves atteignent des scores supérieurs à + 1 écart-type et 2,7 % des élèves ont des scores inférieurs à - 2 écarts-type. Les scores en français sont distribués normalement. 51 % des élèves ont des scores supérieurs à la moyenne.

Si nous prenons en compte leurs résultats à l'ECS III, les élèves de l'échantillon sont meilleurs en lecture qu'en orthographe. Il est également possible d'analyser les données de notre échantillon en comparaison avec celles de l'échantillon d'étalonnage du test (*N* = 760).

Les élèves de notre échantillon, composé de CM2, mais également de CM1 et de quelques CE2, semblent plutôt performants en français, puisqu'ils réussissent en moyenne mieux la plupart des épreuves du test que ceux qui constituent l'échantillon d'étalonnage.

1.2.2. Comparaison des moyennes en français

Dès lors que nous comparons les moyennes des scores en français avec l'analyse de variance en tenant compte du genre de l'élève, nous constatons des différences significatives pour l'identification des mots écrits et l'orthographe (tableau 14). Les filles réussissent mieux dans ces domaines que les garçons. Il n'y a aucune différence pour la compréhension.

Tableau 14.- Comparaison des performances en français selon le genre⁸

| Domaines (N= 593) | Filles (N=273) | Garçons (N=321) | F | Sig. |
|----------------------------|-------------------|--------------------|--------|------|
| Identification mots écrits | .08 | - .07 | 3.942 | * |
| Lecture-compréhension | - .06 | .05 | 2.126 | ns |
| Orthographe | .14 | - .12 | 10.553 | ** |

Lorsque nous comparons les moyennes des scores en français avec l'analyse de variance en observant le cursus de l'élève et notamment son maintien dans le cycle, nous notons des différences très significatives pour tous les domaines (tableau 15). Les élèves maintenus obtiennent des résultats en français bien inférieurs aux autres.

⁸ ** La différence moyenne est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La différence moyenne est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Cette remarque vaut pour les tableaux suivants qui font état de comparaisons à partir d'analyses de variance.

Tableau 15.- Comparaison des performances en français selon le maintien

| Domaines (N= 593) | Pas de maintien (N=555) | Maintien (N=38) | F | Sig. |
|-----------------------------------|----------------------------|--------------------|--------|------|
| Identification mots écrits | .05 | - .76 | 24.576 | ** |
| Lecture-compréhension | .03 | - .44 | 8.162 | ** |
| Orthographe | .06 | - .91 | 35.682 | ** |

Nous avons également confronté les moyennes des scores en français et résolution de problèmes avec l'analyse de variance en tenant compte du degré de l'élève (CE2, CM1 ou CM2). Nous constatons des différences très significatives pour tous les domaines. Selon les tests post Hoc Scheffé et LSD, les CM2 ont des performances plus fortes que les CM1 qui ont eux-mêmes des performances plus fortes que les CE2 (tableau 16).

Tableau 16.- Comparaison des performances en français selon le degré de l'élève (N = 593)

| Domaines | Moyenne CE2 (N=17) | Moyenne CM1 (N=224) | Moyenne CM2 (N=352) | F | Sig. |
|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|--------|------|
| Identification mots écrits | - .63 | - .16 | .13 | 10.288 | ** |
| Lecture-compréhension | - .48 | - .17 | .13 | 8.680 | ** |
| Orthographe | - .56 | - .25 | .18 | 16.699 | ** |

Nous remarquons aussi des différences très significatives pour tous les domaines comme pour le degré de l'élève, lorsque nous prenons en compte l'âge de l'élève (tableau 17). Selon les tests post Hoc Scheffé et LSD, les élèves de 10 ans ont des performances plus fortes que les élèves de 8, 9 et 11 ans. Les élèves de 11 ans, qui sont souvent des élèves qui ont pour la plupart été maintenus dans le cycle, ont des performances proches des élèves de CE2. Les différences entre les élèves de 9 ans et ceux de 10 ans sont significatives, mais elles sont souvent moins prononcées que celles entre les 9-10 ans et les élèves de 8 ans et 11 ans.

Tableau 17.- Comparaison des performances en français selon l'âge de l'élève (N = 593)

| Domaines | Moyenne élève 8 ans (N=17) | Moyenne élève 9 ans (N=221) | Moyenne élève 10 ans (N=328) | Moyenne élève 11 ans (N=27) | F | Sig. |
|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|--------|------|
| Identification mots écrits | - .63 | - .09 | .15 | - .56 | 8.745 | ** |
| Lecture-compréhension | - .45 | - .13 | .14 | - .31 | 5.714 | ** |
| Orthographe | - .56 | - .15 | .19 | - .60 | 11.570 | ** |

Nous n'observons pas de différences de performances des élèves en français selon le contexte (rural *versus* urbain ou cours simples *versus* cours multiples).

A l'examen des pratiques familiales et culturelles, nous notons que les élèves qui possèdent le moins de livres sont aussi ceux qui sont le plus en difficulté dans les quatre domaines. Plus les élèves ont de livres à la maison, meilleures sont les performances en français et résolution de problèmes. Concernant la fréquence du français parlé à la maison, nous ne constatons que peu de différences entre les moyennes. La comparaison du taux de fréquentation de la bibliothèque présente des différences non significatives pour résolution de problèmes abstraits et lecture compréhension, mais les élèves qui fréquentent le moins voire jamais la bibliothèque sont aussi ceux qui réussissent le moins en lecture déchiffrage et en orthographe. Pour l'utilisation du numérique, nous observons des différences très significatives pour les trois domaines (« Identification du mot écrit », « Lecture-compréhension » et « Orthographe »). Ce sont les élèves qui peuvent accéder le plus facilement sans demander à leurs parents plusieurs fois par jour qui réussissent le moins bien dans les quatre domaines. A l'inverse, les élèves qui consultent leur ordinateur seulement le week-end ou au maximum une fois par jour sont ceux qui réussissent le mieux. Enfin, les comparaisons concernant l'utilisation de la télévision révèlent des différences très significatives pour l'identification du mot écrit (sig. .008), la compréhension en lecture (sig. .000) et l'orthographe (sig. .004). Nous faisons les mêmes constats que pour l'utilisation du numérique : ce sont les élèves qui peuvent regarder la télévision le plus facilement sans demander à leurs parents plusieurs fois par jour qui réussissent

le moins bien dans les quatre domaines. A l'inverse, les élèves qui regardent la télévision seulement le week-end ou au maximum une fois par jour sont ceux qui réussissent le mieux.

Pour terminer, nous pointons des différences selon les professions et catégories sociales des élèves pour les trois domaines (tableau 18). Sans surprise, nous constatons que les élèves des milieux favorisés réussissent significativement mieux que les élèves issus des milieux défavorisés et intermédiaires. En revanche, les différences de moyennes en français entre les catégories défavorisées et intermédiaires ne sont pas significatives. Nous observons les mêmes résultats pour la profession et catégorie sociale du père.

Tableau 18.- Comparaison des performances en français selon la profession et la catégorie sociale de la mère (N = 588)

| Domaines | PCS mère défavorisée (N=214) | PCS mère intermédiaire (N=249) | PCS mère favorisée (N=125) | F | Sig. |
|----------------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------|------|
| Identification mots écrits | - .25 | - .05 | .21 | 9.787 | ** |
| Lecture-compréhension | - .16 | - .08 | .20 | 7.103 | ** |
| Orthographe | - .11 | - .09 | .18 | 5.500 | ** |

Nous avons repéré des différences de performances scolaires en français et en logique en fonction de l'âge, du sexe, du degré de la classe, de certaines pratiques culturelles et familiales et des professions et catégories sociales des parents. Nous évoquons les résultats obtenus par les élèves en mathématiques.

1.2.3. Description des résultats en mathématiques

Les élèves de l'échantillon ont passé quatre épreuves de mathématiques : numération avec une dictée de nombres, calcul mental, opérations et résolution de problèmes numériques. Comme pour les scores en français, nous avons standardisé les résultats, afin de pouvoir les comparer plus facilement. Les moyennes sont donc toutes égales à 0 et les écarts-type à 1.

L'observation des courbes nous renseigne sur l'absence de normalité des distributions avec une réussite importante des élèves et un nombre important d'élèves en difficulté.

Lorsque nous étudions les statistiques descriptives de l'épreuve de numération, nous observons que plus de 60 % des élèves ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne et près de 7,6 %, soit 45 élèves sur 592 sont en difficulté à $- 2$ écarts-type de la moyenne (tableau 19). Nous notons en outre que 8 élèves affichent des valeurs extrêmes à $- 3$, voire $- 4$ écarts-type. La proportion d'élèves à $- 2$ écarts-type, un peu moins de 6 %, soit 34 élèves, est un peu plus faible en calcul mental que pour la numération, mais les élèves qui ont des scores supérieurs à la moyenne sont presque aussi nombreux avec près de 60 %. Les élèves sont également moins en difficulté avec l'épreuve d'opération (28 élèves à $- 2$ écarts-types), mais un peu plus de la moitié des élèves (312 élèves sur 592) ont un score supérieur à la moyenne, soit une proportion plus faible que pour la numération et le calcul mental.

Tableau 19.- Niveau de performance en mathématiques (N = 592)

| Domaines | Numération (nombres dictés) | Calcul mental | Opérations | Résolution de problèmes numériques | Résolution de problèmes abstraits | Score total en mathématiques | |
|-------------------|--------------------------------|---------------|------------|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------|
| Moyenne | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | |
| Écart-type | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | |
| Minimum | - 4.68 | - 2.94 | - 2.70 | - 2.58 | - 3,42 | - 3.90 | |
| Maximum | .61 | .89 | .96 | 1.31 | 1,60 | 1.54 | |
| Étendue | 5.30 | 3.83 | 3.67 | 3.89 | 5,02 | 5.45 | |
| Quartiles | 25 | - .26 | - .38 | - .25 | - .74 | - .63 | - .55 |
| | 50 | .61 | .25 | .35 | - .26 | .33 | .20 |
| | 75 | .61 | .89 | .96 | .59 | .66 | .68 |

Concernant la résolution de problèmes abstraits, les élèves qui ont le plus de logique atteignent des scores compris entre $+ 0,59$ et $+ 1,60$; les élèves très performants sont cependant

peu nombreux, puisqu'ils ne sont que soixante-neuf à obtenir des résultats supérieurs à plus d'un écart-type et aucun n'a pu obtenir de résultats à plus de + 2 écarts-type. Les élèves les moins performants en logique sont un peu plus nombreux, 110 élèves ont atteint des scores inférieurs à - 1 écart-type, dont vingt-neuf à plus de - 2 écarts-type et six à plus de - 3 écarts-type. Dans l'épreuve de résolution de problèmes numériques, seuls 6 élèves obtiennent des résultats inférieurs à - 2 écarts-type, mais 22 élèves sont très proches de - 2 écarts-type (1.93). Comme pour les épreuves de calcul mental et d'opérations, l'étendue des scores pour la résolution de problèmes est inférieure à 4, contrairement à l'épreuve de numération qui est à plus de 5 en raison des valeurs extrêmes. Plus de la moitié des élèves obtiennent un score supérieur à la moyenne, mais contrairement aux autres épreuves, plus de 20 % des élèves, soit 127 sur 592, atteignent des valeurs supérieures à + 1 écart-type.

Lorsque l'on examine le score total en mathématiques, nous remarquons que 40 % des élèves ont un score inférieur à la moyenne, contre 49 % en français. Les résultats des élèves ne sont pas distribués tout à fait normalement. Un peu plus de 10 % des élèves ont un score supérieur à + 1 écart-type, alors que 15 % ont un score inférieur à - 1 écart-type, sachant que parmi ces élèves, 26 atteignent des valeurs inférieures à - 2, voire - 3 écarts-type. Cinq élèves affichent des valeurs extrêmes supérieures à + 3 écarts-type.

Après avoir détaillé la répartition des scores des élèves en mathématiques, nous décrivons comment ces compétences varient en fonction des caractéristiques de l'élève et du contexte.

1.2.4. Comparaison des moyennes en mathématiques

A l'image des résultats observés en français, nous avons comparé les moyennes avec l'analyse de variances en prenant en compte les caractéristiques de l'élève. Lorsque l'on considère le genre, nous notons que les filles sont moins performantes dans l'épreuve de numération (nombres dictés) et celle de calcul mental (tableau 20). Il n'y a aucune différence pour la résolution de problèmes abstraits et de problèmes numériques et le calcul d'opérations posées.

Tableau 20.- Comparaison des performances en mathématiques selon le genre (N = 592)

| Domaines | Filles (N=273) | Garçons (N=321) | F | Sig. |
|---|-------------------|--------------------|--------|------|
| Nombres dictés | -.13 | .11 | 9.663 | ** |
| Calcul mental | -.16 | .14 | 14.495 | ** |
| Opérations | -.04 | .03 | .830 | ns |
| Résolution de problèmes numériques | -.03 | .02 | .601 | ns |
| Résolution de problèmes abstraits | -.05 | -.05 | 1.812 | ns |

Nous relevons également des différences très significatives pour les nombres dictés, moins significatives pour le calcul mental en fonction du cursus de l'élève. Comme pour le français, les élèves maintenus obtiennent de moins bons résultats dans ces domaines. De même pour l'âge et le degré de la classe de l'élève qui interviennent pour expliquer les différences de moyennes entre élèves. Ce sont les élèves les plus jeunes qui ont les résultats les plus faibles dans les cinq domaines. Les performances les plus élevées sont réalisées par les élèves de 10 ans qui ont des résultats supérieurs à ceux de 11 ans (Élèves qui ont souvent une année de retard et sont donc davantage en difficulté, comme nous l'avons précisé précédemment). Nous pouvons formuler les mêmes remarques, lorsque l'on examine le degré de l'élève (tableau 21). Les élèves de CE2 qui ont 8 ans sont ceux qui obtiennent les résultats les plus faibles et les élèves de CM2 obtiennent des résultats significativement plus élevés que les élèves de CM1.

Tableau 21.- Comparaison des performances en mathématiques selon le degré de l'élève (N = 592)

| Domaines | Moyenne CE2 (N=17) | Moyenne CM1 (N=224) | Moyenne CM2 (N=353) | F | Sig. |
|---|--------------------------|---------------------------|---------------------------|--------|------|
| Nombres dictés | - 1.14 | - .23 | .20 | 26.737 | ** |
| Calcul mental | - .68 | - .18 | .14 | 11.982 | ** |
| Opérations | - .58 | - .18 | .14 | 10.935 | ** |
| Résolution de problèmes numériques | - .71 | - .09 | .09 | 7.070 | ** |
| Résolution de problèmes abstraits | - 1.01 | - .13 | .13 | 14.916 | ** |

Si l'on tient compte du contexte, nous notons également des différences de performances entre les élèves en mathématiques, contrairement à ce que nous avons observé en français. Si les élèves de secteur urbain réussissent très significativement moins bien dans la résolution de problèmes numériques, ils sont plus performants que leurs camarades en secteur rural en numération et en opérations. Nous ne constatons pas de différences significatives pour le calcul mental. Les élèves de cours simples sont plus performants en numération et en calcul mental que les élèves de cours multiples. Il n'y a pas de différences significatives de moyennes pour l'épreuve d'opérations et de résolution de problèmes numériques.

Pour explorer les différences de moyennes en mathématiques en fonction des pratiques culturelles, nous avons procédé à des analyses de variance. Nous ne notons pas de différences selon l'utilisation de la télévision et du français à la maison, mais quatre variables semblent avoir des répercussions sur les performances en mathématiques. Nous observons des contrastes en fonction du nombre de livres possédés, selon la fréquentation de la bibliothèque, selon la possession d'un ordinateur et son utilisation par l'élève. Sauf pour l'épreuve d'opérations, plus l'élève possède de livres à la maison, plus l'élève est performant en numération, calcul mental et résolution de problèmes. Si l'élève détient un ordinateur, il réussit mieux en numération et en résolution de problèmes. Plus l'élève fréquente la bibliothèque, mieux il résout des

problèmes numériques. Enfin, plus l'accès à l'utilisation de l'ordinateur est facilité par les parents, moins il réussit en calcul mental et en résolution de problèmes numériques.

Comme pour le français, nous notons des différences selon la profession et catégorie sociale de la mère pour les cinq domaines mesurés en mathématiques (tableau 22). Là encore, nous constatons que les élèves des milieux favorisés réussissent significativement mieux que les élèves issus des milieux défavorisés et intermédiaires. Les différences de moyennes en mathématiques entre les catégories défavorisées et intermédiaires ne sont pas significatives. Nous observons les mêmes tendances pour la profession et catégorie sociale du père.

Tableau 22.- Comparaison des performances en mathématiques selon la profession et catégorie sociales de la mère (N = 586)

| Domaines | PCS mère défavorisée (N=214) | PCS mère intermédiaire (N=249) | PCS mère favorisée (N=125) | F | Sig. |
|------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------|------|
| Nombres dictés | - .18 | - .23 | .20 | 4.824 | ** |
| Calcul mental | - .23 | - .08 | .22 | 10.143 | ** |
| Opérations | - .19 | - .05 | .16 | 5.671 | ** |
| Résolution de problèmes numériques | - .26 | - .07 | .25 | 12.696 | ** |
| Résolution de problèmes abstraits | - .22 | - .10 | .26 | 12.856 | ** |

Comme pour les performances en français, nous avons observé des différences de performances en mathématiques selon les caractéristiques de l'élève – genre, maintien, âge ou degré de l'élève et pratiques culturelles et familiales.

Il est important d'approfondir notre connaissance des relations entre les caractéristiques de l'élève, le contexte de scolarisation et les performances scolaires en mathématiques et en français.

1.2.5. Relations entre les caractéristiques des élèves et les performances scolaires

1.2.5.1. Effet des caractéristiques personnelles et scolaires

Nous avons souhaité tester l'effet des caractéristiques personnelles et scolaires de l'élève (genre de l'élève, maintien, degré de l'élève, PCS des parents) sur les performances scolaires (tableau 23) avec une analyse de régression multiple. Cette relation peut être formulée comme suit :

Score en mathématiques = f (genre, maintien, degré de la classe, PCS)

Score en français = f (genre, maintien, degré de la classe, PCS)

Le degré de la classe et le genre jouent significativement sur les scores de mathématiques et de français. Les filles réussissent davantage en français qu'en mathématiques et les élèves de CM2 ont des résultats supérieurs aux élèves de CM1. De plus, les élèves maintenus ont des résultats inférieurs aux autres élèves tant en français qu'en mathématiques, mais seules les relations avec le score en français sont significatives. L'âge de l'élève n'intervient pas de manière significative dans la relation. Si l'on observe la profession des parents, seule la profession du père a des relations significatives avec les performances de l'élève. Sans surprise, avoir un père qui occupe une profession favorisée aide l'élève à mieux réussir, tandis que les élèves appartenant à la catégorie défavorisée obtiennent des résultats plus faibles que les autres. Les caractéristiques personnelles et scolaires de l'élève expliquent 18,4 % de la variance du score de mathématiques et 17,5 % de celle du score de français.

Tableau 23.- Performances scolaires selon les caractéristiques personnelles et scolaires de l'élève

| Caractéristiques de l'élève ⁹ (N = 587) | | Score en mathématiques | | Score en français | |
|---|------------------------|------------------------|------|-------------------|------|
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| <i>Garçon</i> | Fille | -.180 | * | .262 | ** |
| <i>PCS père défavorisée</i> | PCS père favorisée | .472 | ** | .510 | ** |
| <i>PCS père défavorisée</i> | PCS père intermédiaire | .169 | ns | .238 | ** |
| <i>Pas de maintien</i> | Maintien | -.426 | ** | -1.004 | ** |
| | Degré de classe | .521 | ** | .466 | ** |
| Constante | | -1.611** | | -1.495** | |
| R ² ajusté | | 18,4 % | | 17,5 % | |

Nous avons également vérifié l'effet des pratiques culturelles et familiales des élèves sur les scores en mathématiques (tableau 24). Les relations peuvent prendre la forme suivante :

Score en mathématiques = f (nombre de livres, utilisation du numérique, utilisation de la télévision, possession d'un ordinateur, fréquentation de la bibliothèque)

Score en français = f (nombre de livres, utilisation du numérique, utilisation de la télévision, possession d'un ordinateur, fréquentation de la bibliothèque)

Ces pratiques expliquent 6,8 % de la variance du score de mathématiques et 8,8 % de celle du score de français. Posséder un ordinateur et avoir chez soi un grand nombre de livres

⁹ ** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Cette indication vaut pour tous les tableaux qui font état de corrélation et d'analyses de régression

ont des conséquences positives et significatives sur les performances en mathématiques et en français. De plus, la fréquentation de la bibliothèque joue faiblement, mais positivement sur le score en français, tout comme le mode d'utilisation du numérique qui joue négativement. Plus les élèves fréquentent la bibliothèque et moins ils utilisent l'ordinateur, plus ils réussissent en français.

Tableau 24.- Performances scolaires selon les pratiques culturelles et familiales de l'élève

| Caractéristiques de l'élève (N = 568) | Score en mathématiques | | Score en français | |
|--|------------------------|------|-------------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Nombre livres dans le foyer | .222 | ** | .117 | ** |
| Utilisation du numérique | | | -.075 | ** |
| Lecture des parents | | | .265 | * |
| Possession ordinateur | .112 | * | .122 | * |
| Fréquentation bibliothèque | | | .085 | * |
| Constante | - 1.218** | | - 1.025** | |
| R ² ajusté | 8 % | | 9,5 % | |

Nous n'avons pas constaté d'effet du contexte (cours simples ou cours multiples, rural ou urbain) sur les performances scolaires.

1.2.5.2. Effet des caractéristiques de l'élève sur les performances scolaires

Pour terminer, nous avons modélisé les relations entre les caractéristiques de l'élève les plus significatives et les performances de l'élève (tableau 25). Ces modèles expliquent respectivement 19,7 % de la variance de mathématiques et 21 % de celle du score de français. Le maintien et le genre de l'élève jouent significativement et négativement en mathématiques. Être un garçon qui a redoublé influe négativement sur le score en mathématiques. En français,

être une fille constitue un atout de réussite, mais là encore le maintien pèse sur les scores de performances. Dans le modèle, la possession d'un ordinateur ou de livres et le degré de la classe ou encore l'appartenance du père à une catégorie favorisée ont une influence positive et significative sur les résultats de l'élève en français et en mathématiques. Comme précisé précédemment, l'utilisation trop fréquente d'un ordinateur influe négativement sur le score de français.

Tableau 25.- Effet net des caractéristiques de l'élève sur les performances scolaires

| Modèle 1 | | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| Caractéristiques de l'élève (N = 569) | | Score en mathématiques | | Score en français | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| <i>Garçon</i> | Fille | -.183 | * | .275 | ** |
| <i>Pas de maintien</i> | Maintien | -.372 | * | -.906 | ** |
| <i>PCS père défavorisée</i> | PCS père favorisée | .393 | ** | .254 | * |
| <i>PCS père défavorisée</i> | PCS père intermédiaire | .040 | ns | .074 | ns |
| | Nombre livres dans le foyer | .161 | ** | .127 | ** |
| | Utilisation du numérique | | | -.081 | ** |
| | Degré de classe | .524 | ** | .460 | ** |
| | Possession ordinateur | | | .109 | * |
| Constante | | - 1.912** | | - 2.065** | |
| R² ajusté | | 19,7 % | | 21 % | |

La mise en relation des caractéristiques personnelles de l'élève avec ses performances scolaires révèle des effets significatifs à prendre en compte pour la suite de notre analyse. Nous avons également montré précédemment que ces caractéristiques, ainsi que le contexte pouvaient influencer sur ses compétences psychosociales.

Après avoir décrit les liens entre les caractéristiques personnelles des élèves et leurs performances scolaires, nous détaillons dans la partie suivante, les compétences psychosociales des élèves.

1.3. Les compétences psychosociales des élèves

Après la présentation des caractéristiques sociodémographiques et familiales, nous évoquons les résultats concernant le niveau de développement des compétences psychosociales des élèves. Étant donné que les scores n'étaient pas calculés sur la même échelle, nous avons fait le choix de les standardiser, afin de faciliter la comparaison entre les différentes valeurs. Nous avons toutefois inclus les tableaux récapitulatifs des scores non standardisés pour les compétences psychosociales en annexe (annexes 14 et 15). Nous commençons la description en comparant le niveau de développement des compétences.

1.3.1. Comparaison du niveau de développement des compétences

1.3.1.1. Des relations entre les compétences

Pour montrer les relations entre les six compétences psychosociales, nous avons tout d'abord recherché les corrélations entre compétences en début d'année scolaire. C'est l'internalité qui est la moins corrélée à toutes les autres compétences (tableau 26). Nous pouvons recenser des liens positifs modérés, significatifs avec l'empathie et la coopération, mais très faibles et non significatifs avec la maîtrise de soi, l'anxiété et l'estime de soi. À l'inverse, la coopération affiche des relations avec toutes les compétences : modérées et positives avec l'internalité et la maîtrise de soi, modérées et négatives avec l'anxiété, plus fortes et positives avec l'estime de soi et l'empathie. L'anxiété est corrélée négativement assez modérément avec la maîtrise de soi et la coopération, mais plus fortement avec l'estime de soi.

Tableau 26.- Corrélations entre les compétences psychosociales (en début d'année scolaire)

| CPS 1 (N = 585) | Maîtrise de soi | Internalité | Anxiété | Estime de soi | Empathie | Coopération |
|--------------------|--------------------|-------------|--------------|------------------|------------|--------------|
| Maîtrise de soi | 1 | .025 ns | - .216 ** | .270 ** | .223 ** | .346 ** |
| Internalité | .025 ns | 1 | .046 ns | .027 ns | .193 ** | .123 ** |
| Anxiété | - .216 ** | .046 ns | 1 | - .477 ** | .011 ns | - .237 ** |
| Estime de soi | .270 ** | .027 ns | - .477 ** | 1 | .274 ** | .473 ** |
| Empathie | .223 ** | .193 ** | .011 ns | .274 ** | 1 | .444 ** |
| Coopération | .346 ** | .123 ** | - .237 ** | .473 ** | .444 ** | 1 |

Lorsque nous analysons les corrélations entre les compétences en fin d'année scolaire (tableau 27), nous constatons les mêmes relations entre les compétences avec pour la plupart, des coefficients en hausse. Seule l'internalité voit ses liens modifiés, notamment des corrélations positives et modérées avec la maîtrise de soi et l'estime de soi.

Tableau 27.- Corrélations entre les compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)

| CPS 2 (N = 593) | Maîtrise de soi | Internalité | Anxiété | Estime de soi | Empathie | Coopération |
|--------------------|--------------------|-------------|--------------|------------------|------------|--------------|
| Maîtrise de soi | 1 | .173 ** | - .272 ** | .397 ** | .317 ** | .461 ** |
| Internalité | .173 ** | 1 | .014 ns | .152 ** | .243 ** | .226 ** |
| Anxiété | - .272 ** | .014 ns | 1 | - .545 ** | .015 ns | - .193 ** |
| Estime de soi | .397 ** | .152 ** | - .545 ** | 1 | .306 ** | .454 ** |
| Empathie | .317 ** | .243 ** | .015 ns | .306 ** | 1 | .479 ** |
| Coopération | .461 ** | .226 ** | - .193 ** | .454 ** | .479 ** | 1 |

Nous observons que les compétences en début et en fin d'année scolaire (tableau 28) sont assez fortement corrélées deux à deux (r compris entre .39 et .63), avec le coefficient le plus élevé entre l'estime de soi 1 et 2 ($r = .633$) et le plus faible entre l'internalité 1 et 2 ($r = .399$).

Tableau 28.- Matrice de corrélation des compétences psychosociales (début = 1 et fin d'année = 2)

| CPS 1 et 2 (N = 560) | Maîtrise de soi 1 | Internalité 1 | Anxiété 1 | Estime de soi 1 | Empathie 1 | Coopération 1 |
|--------------------------|----------------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| Maîtrise de soi 2 | .484 ** | .096 * | -.225 ** | .307 ** | .219 ** | .393 ** |
| Internalité 2 | .097 * | .399 ** | .015 ns | .068 ns | .185 ** | .217 ** |
| Anxiété 2 | -.110 ** | .033 ns | .580 ** | -.418 ** | .061 ns | -.166 ** |
| Estime de soi 2 | .241 ** | .027 ns | -.406 ** | .633 ** | .208 ** | .435 ** |
| Empathie 2 | .139 ** | .154 ** | -.030 ns | .189 ** | .513 ** | .382 ** |
| Coopération 2 | .316 ** | .226 ** | -.199 ** | .354 ** | .270 ** | .527 ** |

1.3.1.2. Des différences entre les compétences entre les deux périodes de mesure ?

Nous constatons que la plupart des compétences psychosociales varient peu entre les deux périodes de passation, à savoir entre novembre 2017 et juin 2018 (tableau 29), le délai entre les deux passations est sans doute trop court pour observer des changements. Nous avons comparé les scores moyens standardisés pour déterminer s'ils varient significativement entre le début et la fin de l'année scolaire. Le test *t de student* avec échantillons appariés confirme que toutes les variations de moyennes sont faibles et que toutes les différences constatées entre les deux périodes sont non significatives.

Tableau 29.- Comparaison des scores en début et en fin d'année scolaire avec le test t de student (N = 559)

| CPS | Différences entre les moyennes | Écart-type | t | Sig. |
|-------------------------------|--------------------------------|------------|--------|------|
| Empathie 1 et 2 | - .024 | .974 | - .590 | ns |
| Maîtrise de soi 1 et 2 | .005 | 1.016 | .125 | ns |
| Coopération 1 et 2 | -.004 | .976 | - .105 | ns |
| Internalité 1 et 2 | .010 | 1.094. | .229 | ns |
| Anxiété 1 et 2 | .008 | 914 | .220 | ns |
| Estime de soi 1 et 2 | - .016 | .845 | - .459 | ns |

A partir de ces résultats, nous pouvons conclure que les compétences psychosociales des élèves de notre échantillon n'ont pas évolué en un peu plus de six mois.

1.3.1.3. Description des compétences psychosociales (échantillon en fin d'année scolaire)

Afin d'alléger la présentation de nos résultats, nous avons décidé de ne décrire que les compétences psychosociales mesurées lors de la fin de l'année scolaire, puisque, comme nous venons de le mentionner, les différences entre les deux périodes sont faibles. Le détail de la description des compétences psychosociales évaluées en début d'année (notamment les comparaisons selon le genre, le cursus, les professions et catégories sociales, contexte, etc.) est répertorié dans l'annexe 16.

L'analyse des indicateurs d'asymétrie et d'aplatissement, négatifs ou positifs, mais tous compris entre 0 et 1 – pour cinq compétences (empathie, coopération, maîtrise de soi, anxiété et internalité), mais pas pour l'estime de soi – nous montre que la distribution des valeurs s'approche d'une distribution normale. Nous observons cependant des valeurs plus élevées de ces indicateurs pour l'estime de soi dont les coefficients témoignant d'une asymétrie négative (distribution étalée à gauche de la moyenne) et d'un aplatissement positif (pic un peu plus prononcé) s'éloignent d'une distribution normale tout en restant acceptables.

Lorsque nous observons les scores pour les compétences psychosociales interpersonnelles recueillis en fin d'année scolaire (tableau 30), nous remarquons tout d'abord que l'étendue des scores d'empathie et de coopération est assez proche (respectivement 5,40 et 5,04). Les valeurs maximales et minimales sont également très proches avec un minimum à plus de 3 écarts-type et un maximum à 1,7 écarts-type, des valeurs presque similaires à celles constatées en début d'année scolaire. Les élèves les plus empathiques ont un score supérieur à 0,80. Les élèves les moins empathiques affichent des scores inférieurs à - 0,69. Cinq élèves sont à plus de - 3 écarts-type de la moyenne et seize sont à plus de + 1,7 écarts-type. Nous pouvons observer pour la coopération que les élèves les moins coopérants ont des scores inférieurs à - 0,78, tandis que les élèves les plus coopérants ont des scores supérieurs à 0,89, soit la valeur la plus forte pour les compétences psychosociales en fin d'année scolaire. Vingt-sept élèves ont obtenu des résultats inférieurs à - 2 écarts-types, deux inférieurs à - 3 écarts-type (- 3,30), et contrairement au début de l'année, il n'y a plus d'élève à plus de 4 écarts-type.

Tableau 30.- Description des compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)

| (En fin d'année scolaire) (N = 593) | Maîtrise de soi | Internalité | Anxiété | Estime de soi | Empathie | Coopération | |
|--|-----------------|-------------|---------|---------------|----------|-------------|--------|
| Moyenne | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | |
| Écart-type | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | |
| Minimum | - 2,98 | - 3,60 | - 1,83 | - 5,83 | - 3,69 | - 3,30 | |
| Maximum | 2,83 | 2,14 | 2,83 | 1,78 | 1,70 | 1,73 | |
| Étendue | 5,81 | 5,75 | 4,66 | 7,62 | 5,40 | 5,04 | |
| Quartiles | 25 | - 0,72 | - 0,73 | - 0,84 | - 0,65 | - 0,69 | - 0,78 |
| | 50 | 0,07 | 0,22 | - 0,11 | 0,19 | 0,20 | 0,05 |
| | 75 | 0,56 | 0,70 | 0,62 | 0,72 | 0,80 | 0,89 |

Lorsque l'on examine les résultats des élèves de l'échantillon concernant les compétences émotionnelles en fin d'année scolaire (tableau 30), nous pouvons à nouveau relever que l'étendue des variations est très proche des compétences psychosociales interpersonnelles pour la maîtrise de soi et l'internalité, mais que la dispersion des scores est

encore plus importante pour l'estime de soi avec une étendue supérieure à 6 (la plus importante des six compétences en fin d'année). Pour la maîtrise de soi et l'internalité, les valeurs s'établissent entre un peu plus de -3 écarts-type et plus de $+2$ écarts-type, alors que l'estime de soi affiche des valeurs extrêmes pour le minimum avec $-5,83$, soit plus de 5 écarts-types en dessous de la moyenne. Toutefois, un seul élève est concerné par cette valeur extrême, deux sont à plus de -3 écarts-type et vingt élèves à plus de -2 écarts-type. Les élèves qui ont la meilleure estime de soi atteignent des scores supérieurs à 0,72 comme les plus empathiques, alors que ceux qui ont une moins bonne estime de soi ne dépassent pas $-0,65$, des valeurs presque identiques à celles observées au début de l'année. Les élèves qui ont une faible internalité réalisent un score inférieur à $-0,73$, tandis que les élèves les plus internes affichent un score supérieur à 0,70. Comme en début d'année, seuls deux élèves ont un score inférieur à -3 écarts-type et six ont un score supérieur à $+2$ écarts-type. Concernant la maîtrise de soi, les élèves qui ont le plus de difficulté à maîtriser leur comportement, affichent un score inférieur à $-0,72$, alors que les élèves qui font preuve de plus de maîtrise ont un score supérieur à 0,56, des scores un peu plus faibles qu'en début d'année. Sept élèves sont à plus de $+2$ écarts-type de la moyenne et vingt-trois élèves à moins de -2 écarts-type, ce qui représente des propositions d'élèves plus importantes que ce que nous avons constaté en début d'année. Nous terminons avec la description de l'anxiété en fin d'année, pour laquelle nous observons l'étendue la plus faible (4,66), comme au début de l'année (4,92). La disparité des scores entre élèves est encore la moins importante des six compétences psychosociales. Les élèves les plus anxieux atteignent des scores supérieurs à 0,62, comme au début de l'année, alors que les moins anxieux obtiennent des scores inférieurs à $-0,84$. Les élèves les moins anxieux, soit vingt-six élèves, un peu plus qu'en début d'année (dix-neuf), sont à plus de 1,5 écarts-type de la moyenne et les plus anxieux, soit vingt-trois élèves, également un peu plus qu'en début d'année (quinze) sont plus de $+2$ écarts-type de la moyenne.

Après avoir décrit les compétences psychosociales en fin d'année scolaire, nous avons remarqué qu'il existait des différences de développement entre les élèves de l'échantillon. Il semble important de vérifier les variations inter-classes et intra-classes.

1.3.1.4. Description des compétences psychosociales (par classe en fin d'année scolaire)

Nous avons recherché si nous observions des différences de scores de compétences psychosociales chez les élèves selon la classe fréquentée. Nous avons utilisé la comparaison de moyennes qui nous permet de dire s'il existe des différences significatives entre les moyennes. Lorsque nous étudions les scores relevés pour le niveau de développement des compétences psychosociales en fin d'année scolaire par classe (annexe 17), nous remarquons que toutes les analyses de variance sont très significatives, sauf pour l'estime de soi et la maîtrise de soi, ce qui veut dire que les moyennes de chaque classe sont bien différentes pour les quatre compétences psychosociales, l'empathie, la coopération, l'anxiété et l'internalité. Nous avons également vérifié la part de la variance expliquée par la variable « classes » et mesuré son importance avec l'ETA carré (tableau 31). Selon les balises de Cohen (1988), les effets autour de 0,06 sont de taille moyenne. La classe semble donc jouer dans les scores des quatre compétences identifiées précédemment. Avec l'ETA carré, nous pouvons donc mentionner que la classe explique respectivement 9,4 %, 8,9 %, 9,7 % et 8,2 % de la variance des scores pour les variables « empathie », « coopération », « internalité » et « anxiété ».

Tableau 31.- Importance de l'effet de la classe sur les compétences psychosociales (fin d'année scolaire)

| Relations observées | Eta | Eta carré |
|--------------------------------|-------|--------------|
| Score empathie * classe | 0,307 | 0,094 |
| Score maîtrise de soi * classe | 0,246 | 0,061 |
| Score coopération * classe | 0,298 | 0,089 |
| Score internalité * classe | 0,312 | 0,097 |
| Score anxiété * classe | 0,286 | 0,082 |
| Score estime de soi * classe | 0,205 | 0,042 |

Nous avons donc identifié des différences entre les classes et un effet de la classe sur les scores de compétences psychosociales. Pour rendre compte des variations intra-classes et inter-classes, nous avons cherché à déterminer comment se distribuaient les données au sein de chaque classe (annexe 18). Le calcul du coefficient de variation est une mesure neutre qui nous permet de comparer l'homogénéité des scores de compétences psychosociales au sein de chaque classe. Plus le coefficient est élevé, plus la dispersion des données est grande. A l'inverse, plus le coefficient est faible (près de 0), plus les données sont homogènes et donc plus la moyenne est représentative. Nous observons que les variables « coopération » et « estime de soi » sont peu dispersées avec des coefficients pour l'échantillon inférieurs à 0,20 (respectivement 0,17 et 0,15) et seulement deux classes qui affichent un coefficient supérieur à 0,20 (les classes 13 et 24 pour la coopération et les classes 20 et 24 pour l'estime de soi). Les variables « empathie », « maîtrise de soi » et « internalité » sont un peu moins homogènes avec un coefficient inférieur à 0,30. Le degré d'homogénéité est cependant plus fort pour l'empathie ; deux classes seulement (classes 1 et 24) dépassent les 30 % de variation. Nous remarquons beaucoup plus de dispersion pour la maîtrise de soi et l'internalité avec

respectivement six classes (2, 3, 9, 13, 16 et surtout 20) et huit classes (5, 9, 11, 12, 15, 20, 24 et 25) avec des coefficients au-delà de 0,30. La variable « anxiété » est cependant celle qui est la plus dispersée avec un coefficient de variation de 0,55 pour l'échantillon et cinq classes avec un coefficient supérieur à 0,60 (7, 10, 16, 20 et 24), soit les coefficients de variation les plus élevés de l'ensemble des classes pour les compétences psychosociales. Les classes 9, 13, 16 et surtout 20 et 24 apparaissent comme les classes dont les scores de compétences sont les plus dispersés, tandis que les classes 4, 6, 8, 14, 17, 18, 19, 22 et 23 sont celles dont les déclarations des élèves sont les plus homogènes quand ceux-ci s'expriment à propos de leurs compétences psychosociales.

Ces résultats confirment une disparité, certes modérée, mais bien réelle entre les classes et à l'intérieur des classes de notre échantillon. Après avoir exploré ces différences intra- et inter-classes, nous nous proposons de détailler, dans les parties suivantes, les divergences repérées dans les déclarations des élèves selon les caractéristiques personnelles et scolaires, les pratiques culturelles et familiales, le niveau scolaire des élèves et le contexte d'enseignement (cours simples ou multiples, rural ou urbain).

1.3.2. Divergences dans les déclarations des élèves

1.3.2.1. Divergences selon les caractéristiques personnelles et scolaires des élèves

Pour rendre compte des différences entre les élèves de l'échantillon, nous avons comparé le niveau de développement de leurs compétences psychosociales, selon leurs caractéristiques.

Comparaison selon le genre, le cursus

Nous avons comparé les moyennes avec une analyse de variances pour vérifier s'il existait des différences de développement des compétences psychosociales entre les élèves selon le genre. Nous remarquons des différences très significatives pour l'empathie, la maîtrise de soi et la coopération (tableau 32). Les garçons déclarent qu'ils sont moins empathiques et

moins coopérants et qu'ils font preuve de moins de maîtrise de soi. Nous observons également des différences très significatives pour l'anxiété. Les filles se déclarent plus anxieuses que les garçons. Enfin, les comparaisons ne révèlent pas de différences selon le genre de l'élève, ni pour l'estime de soi, ni pour l'internalité.

Tableau 32.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le genre en fin d'année scolaire (perception élève)

| CPS (N = 585) | Filles (N=267) | Garçons (N=318) | F | Sig. |
|------------------------|-------------------|--------------------|--------|------|
| Empathie | .26 | - .22 | 36.479 | ** |
| Maîtrise de soi | .12 | - .10 | 8.492 | ** |
| Coopération | .22 | - .18 | 25.863 | ** |
| Internalité | .07 | - .06 | 3.127 | ns |
| Anxiété | .13 | - .11 | 9.495 | ** |
| Estime de soi | .00 | - .00 | .035 | ns |

Lorsque l'on compare avec une analyse de variance le niveau de développement des compétences psychosociales des élèves en fonction du cursus, selon qu'il a été maintenu ou non, nous remarquons des différences significatives pour l'estime de soi et pour la coopération (tableau 33). Les élèves qui ont redoublé seraient moins coopérants et auraient une moins bonne estime de soi que les autres.

Tableau 33.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le maintien de l'élève en fin d'année scolaire

| CPS N = 593 | Maintien (N=39) | Pas de maintien (N=554) | F | Sig. |
|------------------------|--------------------|----------------------------|--------|------|
| Empathie | - .20 | .01 | 1.801 | ns |
| Maîtrise de soi | -.04 | .00 | .086 | ns |
| Coopération | - .44 | .03 | 8.554 | ** |
| Internalité | .00 | - .00 | .001 | ns |
| Anxiété | .12 | - .00 | .677 | ns |
| Estime de soi | - .55 | .03 | 13.017 | ** |

Selon l'analyse de variance, le degré de la classe de l'élève ne permet pas de dégager des différences entre les moyennes des élèves pour les compétences psychosociales. Nous avons néanmoins constaté des différences sensibles entre les garçons et les filles et quelques divergences entre les élèves maintenus et à l'heure. Il est intéressant d'observer si les déclarations des élèves diffèrent selon la profession de leurs parents.

Comparaison selon la profession des parents

En fin d'année scolaire, nous ne remarquons toujours pas de différences de développement des compétences psychosociales en fonction de la profession pour l'internalité. Il n'existe plus de différences significatives pour l'anxiété, mais, comme en début d'année scolaire, les élèves appartenant à la catégorie défavorisée ont un niveau de développement de l'empathie, de la maîtrise de soi, de la coopération et de l'estime de soi moins élevé que les élèves des catégories intermédiaires et favorisées (tableau 34). Nous ne constatons pas de différences de développement entre les élèves de la catégorie intermédiaire et ceux de la catégorie favorisée.

Tableau 34.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon la catégorie sociale de la profession du père

| CPS | PCS père défavorisée (N=195) | PCS père intermédiaire (N=197) | PCS père favorisée (N=186) | F | Sig. |
|------------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------|------|
| Empathie | - .23 | .10 | .13 | 8.524 | ** |
| Maîtrise de soi | -.17 | .09 | .07 | 4.551 | * |
| Coopération | - .30 | .09 | .22 | 15.782 | ** |
| Internalité | -.04 | .03 | .02 | .365 | ns |
| Anxiété | .09 | - .00 | -.10 | 1.934 | ns |
| Estime de soi | - .30 | .06 | .25 | 16.726 | ** |

1.3.2.2. Divergences selon les pratiques familiales et culturelles des élèves

Il existe des corrélations faibles, mais significatives entre la possibilité pour l'élève de faire ses devoirs dans une pièce calme et l'estime de soi (.11, sig .008), mais aussi avec l'internalité (.14, sig. .001). Nous ne constatons que peu de relations entre le fait de parler français à la maison et les compétences psychosociales, si ce n'est très faiblement avec l'anxiété.

La maîtrise de soi est corrélée très significativement avec l'utilisation du numérique et de la télévision (tableau 35). Le sens de la relation est négatif. De même, l'estime de soi et la coopération sont corrélées négativement, mais de manière moins significative avec l'utilisation du numérique. Plus les élèves utilisent le numérique à leur guise, moins ils font preuve de maîtrise de soi, d'estime de soi et de coopération. La force des relations est faible.

Nous observons des relations linéaires faibles à modérées très significatives entre l'estime de soi, la coopération et l'empathie, d'une part et le nombre de livres possédés par l'élève, la fréquentation de la bibliothèque et la lecture des parents (tableau 35). Cette relation est positive, nous pouvons donc énoncer que plus l'élève possède de livres, plus il estime que ses parents aiment lire et plus il se rend fréquemment à la bibliothèque, plus il se déclare empathique, coopérant et meilleure est son estime de soi. Nous pouvons ajouter que plus un élève possède de livres à la maison et pense que ses parents aiment la lecture, moins il est anxieux. En outre, plus il fréquente la bibliothèque, plus il se déclare maître de lui-même. Si ces dernières relations sont très significatives, leur force reste faible.

Tableau 35.- Corrélation entre les compétences psychosociales et les pratiques culturelles (en fin d'année scolaire)

| CPS (N=589) | Nombre de livres | | Bibliothèque | | Français à la maison | | Utilisation de la télévision | | Utilisation du numérique | | Lecture des parents | |
|------------------------|------------------|------|--------------|------|----------------------|------|------------------------------|------|--------------------------|------|---------------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .067 | ns | .189 | ** | .025 | ns | -.122 | ** | -.115 | ** | .044 | ns |
| Internalité | .024 | ns | .015 | ns | .027 | ns | -.083 | * | -.043 | ns | .024 | ns |
| Anxiété | .070 | ns | .045 | ns | -.087 | * | .019 | ns | .040 | ns | -.045 | ns |
| Estime de soi | .185 | ** | .197 | ** | .032 | ns | -.013 | ns | -.059 | ns | .192 | ** |
| Empathie | .141 | ** | .158 | ** | .035 | ns | -.084 | * | -.083 | * | .125 | ** |
| Coopération | .197 | ** | .189 | ** | .071 | ns | -.062 | ns | -.112 | ** | .144 | ** |

Nous pouvons noter des relations significatives entre les compétences psychosociales et le nombre de livres possédés à la maison, la lecture des parents ou avec la fréquentation de la bibliothèque, mais des liens moins nets avec l'utilisation du numérique ou de la télévision.

1.3.2.3. Divergences selon le niveau scolaire et les performances des élèves

Nous avons comparé, en utilisant une analyse de variance, les moyennes des compétences psychosociales en tenant compte des performances scolaires (tableau 36).

Tableau 36.- Corrélation entre le niveau de développement des compétences psychosociales et les performances scolaires (en fin d'année scolaire)

| CPS | Français (N=576) | | Mathématiques (N=575) | |
|------------------------|---------------------|-----------|--------------------------|-----------|
| | r | Sig. | r | Sig. |
| Empathie | .177 | ** | .137 | ** |
| Maîtrise de soi | .069 | ns | .019 | ns |
| Coopération | .287 | ** | .183 | ** |
| Internalité | .075 | ns | .100 | * |
| Anxiété | -.117 | ** | -.191 | ** |
| Estime de soi | .278 | ** | .311 | ** |

Nous n'observons pas de corrélations significatives entre les performances scolaires et l'internalité ou la maîtrise de soi. Les relations sont faibles à modérées, positives et très significatives entre les performances et l'empathie, la coopération et l'estime de soi. Plus l'élève est performant en mathématiques et en français, plus il est empathique, coopérant et meilleure est son estime de soi. A l'inverse, l'anxiété est reliée négativement aux performances en français et surtout en mathématiques. Plus les résultats scolaires sont bons, moins l'élève ressent d'anxiété. La plupart des compétences psychosociales semblent donc corrélées aux performances scolaires. Nous souhaitons savoir si elles varient en fonction du contexte de scolarisation de l'élève.

1.3.2.4. Divergences selon le contexte scolaire

Nous avons comparé les moyennes des compétences psychosociales avec une analyse des variances. Nous constatons des différences très significatives entre les moyennes pour l'empathie et la coopération, selon l'appartenance de l'école à un secteur rural ou urbain (tableau 37). Les élèves qui fréquentent des écoles rurales se déclarent plus empathiques, plus coopérants que les élèves de secteur urbain.

Tableau 37.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le secteur géographique d'appartenance de l'école (en fin d'année scolaire)

| CPS | Moyenne Secteur rural (N=286) | Moyenne Secteur urbain (N=299) | F | Sig. |
|------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------|------|
| Empathie | .14 | - .13 | 11.672 | ** |
| Maîtrise de soi | .06 | - .06 | 2.532 | ns |
| Coopération | .09 | - .09 | 5.557 | * |
| Internalité | - .05 | .05 | 1.672 | ns |
| Anxiété | .06 | - .06 | 2.469 | ns |
| Estime de soi | .03 | - .03 | .820 | ns |

Nous avons également apprécié les différences de moyennes avec une analyse de variances selon la nature de la classe fréquentée, à savoir cours simples ou cours multiples. Nous n'observons que peu de différences significatives (tableau 38).

Tableau 38.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le type de classe fréquenté en fin d'année scolaire

| CPS N = 585 | Moyenne Cours simples (N=259) | Moyenne Cours multiples (N=326) | F | Sig. |
|------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------|------|
| Empathie | -.07 | .05 | 2.384 | ns |
| Maîtrise de soi | -.01 | .01 | .169 | ns |
| Coopération | -.08 | .06 | 3.647 | ns |
| Internalité | .10 | -.08 | 5.609 | * |
| Anxiété | .00 | -.00 | .015 | ns |
| Estime de soi | -.05 | .04 | 1.350 | ns |

Les élèves de cours simples se déclarent significativement plus internes que les élèves de cours multiples, mais la différence de développement des compétences psychosociales en fonction du contexte est globalement faible.

Nous avons identifié des différences perceptibles selon des caractéristiques diverses entre les déclarations des élèves à propos de leur niveau de compétence. Nous souhaitons toutefois aller plus loin dans l'exploration des relations. Il importe de démontrer si les différentes variables de contrôle exercent des effets significatifs sur les compétences psychosociales.

1.3.3. Relations entre les compétences psychosociales et les variables de contrôle liées à l'élève

1.3.3.1. Effet des performances scolaires sur le niveau de développement des compétences

Nous avons réalisé des régressions linéaires simples pour examiner les relations entre les scores de performances scolaires et les compétences psychosociales (CPS) que nous pouvons énoncer sous la forme suivante :

$$\text{CPS} = f(\text{score en français})$$

$$\text{CPS} = f(\text{score en mathématiques})$$

Comme évoqué précédemment, nous ne voyons pas de liens entre les scores en français et mathématiques et les compétences psychosociales pour la maîtrise de soi et l'internalité. D'autres relations sont toutefois à noter avec l'empathie, l'estime de soi et la coopération (tableau 39). Plus l'élève réussit en français, plus il se déclare empathique, mieux il coopère et meilleure est son estime de soi. Plus l'élève réussit en mathématiques, moins il est anxieux et meilleure est son estime de soi, des résultats qui viennent plutôt confirmer les intuitions que nous aurions pu exprimer *a priori*.

Tableau 39.- Effet brut des performances en mathématiques et en français sur les compétences psychosociales en fin d'année scolaire

| CPS | Score en français | | Score en mathématiques | |
|-----------------|-------------------|------|------------------------|------|
| | N= 577 | | N= 577 | |
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .069 | ns | .019 | ns |
| Internalité | .074 | ns | .099 | * |
| Anxiété | -.118 | ** | -.193 | ** |
| Estime de soi | .278 | ** | .310 | ** |
| Empathie | .177 | ** | .137 | ** |
| Coopération | .286 | ** | .183 | ** |

Après avoir mis en lumière l'effet des performances scolaires sur certaines compétences psychosociales, nous testons les liens entre les caractéristiques personnelles de l'élève et ses compétences.

1.3.3.2. Effet des caractéristiques personnelles et scolaires

Les relations entre les compétences psychosociales en début d'année scolaire et les caractéristiques personnelles et scolaire des élèves sont présentées dans l'annexe 19. Pour mesurer la relation entre les compétences psychosociales (CPS) en fin d'année scolaire et le genre, le maintien et le niveau de classe de l'élève, nous avons effectué des régressions linéaires simples qui peuvent prendre la forme suivante :

$$\text{CPS} = f(\text{genre})$$

$$\text{CPS} = f(\text{maintien})$$

$$\text{CPS} = f(\text{niveau de classe})$$

Nous ne notons que peu de relations entre le niveau de classe et les compétences psychosociales, si ce n'est que les CM2 se déclarent plus empathiques (tableau 40). Nous

observons des relations fortes et significatives entre le genre des élèves et les compétences psychosociales interpersonnelles, telles que l'empathie et la coopération. Les filles se déclarent plus empathiques et coopérantes. Dans une moindre mesure, elles affirment être plus anxieuses, mais font preuve de plus de maîtrise de soi que les garçons. Comme au début de l'année, les élèves maintenus ont une moins bonne estime de soi. Ils se déclarent également moins coopérants que les élèves à l'heure. En revanche, nous n'observons que peu d'influence de l'âge sur les compétences psychosociales.

Tableau 40.- Effet brut du genre et du cursus sur les compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)

| CPS | Genre N= 593 | | Maintien N= 593 | | Niveau de classe N=593 | |
|------------------------|-----------------|-----------|--------------------|-----------|----------------------------------|-----------------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .243 | ** | -.047 | ns | -.086 (CM2) -.071 (CM1) | ns |
| Internalité | .144 | ns | -.033 | ns | .057 (CM2) -.088 (CM1) | ns |
| Anxiété | .253 | ** | .056 | ns | -.037 (CM2) -.094 (CM1) | ns |
| Estime de soi | .033 | ns | - .596 | ** | .034 (CM2) -.002 (CM1) | ns |
| Empathie | .491 | ** | -.275 | ns | .021 (CM2) -.221 (CM1) | ns ** |
| Coopération | .412 | ** | - .456 | ** | -.083 (CM2) -.111 (CM1) | ns |

Nous avons examiné les liens entre la profession du père et de la mère avec des analyses de régression simple. Nous formalisons les relations de la manière suivante :

$$\text{CPS} = f(\text{profession du père})$$

$$\text{CPS} = f(\text{profession de la mère})$$

L'observation des résultats nous indique que la profession de la mère a un effet sur l'estime de soi, l'empathie et la coopération de l'élève (tableau 41). Ainsi, plus l'élève appartient à un milieu favorisé, meilleure est son estime de soi, plus il est empathique et

coopérant et moins il est anxieux. Nous constatons globalement les mêmes effets avec la profession du père, des effets sur l'estime de soi, l'empathie et la coopération. L'influence de la profession du père opère sur l'anxiété en début et en fin d'année et sur la maîtrise de soi en fin d'année scolaire. Plus la catégorie sociale du père de l'élève est favorisée, meilleure est la maîtrise de soi et moins il est anxieux. Les répercussions les plus fortes de la profession des parents sont repérées sur la coopération et l'estime de soi. Les relations avec l'internalité ne sont pas significatives.

Tableau 41.- Effet brut de la profession des parents sur les compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)

| CPS | Profession du père N= 592 | | Profession de la mère N= 592 | |
|------------------------|------------------------------|------|---------------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .127 | * | .008 | ns |
| Internalité | .035 | ns | .016 | ns |
| Anxiété | -.100 | * | -.058 | ns |
| Estime de soi | .282 | ** | .218 | ** |
| Empathie | .188 | ** | .200 | ** |
| Coopération | .267 | ** | .211 | ** |

Nous notons des effets significatifs du genre, du maintien et du degré de la classe de l'élève sur le niveau de développement de ses compétences psychosociales. Nous étudions pour terminer le rôle du contexte sur ces mêmes compétences.

1.3.3.3. Effet du contexte de scolarisation

Afin de vérifier l'effet du contexte sur les compétences psychosociales (CPS), nous avons réalisé plusieurs régressions linéaires que nous pouvons formuler de la manière suivante :

CPS = f (cours simples, cours multiples)

CPS = f (secteur rural, secteur urbain)

Lorsque nous étudions les conséquences pour un élève de fréquenter un cours simple ou multiples, nous ne relevons qu'un effet positif du cours simple (.19, sig .018*) sur l'internalité. Les relations entre le type de classe et les compétences psychosociales sont donc peu nombreuses.

Nous avons également examiné l'effet du secteur géographique sur les compétences psychosociales (tableau 42).

Tableau 42.- Effet brut du contexte géographique sur les compétences psychosociales en fin d'année scolaire

| CPS | Rural N= 593 | | Urbain N= 593 | |
|------------------------|-----------------|-----------|------------------|----------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .131 | ns | -.064 | ns |
| Internalité | -.106 | ns | .052 | ns |
| Anxiété | .129 | ns | -.063 | ns |
| Estime de soi | .075 | ns | -.036 | ns |
| Empathie | .278 | ** | -.136 | * |
| Coopération | .193 | * | -.094 | ns |

Nous ne constatons que peu d'effet du contexte sur les compétences psychosociales. Si les élèves semblent plus empathiques et plus coopérants en milieu rural, nous ne constatons aucun effet pour l'internalité, l'estime de soi, l'anxiété et la maîtrise de soi.

Après une description des compétences psychosociales (élèves très majoritairement francophones qui ont accès à la télévision et au numérique et dont les Professions et Catégories Sociales des parents sont réparties d'une manière assez proche de celles de la population française), nous avons évoqué les divergences entre les élèves de l'échantillon à propos de ces compétences, ainsi que les liens entre celles-ci et d'autres variables. Nous avons ainsi pu

constater, comme de nombreuses recherches avant notre travail (Duru-Bellat, 1994 ; Sicard, 2019 ; Si Moussa, 2011 ; Toczek et Martinot, 2004), que les filles réussissent mieux que les garçons en français et plus particulièrement en orthographe, mais qu'elles réussissaient moins bien en mathématiques. Les élèves maintenus et les élèves issus de familles défavorisées réussissent moins bien en mathématiques et en français.

Lorsque nous observons les compétences psychosociales, nous notons une différence selon le genre sauf pour l'internalité et l'estime de soi. Les filles se déclarent plus empathiques, coopérantes et expriment qu'elles ont une plus grande maîtrise de soi, mais qu'elles sont plus anxieuses. Les élèves qui ont redoublé sont moins coopérants et ont une moins bonne estime de soi que les élèves à l'heure. Les élèves issus de familles défavorisées affichent des niveaux de développement de l'empathie, de maîtrise de soi, de coopération et d'estime de soi moins élevés que ceux issus des catégories intermédiaires et favorisées. Nous remarquons également des différences selon les pratiques familiales et culturelles, à savoir une corrélation négative faible, mais significative entre l'utilisation du numérique, d'une part, et la maîtrise de soi, l'estime de soi et la coopération, d'autre part. Cela veut dire que plus les élèves utilisent le numérique à leur guise à la maison, moins ils déclarent faire preuve de maîtrise de soi, d'estime de soi et de coopération. A cela s'ajoutent des relations positives faibles à modérées, très significatives entre le nombre de livres possédés dans le foyer, la fréquentation de la bibliothèque, la lecture des parents et l'estime de soi, la coopération et l'empathie. Le contexte intervient assez peu, si ce n'est pour l'empathie et la coopération : les élèves des écoles rurales se déclarent plus empathiques et plus coopérants que leurs homologues des écoles urbaines. Enfin, l'observation des liens entre compétences psychosociales et performances scolaires révèle quelques relations notables : (1) des corrélations positives et significatives entre l'internalité et les mathématiques, (2) des corrélations positives et très significatives entre les performances en français et en mathématiques et l'empathie, l'estime de soi et la coopération et (3) des corrélations négatives très significatives entre l'anxiété et les résultats en français et en mathématiques.

Après la description des caractéristiques des élèves, nous centrons notre analyse, dans la deuxième partie de ce chapitre V, sur les caractéristiques des enseignants.

2.- Description des caractéristiques des enseignants

Nous exposons dans cette partie les spécificités des enseignants qui font partie de notre échantillon. Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 43, nous pouvons pointer cinq dimensions parmi les variables mobilisées pour représenter ce qui distingue les enseignants : (1) les caractéristiques sociodémographiques, (2) la formation, (3) l'expérience, (4) l'autoformation, qui constituent les caractéristiques objectives de l'enseignant et (5) le profil interactionnel qui représente ses caractéristiques subjectives.

La première dimension comprend deux indicateurs, l'âge et le sexe. La deuxième et la troisième dimension renvoient d'une part au niveau de diplôme le plus élevé et d'autre part, au nombre d'années d'expérience de l'enseignant. Concernant la quatrième dimension « autoformation », nous différencions cinq indicateurs selon le type de documents consultés : consultation de conférences sur l'éducation, de livres sur la pédagogie à l'école élémentaire, de livres de didactique concernant l'éducation, consultation d'articles de recherche universitaire concernant l'éducation, consultation de sites professionnels pour préparer une séquence de classe. La cinquième dimension regroupe les huit caractéristiques qui composent le profil interactionnel de l'enseignant. Nous pouvons différencier deux types d'indicateurs : les dimensions de coopération – « directivité », « soutien », « empathie », « responsabilisation » et les dimensions d'opposition – « incertitude », « insatisfaction », « réprimande », « sévérité ».

Tableau 43.- Dimensions et indicateurs des facteurs concernant l'enseignant

| Dimensions | Indicateurs |
|---|---|
| Caractéristiques sociodémographiques | Age |
| | Genre |
| Formation | Niveau de diplôme le plus élevé |
| Expérience | Nombre d'années d'expérience dans le métier d'enseignant |
| Autoformation | Consultation de conférences sur l'éducation |
| | Consultation de livres sur la pédagogie à l'école élémentaire |
| | Consultation de livres de didactique concernant l'éducation |
| | Consultation d'articles de recherche universitaire concernant l'éducation |
| | Consultation de sites professionnels pour préparer une séquence de classe |
| Profil interactionnel | Directivité, Soutien, Empathie, Responsabilisation |
| | Incertitude, Insatisfaction, Réprimande, Sévérité |

Enfin, d'autres dimensions relevant du contexte sont listées dans le tableau 44 (le secteur géographique, rural ou urbain, le type de classe assuré par l'enseignant, à savoir cours simple ou cours multiples).

Tableau 44.- Dimensions et indicateurs du contexte

| Dimensions | Indicateurs |
|-------------------|---|
| Contexte | Nombre d'élèves par classe |
| | Type de classe (cours simples ou multiples) |
| | Contexte géographique (urbain ou rural) |

Avant d'aborder les caractéristiques qui concernent l'enseignant, nous présentons en préambule le contexte dans lequel les enseignants de notre échantillon exercent leur métier.

2.1. Les caractéristiques personnelles des enseignants

2.1.1. Contexte d'enseignement

Treize classes sont situées en zone urbaine (dix classes en secteur urbain hors REP et ZUS, deux classes en secteur urbain ZUS, une classe en secteur urbain REP) et treize en zone rurale hors ZUS et REP. Onze classes sont constituées avec un seul niveau – trois classes de CM1 et huit classes de CM2 – et quinze classes avec des cours multiples – une classe de CE2-CM1-CM2, deux classes de CE2-CM1 et douze classes de CM1-CM2. Près de la moitié des classes sont des CM1-CM2 et un tiers des CM2, si bien que les classes de CM1-CM2 et de CM2 représentent trois quarts des classes de l'échantillon.

Les effectifs des classes se situent pour la plupart entre 23 et 25 élèves et la moyenne s'élève à 23 élèves par classe, ce qui correspond à la moyenne nationale à l'école élémentaire (source : Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). Neuf classes ont 25 élèves et plus, tandis que cinq en ont moins de 20. L'effectif le plus élevé est de 29 élèves pour deux classes et la classe qui a l'effectif le moins élevé est constituée de 12 élèves.

Six classes ont environ le même nombre de filles et de garçons. La plupart des classes de l'échantillon ont une proportion de garçons supérieure à celle des filles (14 classes sur 26) et six classes seulement enregistrent la proportion inverse avec un nombre de filles supérieur à celui des garçons.

Après avoir posé le cadre contextuel de notre recherche, nous abordons les caractéristiques spécifiques de l'enseignant. Nous commençons par des caractéristiques objectives personnelles.

2.1.2. Genre, âge et expérience dans le métier d'enseignant

L'échantillon des enseignants se répartit comme suit : dix-sept enseignantes et neuf enseignants, soit une proportion d'hommes beaucoup plus élevée que dans la population d'enseignants français du premier degré où les femmes dans l'enseignement public sont représentées à 83,4 % (DEPP, 2017).

La moitié des enseignants ont entre 40 et 50 ans. Un quart des enseignants de l'échantillon ont moins de quarante ans. Six enseignants ont plus de cinquante ans, parmi lesquels un seul enseignant a plus de 55 ans. Les deux enseignants les plus jeunes ont entre 30 et 34 ans.

Plus de trois quarts des enseignants ont entre 10 et 30 ans d'expérience. Nous avons donc affaire à un public d'enseignants plutôt expérimentés : seuls deux enseignants ont entre 5 et 10 ans d'expérience, tandis qu'un peu plus d'un tiers des enseignants ont entre 20 et 30 ans et la moitié entre 10 et 20 ans de pratique à l'école. Aucun enseignant ne débute dans sa carrière professionnelle. Nous avons enregistré plusieurs refus d'enseignants qui se sentaient trop jeunes dans la profession pour que l'on évalue leurs caractéristiques.

2.1.3. Formation initiale et formation professionnelle

Si l'on prend en compte leur formation initiale, deux enseignants ont un niveau bac + 2 (DUT) ; cinq enseignants sont titulaires d'un niveau bac + 4 ou 5, soit un peu moins d'un quart. Les autres enseignants, près de trois quarts, ont validé une licence.

Cinq enseignants ont une licence de sciences de l'éducation, deux autres ont une licence en psychologie et un en sociologie, soit près d'un tiers de l'échantillon disposent d'une formation initiale en lien direct avec l'éducation de jeunes enfants et/ou adolescents. Les autres enseignants de l'échantillon se répartissent équitablement - un ou deux individus par discipline - entre des formations universitaires dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, comme l'histoire ou sciences économiques, dans des disciplines scientifiques (chimie, biologie), dans des disciplines littéraires (linguistique, lettres modernes et langues), en droit ou encore dans des formations sportives (STAPS). La formation initiale des enseignants de notre échantillon est donc très variée.

Aucun enseignant n'a reçu de formation qualifiante dans l'aide aux élèves en difficulté scolaire, même si trois enseignants ont suivi des stages de formation continue dans ce domaine. Une enseignante est titulaire du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF), le diplôme qui a pour objectif de développer et de valider les compétences de formateurs et permet d'accéder à des postes de maître formateur ou de conseiller pédagogique. Deux enseignants préparaient cet examen au moment de la collecte de données.

2.1.4. Autoformation des enseignants

Nous avons interrogé les enseignants sur leurs pratiques d'autoformation dans le domaine de l'éducation. Nous leur avons tout d'abord demandé s'ils consultaient des vidéos de conférences sur l'éducation. Seuls deux enseignants déclarent regarder des vidéos de conférences sur l'éducation. Plus de la moitié dit en regarder parfois et un tiers n'y a jamais recours pour se former.

Nous les avons questionnés ensuite sur les livres qu'ils consultaient. Les enseignants s'intéressent tout d'abord plutôt aux livres de pédagogie. Plus de la moitié des enseignants affirment en regarder régulièrement à toujours, tandis que trois enseignants précisent qu'ils ne sollicitent jamais de livres de pédagogie pour leur formation professionnelle. Plus d'un tiers en consulte parfois. La proportion reste la même pour la consultation des livres de didactique. Plus de la moitié des enseignants s'y intéressent régulièrement à toujours, alors que deux enseignants déclarent ne jamais s'y référer. Comme pour les livres de pédagogie, plus d'un tiers des enseignants se reportent parfois sur des livres de didactique.

Nous leur avons ensuite demandé s'ils utilisaient internet pour se former. Nous constatons qu'une forte proportion d'enseignants (près de neuf enseignants sur dix) consulte des sites professionnels pour se former et préparer sa classe. Un seul enseignant n'en consulte jamais et deux en consultent parfois.

Enfin, nous les avons sollicités sur leur lien avec la recherche universitaire. Contrairement aux ouvrages concernant la pédagogie et la didactique et aux sites professionnels, peu d'enseignants se réfèrent à des articles universitaires pour leur formation personnelle et professionnelle. Trois enseignants affirment qu'ils en consultent régulièrement à toujours, tandis que plus de la moitié s'y reportent parfois et moins d'un tiers n'en lisent jamais.

Les caractéristiques objectives de l'enseignant que nous venons de présenter seront introduites dans nos analyses comme variables de contrôle. Nous exposons dès lors nos variables cibles, les caractéristiques subjectives de l'enseignant : les huit dimensions du profil interactionnel de l'enseignant.

2.2. Les profils interactionnels des enseignants

Après avoir présenté les caractéristiques des élèves et les caractéristiques objectives des enseignants de notre échantillon, nous pouvons rendre compte des profils interactionnels des enseignants. Nous commençons par leur évocation en tenant compte des perceptions des élèves que nous considérons comme la plus importante et dont Genoud (2004) a montré toute la

pertinence, la fiabilité et la significativité. Nous reviendrons toutefois dans un deuxième temps sur les perceptions des enseignants et les comparerons avec celles des élèves.

2.2.1. Le profil interactionnel (perception élève)

2.2.1.1. Description des dimensions perçues par l'élève

Nous avons détaillé en annexe la description des résultats pour tous les items du questionnaire en les regroupant selon la dimension à laquelle ils appartiennent (annexe 20). Pour tous, le minimum est de 0 et le maximum est de 4. Nous précisons quels choix les élèves ont effectués pour indiquer la perception qu'ils ont de leur enseignant. Ils devaient pour cela mentionner la fréquence à laquelle ils observaient le comportement de l'enseignant, qui pouvait aller de jamais (0) à toujours (4).

Nous rassemblons infra dans le tableau 45, la description des résultats pour les huit dimensions du PIE perçues par les élèves. Les trois dimensions que les élèves perçoivent le plus intensément chez leur enseignant sont la directivité, le soutien et l'empathie. Les trois dimensions qu'ils perçoivent le moins sont l'incertitude, la réprimande et l'insatisfaction. La sévérité et la responsabilisation affichent des valeurs moyennes. Nous constatons la plus grande dispersion pour la réprimande (écart-type et étendue les plus forts) et la moins grande dispersion pour la directivité (écart-type et étendue les plus faibles), ce qui signifie que les élèves sont divisés pour estimer la réprimande de l'enseignant, mais plus consensuels pour trancher sur sa directivité (tableau 45).

Tableau 45.- Description des 8 dimensions du PIE (perception élève)

| N = 590 | Directivité | Soutien | Empathie | Respons. | Incertitude | Insatisf. | Réprimande | Sévérité | |
|-------------------|-------------|---------|----------|----------|-------------|-----------|------------|----------|------|
| Moyenne | 3,16 | 3,14 | 2,85 | 2,21 | 0,79 | 0,99 | 1,36 | 2,50 | |
| Écart-type | 0,564 | 0,740 | 0,731 | 0,803 | 0,569 | 0,692 | 0,943 | 0,647 | |
| Minimum | 1,20 | 0 | 0,20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,20 | |
| Maximum | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,60 | 3,80 | 4 | 4 | |
| Étendue | 2,80 | 4,00 | 3,80 | 4,00 | 3,60 | 3,80 | 4 | 3,80 | |
| Quartiles | 25 | 2,80 | 2,80 | 2,40 | 1,80 | 0,40 | 0,40 | 0,60 | 2 |
| | 50 | 3,20 | 3,40 | 3 | 2,20 | 0,80 | 1 | 1,20 | 2,60 |
| | 75 | 3,60 | 3,80 | 3,40 | 2,80 | 1,20 | 1,40 | 2 | 3 |

2.2.1.2. « Proximité » et « influence » perçues par les élèves

Pour poursuivre les analyses et gagner en clarté, nous avons, à l’instar d’autres auteurs (den Brok et al., 2004 ; Genoud, 2004), regroupé les huit dimensions du profil interactionnel de l’enseignant, ce qui permet de résumer quelque peu les résultats. Pour cela, nous avons calculé deux scores¹⁰ : un score d’influence et un score de proximité. Ainsi, le score d’influence valorise des dimensions telles que le soutien, la directivité, la sévérité et la réprimande et minore les dimensions d’empathie, de responsabilisation, d’incertitude et d’insatisfaction. A l’inverse, le score de proximité valorise des dimensions comme la directivité, le soutien, l’empathie et la responsabilisation et minimise le rôle de la sévérité, de la réprimande, de l’incertitude et de l’insatisfaction. Ces deux scores reflètent ce qui peut se passer en classe lors des interactions entre enseignant et élèves. Genoud (2004, p. 146) estime en effet qu’ « un score positif sur l’axe de proximité indique des interactions plutôt coopératives. De façon analogue, un score positif

¹⁰ Exemple de calcul pour le score de proximité = $0.38 * (0.92 * (\text{soutien} + \text{empathie} - \text{réprimande} - \text{insatisfaction}) + 0.38 * (\text{directivité} + \text{responsabilisation} - \text{sévérité} - \text{incertitude}))$

Exemple de calcul pour le score d’influence = $0.38 * (0.92 * (\text{sévérité} + \text{directivité} - \text{incertitude} - \text{responsabilisation}) + 0.38 * (\text{réprimande} + \text{soutien} - \text{insatisfaction} - \text{empathie}))$

sur l'axe d'influence correspond à des interactions caractérisées par une certaine autorité » de la part de l'enseignant.

Lorsque l'on observe les résultats moyens pour l'échantillon (tableau 46), les élèves estiment tout d'abord que leurs enseignants sont plus proches qu'influents.

Tableau 46.- Description des dimensions « influence » et « proximité » (perception élève)

| N = 590 | | Influence | Proximité |
|------------|----|-----------|-----------|
| Moyenne | | 1,02 | 1,57 |
| Écart-type | | 0,530 | 0,965 |
| Minimum | | - 0,77 | - 2,73 |
| Maximum | | 2,73 | 3,61 |
| Étendue | | 3,50 | 6,33 |
| Quartiles | 25 | 0,66 | 1,08 |
| | 50 | 0,97 | 1,70 |
| | 75 | 1,38 | 2,24 |

Les résultats sont cependant plus dispersés pour la proximité que pour l'influence, si l'on tient compte de l'écart-type et de l'étendue qui ont des valeurs plus faibles pour l'influence. Ainsi, les enseignants perçus par les élèves comme faiblement influents obtiennent des scores compris entre 0,66 et - 0,77, tandis que les plus influents ont des scores entre 1,38 et 2,73. Les enseignants perçus comme les plus proches affichent des scores compris entre 2,24 et 3,61 et les moins proches entre 1,08 et - 2,73. Nous remarquons donc cette forte amplitude des résultats pour la proximité. Toutefois, seulement onze élèves sur 590 (un peu moins de 2 %) ont attribué un score inférieur à - 1, alors qu'ils sont plus de 75 % à avoir exprimé un score supérieur à +1 pour la proximité, contre un peu plus de 50 % pour l'influence.

2.2.2. Le profil interactionnel (perception enseignant)

2.2.2.1. Description des dimensions perçues par les enseignants

Lorsque nous analysons les résultats rapportant les perceptions des enseignants sur leur propre profil interactionnel dans le tableau 47, nous remarquons globalement les mêmes tendances que pour les perceptions des élèves. Les scores des dimensions de directivité, soutien et d'empathie sont les plus élevés, tandis que les scores des dimensions d'incertitude, d'insatisfaction et de réprimande sont les plus faibles. La sévérité et la responsabilité affichent également des valeurs moyennes, comme pour les perceptions des élèves. Les écarts-type compris entre 0,4 et 0,65 sont plus faibles que ceux des perceptions élèves (compris entre 0,65 et 0,95). Entre 21 et 25 enseignants sur 26 estiment qu'ils sont presque toujours empathiques, directifs et qu'ils soutiennent leurs élèves. Ils sont 24 sur 26 à se dire presque jamais insatisfaits et incertains. Quinze déclarent qu'ils ne font jamais preuve de réprimande. Enfin, les enseignants choisissent des valeurs moyennes entre jamais et toujours (2 ou 3), lorsqu'ils doivent se prononcer sur leur responsabilisation ou leur sévérité : respectivement 23 sur 26 et 26 sur 26 ont fait ces choix.

Tableau 47.- Description des 8 dimensions du PIE (perception enseignant)

| N = 26 | | Directivité | Soutien | Empathie | Respons. | Incertain | Insatisf. | Réprimande | Sévérité |
|-------------------|-----------|-------------|---------|----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|
| Moyenne | | 2,83 | 3,27 | 3,06 | 2,15 | 0,77 | 0,96 | 1,47 | 2,65 |
| Écart-type | | 0,342 | 0,427 | 0,324 | 0,540 | 0,420 | 0,559 | 0,515 | 0,461 |
| Minimum | | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Maximum | | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Étendue | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| Quartiles | 25 | 3 | 3 | 3 | 2 | 0,75 | 1 | 1 | 2 |
| | 50 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 75 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 |

2.2.2.2. « Proximité » et « influence » perçues par les enseignants

De même que les valeurs des huit dimensions, les scores moyens de proximité et d'influence perçues par les enseignants (influence = 0,99 et proximité = 1,58) sont assez proches de ceux perçus par les élèves (influence = 1,02 et proximité = 1,57), mais les écarts-type sont moins importants que pour la perception élève, surtout pour la proximité (tableau 48). Pour l'influence, seul un enseignant affiche un score inférieur à 0 et seize enseignants se situent à plus de 1. Concernant la proximité, quatre enseignants sur vingt-six estiment qu'ils sont moins proches des élèves (scores inférieurs à 1), tous les autres ont un score compris entre 1,19 et 2,53, alors qu'ils sont 10 à avoir un score inférieur à 1 pour l'influence.

Tableau 48.- Description des dimensions « influence » et « proximité » (perception enseignant)

| N = 26 | | Influence | Proximité |
|------------|----|-----------|-----------|
| Moyenne | | 0,99 | 1,58 |
| Écart-type | | 0,400 | 0,520 |
| Minimum | | - 0,06 | - 0,14 |
| Maximum | | 2,04 | 2,53 |
| Étendue | | 2,10 | 2,68 |
| Quartiles | 25 | 0,84 | 1,19 |
| | 50 | 1,04 | 1,54 |
| | 75 | 1,19 | 2,03 |

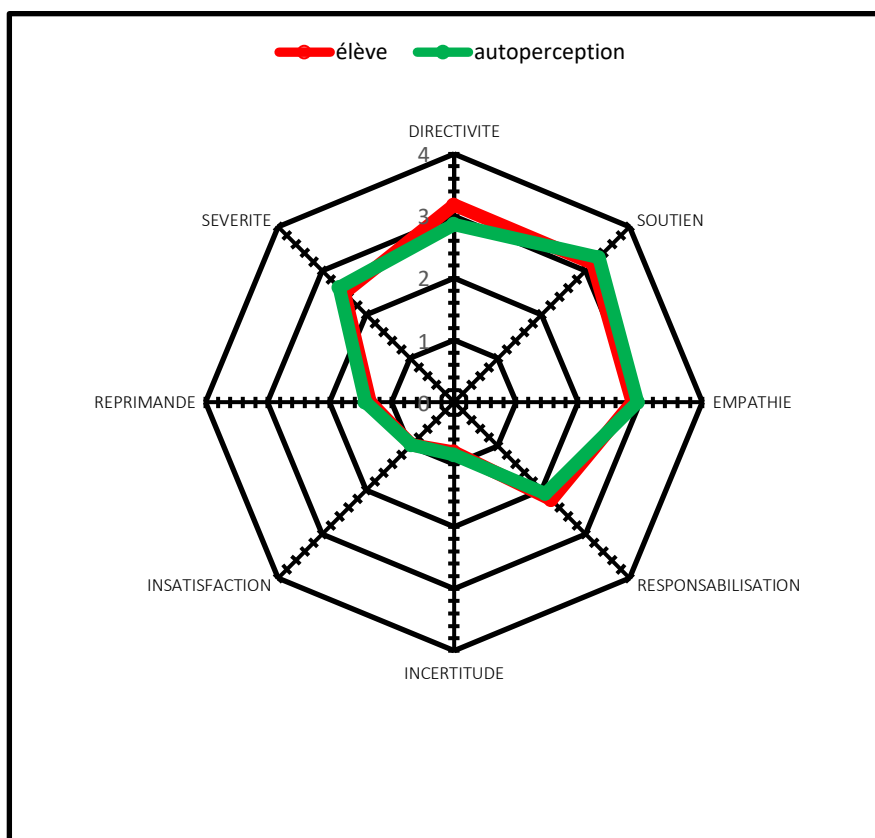
2.2.3. Comparaison entre les perceptions des enseignants et les perceptions des élèves (échantillon et classes)

2.2.3.1. Comparaison des perceptions (échantillon)

Pour comparer les perceptions, nous présentons tout d'abord le profil interactionnel moyen des enseignants, construit sous la forme d'un octogone pour les élèves et l'enseignant.

Pour élaborer ce profil (figure 25), nous avons calculé les scores déclarés pour chaque dimension par chaque élève concernant son enseignant, puis nous avons calculé la moyenne des scores (N = 590) qui traduit les valeurs de la perception élève (courbe rouge). Nous pouvons ensuite comparer cette moyenne aux valeurs déclarées par les vingt-six enseignants (auto-perception = courbe verte).

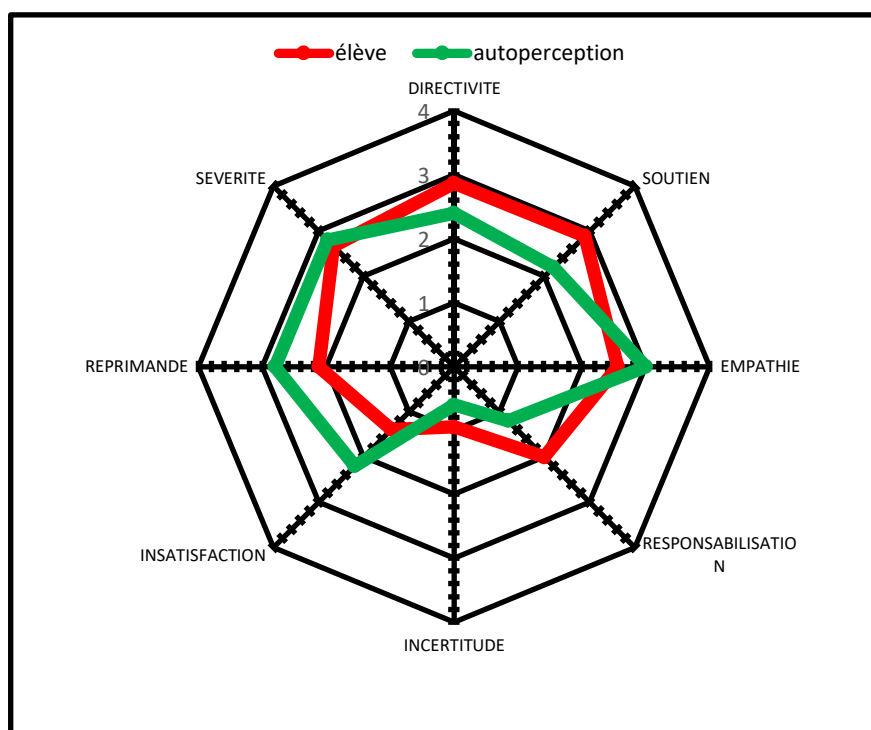
Figure 25.- Profil interactionnel moyen des enseignants de l'échantillon



Nous constatons pour les deux perceptions que les courbes se situent sur la droite de l'octogone, c'est-à-dire que les dimensions situées du côté de la coopération (« directivité », « soutien », « empathie », « responsabilisation »), ainsi que le score de sévérité, ont les valeurs les plus élevées. « Insatisfaction », « incertitude » et « réprimande » affichent des valeurs plus faibles. Les courbes des deux perceptions sont presque similaires et semblent révéler une concordance assez forte entre les perceptions des élèves et celles des enseignants.

Une observation des profils individuels de chaque enseignant fait ressortir qu’il existe toutefois des différences entre les perceptions des enseignants et les élèves selon les classes, (figure 26). En effet, comme nous pouvons le voir sur le profil ci-dessous, l’enseignant se perçoit plus empathique, sévère et prompt à la réprimande, tandis que les élèves le perçoivent certes empathique, mais ils le perçoivent plus soutenant, directif, responsabilisant et moins enclin à réprimander.

Figure 26.- Profil interactionnel discordant



Si l’on observe les moyennes de l’échantillon dans le tableau 49 pour les huit dimensions du profil interactionnel de l’enseignant (« directivité », « soutien », « empathie », « responsabilisation », « incertitude », « insatisfaction », « réprimande » et « sévérité »), nous pouvons noter que les perceptions des enseignants et des élèves sont assez proches. Toutefois, des différences apparaissent avec des variations entre 0,1 et 0,3 pour la directivité, le soutien, l’empathie, la responsabilisation et la sévérité. Lorsque l’on étudie les écarts type, nous pouvons remarquer que les écarts type sont plus élevés pour l’échantillon des élèves (entre 0,564 et 0,943) que pour l’échantillon des enseignants (entre 0,344 et 0,643). Ce constat indique que les perceptions des élèves sont plus dispersées autour de la moyenne que celles des enseignants.

Cela vaut principalement, d'une part, pour les dimensions « responsabilisation » et « réprimande » (écarts type supérieurs à 0,8) et, d'autre part, pour « empathie » et « soutien » (écarts type supérieurs à 0,7). Concernant les autoperceptions des enseignants, ce sont les dimensions de « responsabilisation », « insatisfaction », « incertitude » et « réprimande » (écarts type supérieurs à 0,5) qui traduisent une plus grande hétérogénéité des réponses, tandis que les dimensions « empathie » et « directivité » sont les plus homogènes (respectivement 0,344 et 0,464).

Tableau 49.- Comparaison des perceptions des enseignants (N = 26) et des élèves (N = 590)

| Perception élève | Directivité | Soutien | Empathie | Respons. | Incertitude | Insatisf. | Réprimande | Sévérité |
|-------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------------|------------------|-------------------|-----------------|
| Moyenne | 3,16 | 3,14 | 2,85 | 2,21 | 0,79 | 0,99 | 1,36 | 2,50 |
| Écart-type | 0,564 | 0,740 | 0,731 | 0,803 | 0,569 | 0,692 | 0,943 | 0,647 |
| Minimum | 1,20 | 0 | 0,20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,20 |
| Maximum | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,60 | 3,80 | 4 | 4 |
| Étendue | 2,80 | 4,00 | 3,80 | 4,00 | 3,60 | 3,80 | 4 | 3,80 |
| Perception enseignants | Directivité | Soutien | Empathie | Respons. | Incertitude | Insatisf. | Réprimande | Sévérité |
| Moyenne | 2,83 | 3,27 | 3,06 | 2,15 | 0,77 | 0,96 | 1,47 | 2,65 |
| Écart-type | 0,342 | 0,427 | 0,324 | 0,540 | 0,420 | 0,559 | 0,515 | 0,461 |
| Minimum | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Maximum | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Étendue | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 |

L'examen des relations entre les perceptions selon les différentes dimensions du PIE révèle que les perceptions des élèves et celles des enseignants sont toutes faiblement et significativement corrélées, sauf pour l'empathie et l'incertitude (tableau 50).

Lorsque nous comparons les moyennes des deux perceptions « élève » et « enseignant », à l'aide du test *t de student*, des différences entre les deux perceptions, certes peu élevées mais très significatives, apparaissent pour certaines dimensions, telles que la directivité, le soutien, l'empathie, la réprimande et la sévérité (tableau 50). Les élèves estiment que les enseignants sont plus directifs que ne le pensent ces derniers, mais les enseignants jugent qu'ils apportent plus de soutien, qu'ils font preuve de plus d'empathie que ne le pensent les

élèves. Les enseignants se jugent également plus stricts et sévères. En revanche, nous n’observons pas de différence significative entre les perceptions pour les dimensions de responsabilisation, d’incertitude et d’insatisfaction.

Tableau 50.- Corrélations et différences selon les perceptions des enseignants et des élèves

| Dimensions (N = 590) | r | P(r) | t | P(t) |
|--------------------------------|------------|-------------|----------------|-------------|
| Directivité | .11 | ** | 13.56 | ** |
| Soutien | .13 | ** | - 4.49 | ** |
| Empathie | .02 | ns | - 6.50 | ** |
| Responsabilisation | .09 | * | 0.19 | ns |
| Incertainité | .02 | ns | 0.18 | ns |
| Insatisfaction | .23 | ** | 0.17 | ns |
| Réprimande | .27 | ** | - 2.72 | ** |
| Sévérité | .09 | * | - 4.53 | ** |
| Proximité | .27 | ** | .509 | ns |
| Influence | .09 | * | - 2.343 | * |

Si l’on compare les relations avec la proximité et l’influence, nous n’observons que peu de différences entre les deux scores selon les diverses perceptions « élève » et « enseignant », des différences non significatives. Nous comparons, dans la partie suivante, les divergences de perceptions entre les classes.

2.2.3.2. Comparaison des perceptions (par classe)

Comparaison inter-classes

Pour observer les différences entre les classes pour la proximité et l’influence de l’enseignant perçues par l’élève, nous avons utilisé la comparaison de moyennes. Lorsque nous étudions les scores relevés pour les deux dimensions par classe (annexes 21 à 23), nous remarquons que les analyses de variance sont très significatives, ce qui veut dire qu’il existe bien des différences entre les moyennes de chaque classe pour l’influence et la proximité. Nous

avons également vérifié la part de la variance expliquée par la variable « classes » et mesuré son importance avec l'ETA carré (tableau 51). Selon les balises de Cohen (1988), les effets autour de 0,14 sont de grande taille. La classe semble donc avoir une grande part dans la variation des scores des deux dimensions. Avec l'ETA carré, nous pouvons donc mentionner que la classe explique respectivement 24 % et 23 % de la variance des scores pour les variables « influence » et « proximité ».

Tableau 51.- Importance de l'effet de la classe sur l'influence et la proximité

| Relations observées | Eta | Eta carré |
|---------------------------------|------------|------------------|
| Score influence * classe | 0,498 | 0,248 |
| Score proximité * classe | 0,483 | 0,233 |

Nous avons donc identifié des différences entre les classes et un effet de la classe sur les scores d'influence et de proximité. Pour rendre compte des variations intra-classes et inter-classes, nous avons cherché à déterminer comment se distribuaient les données au sein de chaque classe. Nous rappelons que le calcul du coefficient de variation est une mesure neutre qui nous permet de comparer l'homogénéité des scores de compétences psychosociales au sein de chaque classe (annexes 24 et 25). Plus le coefficient est élevé, plus la dispersion des données est grande. A l'inverse, plus le coefficient est faible (près de 0), plus les données sont homogènes et donc plus la moyenne est représentative. Nous observons que les variables « influence » et « proximité » sont plutôt dispersées avec des coefficients pour l'échantillon supérieurs à 0,50 (respectivement 0,52 et 0,61). Pour l'influence, la dispersion est très importante pour quatre classes (2, 19, 22 et 23) avec des coefficients compris entre 0,67 et 1,32, alors que six classes (5, 7, 9, 18, 24 et 26) affichent une plus grande homogénéité avec des coefficients autour de 0,30. La dispersion est encore plus marquée pour la variable « proximité ». En effet, six classes (9, 12, 16, 18, 20 et 24) présentent une très grande hétérogénéité dans leurs données avec des coefficients supérieurs à 0,7, voire à 1 ou 2. Dans le même temps, huit classes (2, 7, 10, 13, 19, 23, 25 et 26) sont beaucoup moins dispersées avec des coefficients de variation compris entre 23 et 36 %. Nous constatons donc une très grande

variété dans les résultats pour l'influence et surtout pour la proximité. Les élèves à l'intérieur de chaque classe ne sont pas toujours d'accord pour se positionner de manière unanime sur le profil interactionnel de leur enseignant. Certaines classes, comme la classe 7, sont peu dispersées pour les deux dimensions, ce qui signifie que les élèves sont d'accord pour exprimer que leur enseignant est peu influent et plutôt proche, tandis que d'autres classes, comme la classe 2, sont peu homogènes pour l'influence, mais très peu dispersées pour la proximité. Inversement, d'autres classes, comme la classe 9, ont un coefficient de variation très élevé pour la proximité (2,72), mais modéré pour l'influence (0,30). Pour cette classe 9, les élèves s'entendent donc pour affirmer que leur enseignant est influent, mais peinent à s'accorder pour reconnaître sa proximité. Il faudrait aller un peu plus loin dans l'analyse pour identifier ce qui pourrait expliquer ces différences dans les perceptions selon la classe fréquentée pour l'élève. L'observation aurait sans doute permis de saisir un peu plus finement la réalité vécue par les élèves dans la classe.

Ces résultats confirment une disparité bien réelle entre les classes et à l'intérieur des classes de notre échantillon pour les variables « influence » et « proximité ». Nous examinons dans les paragraphes suivants les différences de perception entre l'enseignant et ses élèves selon les classes.

Comparaison intra-classes pour l'influence de l'enseignant

Pour explorer les différences de perception de l'influence de l'enseignant, nous avons comparé la moyenne obtenue par chaque enseignant à la moyenne donnée par les élèves de sa classe, puis nous avons regardé où se situaient ces moyennes en observant particulièrement l'écart-type (ET), à savoir si celui-ci se positionne à + ou - 1 écart type ou + ou - 1/2 écart type de la moyenne de la classe. Nous avons pu déterminer, dans le tableau 52 si les profils des différents enseignants étaient discordants ou concordants selon les perceptions des acteurs (perception enseignant et perception élève). Pour lire le tableau et plus particulièrement les précisions qui suivent la notion de « discordance », nous avons indiqué deux types de profils discordants entre parenthèse : (1) pour les profils discordants « élèves » = surestimation élève ou sous-estimation enseignant et (2) pour les profils discordants « enseignant » = surestimation enseignant ou sous-estimation élève.

Tableau 52.- Concordance et discordance entre les perceptions des élèves et celle de leur enseignant pour la dimension "influence"

| Synthèse Profil enseignant influence Concordance - discordance | | | | | | | |
|--|------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------|--|
| Classes | < - 1 écart-type | Entre -0,5 et - 1 écart-type | Entre 0 et - 0,5 écart-type | Entre 0 et + 0,5 écart-type | Entre + 0,5 et + 1 écart-type | > + 1 écart-type | Concordance-discordance |
| 1 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 2 | | | | | | | Concordance |
| 3 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 4 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par enseignant) |
| 5 | | | | | | | Concordance |
| 6 | | | | | | | Concordance |
| 7 | | | | | | | Concordance |
| 8 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 9 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 10 | | | | | | | Concordance |
| 11 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 12 | | | | | | | Concordance |
| 13 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par enseignant) |
| 14 | | | | | | | Concordance |
| 15 | | | | | | | Concordance |
| 16 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 17 | | | | | | | Concordance |
| 18 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 19 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par enseignant) |
| 20 | | | | | | | Concordance |
| 21 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par élèves) |
| 22 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par enseignant) |
| 23 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par enseignant) |
| 24 | | | | | | | Concordance |
| 25 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par enseignant) |
| 26 | | | | | | | Discordance (influence ressentie par enseignant) |
| TOTAL | 3 | 5 | 5 | 6 | 4 | 3 | 26 |

Onze classes sur vingt-six affichent une forme de concordance entre les perceptions des élèves et celle de leur enseignant, mais l'influence peut aussi être surestimée par les élèves ou

sous-estimée par l'enseignant, ou l'inverse. Pour l'enseignant de la classe 1, par exemple, son score d'influence est à 0,55 et celui de la moyenne des élèves de la classe est à 1,10 avec un ET égal à 0,60. Son score est donc situé entre -1 écart type et -1/2 écart type de la moyenne de classe, ce qui est discordant. En effet, nous avons considéré que tout ce qui était en dessous ou au-dessus d'1/2 écart type de la moyenne de la classe pour l'enseignant le faisait apparaître comme discordant dans sa perception par rapport à celle de ses élèves. Pour la classe 1, les élèves ressentent davantage l'influence de l'enseignant que celui-ci ne la perçoit. Son profil est alors estimé discordant, attendu que la moyenne de l'enseignant de la dimension « influence » est inférieure de plus de - 0,5 ET à la moyenne des élèves de sa classe. Sans que nous puissions déterminer réellement le sens de la relation, l'influence pourrait être surestimée par les élèves ou sous-estimée par l'enseignant. Sept autres classes sont dans ce cas (Voir les classes 3, 8, 9 et 18, ainsi que les classes 11, 16 et 21 qui sont à plus d'un ET).

D'autres classes manifestent une tendance inverse, à savoir que l'influence semble sous-estimée par les élèves ou surestimée par l'enseignant. La classe 4, par exemple, révèle un profil discordant, étant donné que la moyenne de l'enseignant (1,74) est supérieure de plus + 0,5 ET à la moyenne des élèves de sa classe (1,18 avec ET à 0,70). Nous pouvons opérer le même constat pour six autres classes (voir les classes 19, 23, 25, ainsi que les classes 13, 22 et 26 qui sont à plus d'un ET).

Pour la dimension « influence », onze classes ont un profil concordant (moins de 0,5 ET entre les moyennes de l'enseignant et des élèves de sa classe) et quinze classes ont un profil discordant, soit un peu plus de la moitié.

Comparaison intra-classes pour la proximité

Pour explorer les différences de perception de la proximité de l'enseignant, nous avons procédé de la même manière que pour la dimension « influence », puisque nous avons comparé la moyenne obtenue par chaque enseignant à la moyenne donnée par les élèves de sa classe, puis nous avons regardé où se situaient ces moyennes en observant particulièrement l'écart-type (ET), à savoir si celui-ci se positionne à + ou - 1 écart type ou + ou - 1/2 écart type de la moyenne de la classe. Nous avons pu déterminer, dans le tableau 53 si les profils des différents

enseignants étaient discordants ou concordants selon les perceptions des acteurs (perception enseignant et perception élève). Nous avons gardé les mêmes clés de lecture que pour le tableau 52 concernant la discordance.

Tableau 53.- Concordance et discordance entre les perceptions des élèves et celle de leur enseignant pour la dimension "proximité"

| Synthèse Profil enseignant Proximité Concordance-discordance | | | | | | | |
|--|------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------|--|
| Classes | < - 1 écart-type | Entre -0,5 et - 1 écart-type | Entre 0 et - 0,5 écart-type | Entre 0 et + 0,5 écart-type | Entre + 0,5 et + 1 écart-type | > + 1 écart-type | Concordance discordance |
| 1 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par élèves) |
| 2 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par élèves) |
| 3 | | | | | | | Concordance |
| 4 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par enseignant) |
| 5 | | | | | | | Concordance |
| 6 | | | | | | | Concordance |
| 7 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par élèves) |
| 8 | | | | | | | Concordance |
| 9 | | | | | | | Concordance |
| 10 | | | | | | | Concordance |
| 11 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par enseignant) |
| 12 | | | | | | | Concordance |
| 13 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par élèves) |
| 14 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par enseignant) |
| 15 | | | | | | | Concordance |
| 16 | | | | | | | Concordance |
| 17 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par enseignant) |
| 18 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par enseignant) |
| 19 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par élèves) |
| 20 | | | | | | | Concordance |
| 21 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par élèves) |
| 22 | | | | | | | Concordance |
| 23 | | | | | | | Concordance |
| 24 | | | | | | | Discordance (proximité ressentie par élèves) |
| 25 | | | | | | | Concordance |
| 26 | | | | | | | Concordance |
| TOTAL | 1 | 6 | 8 | 6 | 4 | 1 | 26 |

Quatorze classes sur vingt-six, soit un peu plus que pour l'influence, affichent une forme de concordance entre les perceptions des élèves et celle de leur enseignant, mais la proximité peut aussi être surestimée par les élèves ou sous-estimée par l'enseignant, ou l'inverse. Pour l'enseignant de la classe 1, par exemple, son score de proximité est de 1,38 et celui de la moyenne des élèves de la classe est à 1,95 avec un ET égal à 0,95. Son score est discordant, puisqu'il est situé entre -1 écart type et -1/2 écart type de la moyenne de classe. En effet, nous avons considéré, comme pour l'influence, que tout ce qui était en dessous ou au-dessus d'1/2 écart type de la moyenne de la classe pour l'enseignant le faisait apparaître comme discordant dans sa perception par rapport à celle de ses élèves. Pour la classe 1, les élèves ressentent davantage la proximité de l'enseignant que celui-ci ne la perçoit. Son profil est alors estimé discordant, attendu que la moyenne de l'enseignant de la dimension « proximité » est inférieure de plus de $-0,5$ ET à la moyenne des élèves de sa classe. Sans que nous puissions déterminer réellement le sens de la relation, la proximité pourrait être surestimée par les élèves ou sous-estimée par l'enseignant. Nous remarquons la même tendance dans six autres classes (voir les classes 2, 7, 13, 21 et 24, ainsi que la classe 19 qui est à plus d'un ET).

D'autres classes manifestent une tendance inverse, à savoir que la proximité semble sous-estimée par les élèves ou surestimée par l'enseignant. La classe 4, par exemple, révèle un profil discordant, étant donné que la moyenne de l'enseignant (2,57) est supérieure de plus $+0,5$ ET à la moyenne des élèves de sa classe (1,86 avec ET à 0,90). Quatre autres classes sont dans ce cas (voir les classes 11, 17, 18, ainsi que la classe 14 qui est à plus d'un ET).

Pour la dimension « proximité », quatorze classes ont donc un profil concordant (moins de 0,5 ET entre les moyennes de l'enseignant et des élèves de sa classe) et douze classes ont un profil discordant, soit un peu moins de la moitié.

Nous remarquons que certaines classes sont concordantes à la fois pour proximité et pour influence, soit six classes (voir les classes 5, 6, 10, 12, 15 et 20). D'autres sont discordantes pour les deux dimensions, soit sept classes (voir les classes 1, 4, 11, 13, 18, 19 et 21), ce qui signifie que la moitié des classes, c'est-à-dire les treize autres classes, sont soit concordantes pour la proximité, soit discordantes pour l'influence ou inversement (tableau 54).

Tableau 54.- Synthèse de la concordance et discordance par classe pour les dimensions « influence » et « proximité¹¹ »

| Profil enseignant / concordance et discordance | | |
|---|-------------------------|-------------------------|
| Proximité et influence | | |
| Classes | Proximité | Influence |
| 01 01 | Discordant (élèves) | Discordant (élèves) |
| 01 02 | Discordant (élèves) | Concordant |
| 02 01 | Concordant | Discordant (élèves) |
| 03 01 | Discordant (enseignant) | Discordant (enseignant) |
| 04 01 | Concordant | Concordant |
| 05 01 | Concordant | Concordant |
| 06 01 | Discordant (élèves) | Concordant |
| 07 01 | Concordant | Discordant (élèves) |
| 08 01 | Concordant | Discordant (élèves) |
| 09 01 | Concordant | Concordant |
| 10 01 | Discordant (enseignant) | Discordant (élèves) |
| 11 01 | Concordant | Concordant |
| 12 01 | Discordant (élèves) | Discordant (enseignant) |
| 13 01 | Discordant (enseignant) | Concordant |
| 14 01 | Concordant | Concordant |
| 14 02 | Concordant | Discordant (élèves) |
| 15 01 | Discordant (enseignant) | Concordant |
| 16 01 | Discordant (enseignant) | Discordant (élèves) |
| 17 01 | Discordant (élèves) | Discordant (enseignant) |
| 17 02 | Concordant | Concordant |
| 18 01 | Discordant (élèves) | Discordant (élèves) |
| 19 01 | Concordant | Discordant (enseignant) |
| 20 01 | Concordant | Discordant (enseignant) |
| 21 01 | Discordant (élèves) | Concordant |
| 22 01 | Concordant | Discordant (enseignant) |
| 23 01 | Concordant | Discordant (enseignant) |
| TOTAL concordant | 14 | 11 |
| TOTAL discordant | 12 | 15 |

¹¹ **Lecture du tableau : Proximité et influence / concordant et discordant** ; sont placés entre parenthèses pour les profils discordants : « élèves » = surestimation élève ou sous-estimation enseignant et « enseignant » = surestimation enseignant ou sous-estimation élève.

Nous manquons d'indicateurs plus précis pour analyser plus finement cette répartition, mais ces comparaisons nous permettent de pointer une variété parmi les classes de notre échantillon, ce qui n'est pas surprenant. Peu de classes sont concernées par des différences élevées (plus d'un ET) entre les perceptions des enseignants et des élèves : six classes pour l'influence et deux classes pour la proximité, ce qui veut dire que les perceptions entre élèves et enseignants restent assez proches.

Nous choisissons pour la suite de notre développement de nous attacher principalement à montrer les différences de perception des élèves en raison de leur nombre (plus important que celui des enseignants, ce qui renforce la qualité des résultats des analyses statistiques) et de ce que nous avons déjà évoqué précédemment sur la pertinence de leurs perceptions. Nous explorons dans les parties suivantes, les différences de perceptions des élèves selon plusieurs variables.

2.2.4. Divergences dans les perceptions des élèves

2.2.4.1. Divergences selon le sexe de l'enseignant

Nous avons comparé les moyennes pour mettre en lumière les différences de perception entre les élèves, selon qu'ils sont en classe avec un enseignant ou une enseignante. Nous avons procédé à plusieurs analyses de variance. Nous notons des différences très significatives pour les dimensions de « responsabilisation », « sévérité » et « influence ». Les enseignants sont perçus comme étant moins sévères, moins influents, mais comme donnant plus de responsabilité que les enseignantes. Les enseignants sont également légèrement plus empathiques que les enseignantes. Nous ne constatons pas de différence pour la proximité et les autres dimensions.

2.2.4.2. Divergences selon le sexe de l'élève et le sexe de l'enseignant

Nous avons ensuite testé avec une analyse de variance si les dimensions du PIE changeaient en fonction du sexe des élèves (tableau 55). Nous relevons des différences très significatives entre les filles et les garçons pour les dimensions de soutien, d'empathie, d'incertitude, de sévérité et de proximité. Les filles perçoivent que leurs enseignants apportent plus de soutien, sont plus empathiques, moins incertains et sévères que ne le perçoivent les garçons. Ces derniers estiment que leurs enseignants sont moins proches que les filles.

Tableau 55.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le sexe de l'élève (perception élève)

| Dimensions | Moyenne Filles N= 268 | Moyenne Garçons N= 322 | F | Sig. |
|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------|-------------|
| Directivité | 3,17 | 3,15 | .201 | ns |
| Soutien | 3,27 | 3,04 | 14.333 | ** |
| Empathie | 2,94 | 2,78 | 7.984 | ** |
| Responsabilisation | 2,28 | 2,15 | 3,878 | * |
| Incertitude | 0,70 | 0,87 | 13,332 | ** |
| Insatisfaction | 0,93 | 1,05 | 4,151 | * |
| Réprimande | 1,25 | 1,45 | 6,664 | * |
| Sévérité | 2,40 | 2,58 | 12.205 | ** |
| Influence | 0,99 | 1,04 | 1.155 | ns |
| Proximité | 1,74 | 1,42 | 16.854 | ** |

De manière un peu moins significative, il existe des différences pour les dimensions de responsabilisation, de réprimande et d'insatisfaction (tableau 56). Les filles considèrent que leurs enseignants sont moins insatisfaits, laissent plus de responsabilité et font usage de moins de réprimande que ne le pensent les garçons. En revanche, nous n'observons pas de différences entre les filles et les garçons pour la directivité et l'influence.

Pour évaluer les différences attribuables au sexe de l'élève et de l'enseignant, nous avons réalisé des analyses de variance à deux facteurs (tableau 56). Nous observons des effets d'interaction significatifs pour trois dimensions d'opposition : l'incertitude, l'insatisfaction et la sévérité. Les filles estiment que les enseignantes sont moins incertaines, moins sévères, moins insatisfaites que les enseignants. En dépit de différences moins importantes, les garçons pensent pour leur part que les enseignants sont moins incertains, moins insatisfaits, moins sévères que les enseignantes. Les différences de perception de l'opposition de l'enseignant sont liées au genre de l'évaluateur ; les garçons jugent moins sévèrement les hommes, ils pensent que les femmes sont davantage en opposition, alors que les filles estiment à l'inverse moins sévèrement les femmes qui leur semblent moins en opposition. Il n'existe pas d'effets d'interaction pour la réprimande.

Tableau 56.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le sexe de l'élève et le sexe de l'enseignant (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Sexe de l'enseignant | | Sexe de l'élève | | Effet d'interaction | |
|---------------------------|----------------------|-------|-----------------|-------|---------------------|-------|
| | D | p (D) | D | p (D) | D | p (D) |
| Directivité | 2.232 | ns | .170 | ns | .033 | ns |
| Soutien | 1.480 | ns | 13.142 | ** | .000 | ns |
| Empathie | 3.390 | ns | 4.718 | * | 1.977 | ns |
| Responsabilisation | 12.043 | ** | 4.117 | * | .638 | ns |
| Incertainité | .190 | ns | 7.670 | ** | 4.472 | * |
| Insatisfaction | .178 | ns | 1.201 | ns | 7.017 | ** |
| Réprimande | .432 | ns | 3.445 | ns | 3.607 | ns |
| Sévérité | 6.067 | * | 6.917 | ** | 6.077 | * |
| Influence | 14.998 | ** | .804 | ns | .001 | ns |
| Proximité | .169 | ns | 10.409 | ** | 4.133 | * |

Les dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation ») ne génèrent pas de différences significatives de perceptions entre les élèves selon le sexe de l'enseignant. Nous notons que le sexe de l'élève et celui de l'enseignant influent significativement sur les perceptions des élèves quant au comportement interactionnel

de leur enseignant. Nous examinons si des différences de perception existent selon le degré et le type de la classe.

2.2.4.3. Divergences selon le degré de la classe et le type de classe

Nous avons tout d'abord vérifié, avec une analyse de variance, s'il existait des différences significatives selon le degré de la classe de l'élève (CE2, CM1 ou CM2). Nous constatons des divergences très significatives de perception pour deux dimensions, la directivité et la réprimande (tableau 57). Pour la directivité, nous observons des différences entre les élèves de CM1 et de CM2 : les élèves de CM1 jugent leur enseignant plus directif que les CM2. Concernant la réprimande, nous notons également des différences entre CM1 et CM2 (tests post hoc Scheffé et LSD) avec une moyenne plus forte pour les CM2 : les élèves de CM2 estiment qu'ils essuient plus de réprimandes que les CM1. Il existe aussi des différences significatives dans les perceptions des élèves à propos de la proximité. Les élèves de CM1 pensent que les enseignants sont plus proches d'eux que ne le pensent ceux de CM2. Concernant l'influence, ce sont les élèves de CE2, plus que les CM1 et CM2 qui estiment que leur enseignant est le plus fortement influent (selon tests post hoc Scheffé et LSD).

Tableau 57.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le type de classe (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Type de classe | |
|---------------------------|----------------|-----------|
| | F | p (F) |
| Directivité | 5,391 | ** |
| Soutien | .629 | ns |
| Empathie | .408 | ns |
| Responsabilisation | 2.251 | ns |
| Incertitude | 1.604 | ns |
| Insatisfaction | 2.563 | ns |
| Réprimande | 5.878 | ** |
| Sévérité | 2.658 | ns |
| Influence | 3.123 | * |
| Proximité | 4.357 | * |

Nous avons ensuite vérifié si les perceptions des élèves variaient selon le type de classe : cours simple (CM1 ou CM2) avec N = 264 *versus* cours multiples (CE2-CM1, CM1-CM2 ou CE2-CM1-CM2) avec N = 326. Nous observons des divergences très significatives pour deux dimensions, la directivité et l'insatisfaction (tableau 58). Les élèves de cours multiples estiment que leurs enseignants sont plus directifs que ceux qui fréquentent un cours simple, tandis que les élèves de cours simples jugent leurs enseignants plus insatisfaits. Enfin, ce sont les élèves de cours multiples qui pensent que leur enseignant est le plus proche d'eux.

Tableau 58.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le degré de la classe de l'élève (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Degré de l'élève | |
|---------------------------|------------------|-------|
| | F | p (F) |
| Directivité | 8.403 | ** |
| Soutien | 1.576 | ns |
| Empathie | .460 | ns |
| Responsabilisation | 2.441 | ns |
| Incertitude | 1.218 | ns |
| Insatisfaction | 9.541 | ** |
| Réprimande | 3.813 | ns |
| Sévérité | .850 | ns |
| Influence | .134 | ns |
| Proximité | 5.691 | * |

Pour terminer, nous avons réalisé une analyse de variance à deux facteurs pour étudier les différences en fonction du type de classe et du degré de la classe (tableau 59). Lors du test des effets inter-sujets, nous observons des différences significatives pour les dimensions de soutien et d'empathie, mais les tests post hoc Scheffé et LSD ne confirment pas de différences significatives.

Tableau 59.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le type de classe et le degré de classe de l'élève (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Type de classe | | Degré de la classe | | Effet d'interaction | |
|---------------------------|----------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|
| | D | p (D) | D | p (D) | D | p (D) |
| Directivité | 3,167 | ns | 4.556 | * | 2.162 | ns |
| Soutien | .017 | ns | .828 | ns | 7.499 | ** |
| Empathie | .007 | ns | .461 | ns | 7.181 | ** |
| Responsabilisation | 1.977 | ns | 2.651 | ns | .846 | ns |
| Incertitude | 2.090 | ns | 2.055 | ns | .014 | ns |
| Insatisfaction | 4.880 | * | 1.744 | ns | 1.378 | ns |
| Réprimande | 1.326 | ns | 5.819 | ** | 1.715 | ns |
| Sévérité | 2.033 | ns | 3.243 | * | .089 | ns |
| Influence | 1.238 | ns | 4.897 | ** | .002 | ns |
| Proximité | 1.800 | ns | 3.442 | * | 5.717 | * |

A l'examen des diagrammes, nous constatons néanmoins que les élèves de CM1 en cours simples jugent que leurs enseignants les soutiennent plus que ne le pensent les CM1 en cours multiples et les CM2 en cours simples dont le score moyen est très inférieur à celui donné par les élèves de CM2 en cours multiples. Les CM1 en cours simples pensent également que leurs enseignants sont plus empathiques que ne l'estiment les élèves de CM2 et CM1 en cours multiples. Les CM2 en cours double quant à eux perçoivent que leur enseignant est plus empathique que ne le pensent les CM1 en cours multiples et que les CM2 en cours simples. Pour finir, les élèves de CM1 en cours simples se perçoivent plus proches de leur enseignant que les élèves de CM1 et CM2 en cours multiples et les CM2 en cours simples. Les CM2 de cours multiples se perçoivent plus proches que les CM2 de cours simples.

Nous constatons donc des divergences de perceptions selon le type de classe et le degré de la classe et quelques effets d'interaction.

2.2.4.4. Divergences selon le nombre d'élèves par classe

Nous avons souhaité prendre en considération le nombre d'élèves par classe et vérifier si celui-ci interagissait avec les dimensions du PIE. Aucune des corrélations entre les dimensions du PIE et le nombre d'élèves par classe ne présente un coefficient significatif, ce qui semble signifier que la taille des classes n'a pas d'influence sur les interactions entre élèves et enseignant. Nous explorons dès lors si des divergences existent selon l'âge et l'expérience de l'enseignant.

2.2.4.5. Divergences selon l'âge et l'expérience de l'enseignant

Nous recherchons avec une analyse de variance les différences de perception des élèves selon l'âge de l'enseignant (tableau 60). Nous restons très prudent sur les conclusions à tirer de ces résultats, puisque notre échantillon ne comporte que vingt-six enseignants et les tranches d'âge présentées peuvent ne concerner que quelques enseignants. Nous notons que toutes les dimensions varient très significativement selon l'âge de l'enseignant. Avec le test post hoc Scheffé, nous avons pu identifier les variations selon l'âge. Les enseignants les plus jeunes (entre 30 et 39 ans) sont ceux qui sont les plus directifs, empathiques, qui font le plus preuve de soutien et qui responsabilisent le plus, contrairement aux enseignants de plus de 55 ans. Les enseignants les plus jeunes (entre 30 et 39 ans) sont aussi les moins incertains, insatisfaits et sévères. Ce sont aussi ceux qui adressent le moins de réprimande. Les enseignants entre 30 et 34 ans sont également moins influents, mais plus proches des élèves que leurs collègues plus âgés.

Tableau 60.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon l'âge de l'enseignant (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Âge enseignant | |
|---------------------------|----------------|-----------|
| | F | p (F) |
| Directivité | 3.812 | ** |
| Soutien | 3.919 | ** |
| Empathie | 6.544 | ** |
| Responsabilisation | 6.103 | ** |
| Incertitude | 5.867 | ** |
| Insatisfaction | 8.173 | ** |
| Réprimande | 11.442 | ** |
| Sévérité | 6.450 | ** |
| Influence | 9.802 | ** |
| Proximité | 9.153 | ** |

Outre l'âge, nous avons examiné avec une analyse de variance, si les perceptions des élèves variaient selon l'expérience de l'enseignant (tableau 61). Nous observons des différences entre les groupes très significatives pour toutes les dimensions, sauf pour la directivité. Nous pouvons analyser ces variations avec le test post hoc Scheffé. Les enseignants qui ont plus de trente ans d'expérience sont moins empathiques et font preuve de moins de soutien. Les enseignants qui ont entre 5 et 10 ans d'expérience donnent plus de responsabilité à leurs élèves, mais sont plus incertains. Ces enseignants qui n'ont que peu d'expérience sont moins insatisfaits, moins sévères et réprimandent moins leurs élèves que leurs collègues plus expérimentés. Ils sont aussi plus proches et moins influents.

Tableau 61.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon l'expérience de l'enseignant (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Expérience enseignant | |
|---------------------------|-----------------------|-----------|
| | F | p (F) |
| Directivité | .483 | ns |
| Soutien | 6.421 | ** |
| Empathie | 8.207 | ** |
| Responsabilisation | 6.996 | ** |
| Incertitude | 4.490 | ** |
| Insatisfaction | 6.358 | ** |
| Réprimande | 9.408 | ** |
| Sévérité | 4.751 | ** |
| Influence | 8.903 | ** |
| Proximité | 8.273 | ** |

Nous notons des différences de perceptions des élèves en fonction de l'expérience de l'enseignant. Nous étudions dans la partie suivante si nous repérons des différences selon le niveau de diplôme.

2.2.4.6. Divergences selon le niveau de diplôme

Lorsque nous comparons avec une analyse de variance les perceptions des élèves selon le niveau de diplôme des enseignants, nous repérons des différences entre les groupes pour quatre dimensions : « soutien », « empathie », « responsabilisation » et « incertitude » (tableau 62). Ces différences concernent d'une part les enseignants les moins diplômés (bac + 2) et d'autre part, les enseignants les plus diplômés (bac + 4 et bac + 5) qui ne sont pas les plus nombreux, puisque la plupart des enseignants de notre échantillon ont un niveau bac + 3. Avec le test post hoc Scheffé, nous pouvons cependant mettre en évidence quelques différences spécifiques entre les groupes. Les enseignants qui ont validé un diplôme de niveau bac + 2 apportent moins de soutien et d'empathie à leurs élèves que leurs collègues qui ont

respectivement un niveau bac + 4 et bac + 5. S'ils donnent également moins de responsabilité au sein de la classe, ils sont cependant moins incertains que les enseignants qui ont un niveau bac + 4.

Tableau 62.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le niveau de diplôme de l'enseignant (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Niveau de diplôme | |
|-------------------------|-------------------|-------|
| | F | p (F) |
| Directivité | .709 | ns |
| Soutien | 3.150 | * |
| Empathie | 3.830 | * |
| Responsabilisation | 5.296 | ** |
| Incertitude | 5.061 | ** |
| Insatisfaction | 1.425 | ns |
| Réprimande | .925 | ns |
| Sévérité | .589 | ns |
| Influence | .694 | ns |
| Proximité | 2.309 | ns |

Nous constatons que quelques dimensions perçues de l'enseignant varient en fonction de leur niveau de diplôme. Nous évoquons pour terminer les variations des perceptions en fonction du contexte (contexte de la classe avec la dispersion et contexte géographique, rural ou urbain).

2.2.4.7. Divergences selon le score de dispersion des perceptions des élèves

Nous avons exploré les divergences probables entre les élèves d'une même classe. A l'image de Genoud (2004), nous avons calculé une variable « dispersion » qui prend en compte la moyenne des écarts-type sur les 40 items du PIE pour les élèves d'une classe donnée. Plus le

score de cette variable est élevé, plus les élèves de la classe sont en désaccord sur leur enseignant. A l'inverse, un score faible est le signe d'une unanimité dans la classe.

Nous rassemblons dans le tableau 63 les scores de dispersion des différentes classes de notre échantillon. Nous indiquons pour en faciliter la lecture qu'une classe aurait un profil plutôt homogène sur le plan des perceptions de ses élèves quant au profil interactionnel de son enseignant, lorsque le score est inférieur à la moyenne des écart-types ; elle est plutôt désignée comme hétérogène, si son score est supérieur à la moyenne des écart-types.

Tableau 63.- Synthèse des scores de dispersion par classe

| Score dispersion écart-types PIE (par classe) | | |
|--|--|---|
| Classes | Score dispersion (moyenne des écart-type de chaque dimension) | Type de classe hétérogène versus homogène |
| 01 01 | 3,139 | Hétérogène |
| 01 02 | 3,113 | Homogène |
| 02 01 | 3,182 | Hétérogène |
| 03 01 | 3,573 | Hétérogène |
| 04 01 | 3,209 | Hétérogène |
| 05 01 | 3,267 | Hétérogène |
| 06 01 | 2,613 | Homogène |
| 07 01 | 3,267 | Hétérogène |
| 08 01 | 3,943 | Hétérogène |
| 09 01 | 3,034 | Homogène |
| 10 01 | 3,111 | Homogène |
| 11 01 | 3,731 | Hétérogène |
| 12 01 | 3,060 | Homogène |
| 13 01 | 3,026 | Homogène |
| 14 01 | 3,213 | Hétérogène |
| 14 02 | 3,363 | Hétérogène |
| 15 01 | 3,219 | Hétérogène |
| 16 01 | 3,645 | Hétérogène |
| 17 01 | 2,418 | Homogène |
| 17 02 | 3,764 | Hétérogène |
| 18 01 | 3,868 | Hétérogène |
| 19 01 | 3,517 | Hétérogène |
| 20 01 | 2,785 | Homogène |
| 21 01 | 3,453 | Hétérogène |
| 22 01 | 2,706 | Homogène |
| 23 01 | 3,259 | Hétérogène |
| Moyenne des écart-types pour échantillon | 3,115 | Homogène = 9 classes Hétérogène = 17 classes |

Pour tester les liens entre cette variable « dispersion » et les dimensions du PIE, nous avons réalisé des corrélations partielles entre le score de dispersion et les dimensions du PIE perçues par les élèves en contrôlant le nombre d'élèves par classe (tableau 64), attendu que ce dernier facteur pourrait contribuer artificiellement à l'augmentation de la dispersion des représentations (Genoud, 2004). Tant pour les perceptions des élèves que pour celles des enseignants, les dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation ») sont corrélées négativement avec le score de dispersion (r compris $-.08$ et $-.16$ pour la perception élève et r compris entre $-.18$ et $-.26$ pour la perception enseignant), tandis que les dimensions d'opposition (« incertitude », « insatisfaction », « réprimande » et « sévérité ») sont corrélées positivement (r compris entre $.19$ et $.29$ pour la perception élève et r compris entre $.17$ et $.46$ pour la perception enseignant). Les corrélations sont faibles à modérées, mais elles sont pour la plupart très significatives, impliquant qu'un lien existe entre ces variables. Ainsi, par exemple, plus les élèves d'une classe sont en désaccord, moins ils perçoivent leur enseignant comme directif, empathique et plus ils le perçoivent comme insatisfait et sévère.

Tableau 64.- *Corrélations partielles entre la dispersion des représentations des élèves et les dimensions du PIE en contrôlant le nombre d'élèves par classe*

| Dimensions (N = 590) | Élève | | Enseignant | |
|-------------------------|-------------|------|-------------|------|
| | r | p(r) | r | p(r) |
| Directivité | -.08 | * | -.26 | ** |
| Soutien | -.11 | ** | -.08 | ns |
| Empathie | -.17 | ** | -.18 | ** |
| Responsabilisation | -.16 | ** | -.01 | ns |
| Incertitude | -.03 | ns | .17 | ** |
| Insatisfaction | .21 | ** | .46 | ** |
| Réprimande | .29 | ** | .28 | ** |
| Sévérité | .19 | ** | .19 | ** |
| Influence | .19 | ** | -.09 | * |
| Proximité | -.27 | ** | -.41 | ** |

Du côté de l'enseignant, moins l'unanimité de la classe à leur endroit est forte, moins ils se perçoivent comme directifs et empathiques et plus ils se perçoivent comme insatisfaits et sévères. Enfin, les élèves appartenant à des classes dont les perceptions sont dispersées déclarent que leur enseignant est moins proche et plus influent tandis que, dans ces classes, les enseignants se perçoivent moins influents et moins proches des élèves (tableau 64).

Après avoir pointé des relations entre la dispersion des perceptions des élèves et les dimensions du PIE de l'enseignant, nous nous interrogeons sur la présence de divergences selon le contexte d'enseignement.

2.2.4.8. Divergences selon le contexte (rural versus urbain)

L'analyse de différences de perception des élèves selon le secteur géographique de l'école avec une analyse de variance ne révèle pas de différences significatives de moyennes entre le secteur rural et le secteur urbain, sauf pour la dimension « sévérité » (tableau 65). Cela signifie que les élèves qui sont à l'école en secteur urbain perçoivent davantage de sévérité chez leurs enseignants que les élèves du secteur rural.

Tableau 65.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le contexte d'enseignement (perception élève)

| Dimensions (N = 590) | Secteur rural (N=289) | Secteur urbain (N=301) | F | Sig. |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|-------|--------------|
| Directivité | 3.13 | 3.18 | 1.230 | .268 |
| Soutien | 3.10 | 3.19 | 2.138 | .144 |
| Empathie | 2.85 | 2.86 | .010 | .920 |
| Responsabilisation | 2.23 | 2.18 | .617 | .433 |
| Incertitude | 0.78 | 0.80 | .275 | .600 |
| Insatisfaction | 0.99 | 0.99 | .001 | .970 |
| Réprimande | 1.38 | 1.35 | .143 | .706 |
| Sévérité | 2.44 | 2.55 | 4.116 | .043* |
| Influence | 0.98 | 1.05 | 2.782 | .096 |
| Proximité | 1.55 | 1.58 | .088 | .767 |

Après avoir examiné les divergences de perception des élèves quant aux dimensions du PIE de l'enseignant, nous étudions les effets des caractéristiques de l'élève et de l'enseignant sur ces dimensions, afin d'en évaluer la force des différentes relations en jeu.

2.2.5. Effet du contexte sur les dimensions du PIE perçues par l'élève

Après avoir répertorié les divergences de perception des élèves concernant le comportement de leur enseignant, nous souhaitons identifier, avec des analyses de régression multiple, les caractéristiques qui peuvent avoir influé sur les différentes dimensions du profil interactionnel de l'enseignant. Ayant un échantillon d'enseignants trop faible, il n'est pas possible d'intégrer, pour en mesurer les effets nets, les caractéristiques objectives de l'enseignant (genre, âge, expérience, formation initiale) sur les dimensions de coopération du Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE) – « directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation » –, puis sur les dimensions d'opposition du PIE – « incertitude », « insatisfaction », « réprimande » et « sévérité » –, puis sur l'influence et la proximité de l'enseignant. Nous pouvons supposer que chacune de ces variables joue un rôle, mais nous ne

pouvons le vérifier. Il est néanmoins possible de vérifier si les caractéristiques de l'élève influencent le profil interactionnel de l'enseignant.

Outre les caractéristiques de l'enseignant et celles de l'élève, nous avons exploré avec des analyses de régression multiple, si le contexte de la classe et/ou le contexte géographique pouvaient avoir des répercussions sur le comportement de l'enseignant à travers les dimensions du PIE. Les relations peuvent prendre la forme suivante :

Dimensions de coopération du PIE = f (Rural, cours simple et dispersion)

Dimensions d'opposition du PIE = f (Rural, cours simple et dispersion)

Influence = f (Rural, cours simple et dispersion)

Proximité = f (Rural, cours simple et dispersion)

Nous observons que le contexte a peu d'effets sur les dimensions de coopération, puisqu'il explique entre 1,3 et 2,6 % de la variance des scores des dimensions (tableau 66). Le contexte géographique (rural-urbain) et le type de classe (cours simples-cours multiples) n'exercent une influence que sur la directivité. Celle-ci augmente, lorsque l'élève est en cours double et dans un secteur urbain. C'est la dispersion des représentations des élèves au sein de la classe qui influe significativement sur le soutien, l'empathie et la responsabilisation. Moins les représentations des élèves sont unanimes vis à vis de leur enseignant, moins ils le perçoivent comme empathique, comme pouvant apporter du soutien et comme pouvant donner des responsabilités.

Tableau 66.- Effet du contexte sur les dimensions de coopération du PIE

| Contexte (N = 590) | | Directivité | | Soutien | | Empathie | | Responsabilisation | |
|--------------------------|-----------------|-------------|------|---------|------|----------|------|--------------------|------|
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| <i>Urbain</i> | Rural | -.113 | * | -.107 | ns | .036 | ns | .076 | ns |
| <i>Cours multiples</i> | Cours simple | -.167 | ** | -.074 | ns | .057 | ns | .009 | ns |
| <i>Pas de dispersion</i> | Dispersion | -.038 | ns | -.151 | * | -.288 | ** | -.285 | ** |
| Constante | | 3.317** | | 3.332** | | 3.003** | | 2.358** | |
| R ² ajusté | | 2 % | | 1,3 % | | 2,6 % | | 2,4 % | |

Concernant les dimensions d'opposition, nous observons que le contexte explique entre 0 et 8 % de la variance des scores (tableau 67). Le contexte n'a aucun effet sur l'incertitude. Comme pour les dimensions de coopération, la dispersion influe fortement sur l'insatisfaction, la sévérité et surtout sur la réprimande. Plus les représentations sont dispersées au sein de la classe, plus les élèves perçoivent leur enseignant comme sévère, insatisfait et comme adressant des réprimandes. Le type de classe n'exerce aucune influence et le secteur géographique n'intervient que pour la sévérité. Les élèves fréquentant une classe à cours multiples jugent que leurs enseignants sont moins sévères que les élèves de cours simples.

Tableau 67.- Effet du contexte sur les dimensions d'opposition du PIE

| Contexte (N = 590) | | Incertitude | | Insatisfaction | | Réprimande | | Sévérité | |
|--------------------------|-----------------|-------------|------|----------------|------|------------|------|----------|------|
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| <i>Urbain</i> | Rural | -.048 | ns | .016 | ns | -.025 | ns | -.171 | ** |
| <i>Cours multiples</i> | Cours simple | -.064 | ns | .100 | ns | -.032 | ns | -.107 | ns |
| <i>Pas de dispersion</i> | Dispersion | -.021 | ns | .279 | ** | .596 | ** | .309 | ** |
| Constante | | .864** | | 1.002** | | 1.003** | | 2.514** | |
| R ² ajusté | | 0 % | | 4,5 % | | 8,2 % | | 4,7 % | |

Concernant les dimensions d'influence et de proximité, nous observons que le contexte explique entre 4,9 et 7 % de la variance des scores (tableau 68). Le type de classe et le secteur

géographique ont des effets négatifs et significatifs sur l'influence et la dispersion des effets positifs.

Tableau 68.- Effet du contexte sur les dimensions « influence » et « proximité »

| Contexte (N = 590) | | Influence | | Proximité | |
|-----------------------------|-----------------|---------------|------|----------------|------|
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| <i>Urbain</i> | Rural | -.135 | ** | .005 | ns |
| <i>Cours multiples</i> | Cours simple | -.115 | * | -.027 | ns |
| <i>Pas de dispersion</i> | Dispersion | .267 | ** | -.548 | ** |
| Constante | | .966** | | 1.941** | |
| R² ajusté | | 4,9 % | | 7 % | |

Fréquenter une classe à cours multiples en secteur urbain avec des élèves qui ont des représentations dispersées sur leur enseignant entraîne une augmentation de la perception de l'influence chez l'élève. Seule la dispersion influe négativement et très significativement sur la proximité. Plus la dispersion des représentations des élèves augmente au sein de la classe, moins les élèves perçoivent leur enseignant comme proche.

Nous resterons très prudent sur les conclusions à tirer des différents résultats que nous venons d'exposer, puisque notre échantillon ne comporte que vingt-six enseignants. Avant d'examiner les liens possibles, nous réalisons une synthèse des divergences constatées pour le profil des enseignants perçu par les élèves.

Nous avons tout d'abord noté quelques différences de genre, à savoir des différences très significatives entre enseignants et enseignantes pour les dimensions de responsabilisation, sévérité et influence. Les enseignants sont perçus comme étant moins sévères, moins influents, mais comme donnant plus de responsabilité que les enseignantes. Les enseignants sont également légèrement plus empathiques que les enseignantes. Nous ne constatons pas de différence pour la proximité et les autres dimensions.

Nous avons remarqué des différences de perception entre les élèves-filles et les élèves-garçons. Les filles perçoivent que leurs enseignants apportent plus de soutien, sont plus empathiques, moins incertains et sévères que ne le perçoivent les garçons. Les garçons estiment que leurs enseignants sont moins proches que ne le formulent les filles. Les filles considèrent que leurs enseignants sont moins insatisfaits, laissent plus de responsabilité et font usage de moins de réprimande que ne le pensent les garçons.

Attendu que les tranches d'âge peuvent ne concerner que quelques enseignants, nous nous abstenons ici encore de tirer des conclusions définitives sur les variances selon l'âge de l'enseignant. Nous notons néanmoins que toutes les dimensions du PIE varient très significativement selon ce critère. Les enseignants les plus jeunes (entre 30 et 39 ans) sont ceux qui sont les plus directifs, empathiques, qui font le plus preuve de soutien et qui responsabilisent le plus, contrairement aux enseignants de plus de 55 ans. Les enseignants les plus jeunes (entre 30 et 39 ans) sont aussi les moins incertains, insatisfaits, sévères et qui adressent le moins de réprimande. Les enseignants entre 30 et 34 ans sont également moins influents, mais plus proches des élèves que leurs collègues plus âgés.

Outre l'âge, nous observons des différences selon l'expérience des enseignants, des différences très significatives pour toutes les dimensions, sauf pour la directivité. Les enseignants qui ont plus de trente ans d'expérience sont moins empathiques et font preuve de moins de soutien. Les enseignants qui ont entre 5 et 10 ans d'expérience donnent plus de responsabilité à leurs élèves, mais sont plus incertains. Ces enseignants qui n'ont que peu d'expérience sont moins insatisfaits, moins sévères et réprimandent moins leurs élèves que leurs collègues plus expérimentés. Ils sont aussi plus proches et moins influents.

A l'examen de l'effet du contexte sur les dimensions du PIE, nous relevons que c'est la dispersion des représentations des élèves au sein de la classe qui influe significativement sur la perception par les élèves du soutien, de l'empathie et de la responsabilisation de l'enseignant. Moins les représentations des élèves sont unanimes vis à vis de leur enseignant, moins ils le perçoivent comme empathique, comme pouvant apporter du soutien et comme pouvant donner des responsabilités. Lorsque l'on observe les dimensions d'opposition, nous notons aussi que la dispersion influe fortement sur l'insatisfaction, la sévérité et surtout sur la réprimande, ce qui

signifie que plus les représentations sont dispersées au sein de la classe, plus les élèves perçoivent leur enseignant comme sévère, insatisfait et comme adressant des réprimandes.

Concernant les dimensions d'influence et de proximité, nous observons que le type de classe et le secteur géographique ont des effets négatifs et significatifs sur l'influence et la dispersion des effets positifs. Fréquenter une classe à cours multiples en secteur urbain avec des élèves qui ont des représentations dispersées sur leur enseignant entraîne une augmentation de la perception de l'influence chez l'élève. Seule la dispersion influence négativement et très significativement la proximité. Plus la dispersion des représentations des élèves augmente au sein de la classe, moins les élèves perçoivent leur enseignant comme proche.

Après avoir présenté dans les deux premières parties de ce chapitre les caractéristiques des élèves, puis celles des enseignants, nous abordons dans cette troisième partie, les relations entre le profil interactionnel de l'enseignant (perception élève) et les performances scolaires de l'élève. L'examen de cette relation correspond à l'hypothèse 1 de notre recherche.

3.- Expliquer les performances scolaires des élèves par le Profil Interactionnel de l'Enseignant

Il s'agit d'apporter, dans cette partie, une réponse à l'hypothèse 1 qui **met en avant que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a un effet direct sur le niveau de performances académiques des élèves.** Nous rapportons tout d'abord les effets des caractéristiques de l'enseignant sur les performances en mathématiques, puis nous étudierons les conséquences des caractéristiques de l'enseignant sur les performances en français. Enfin, nous examinerons les relations entre ces variables, toutes choses égales par ailleurs.

3.1. Caractéristiques de l'enseignant et performances en mathématiques

Nous relierons les huit dimensions du PIE de l'enseignant avec ses performances en mathématiques dans les cinq domaines explorés (nombres dictés, calcul mental, opérations, résolution de problèmes et résolution de problèmes abstraits) et le score total en mathématiques. Nous réalisons pour chacun de ces domaines des analyses de régression multiple pour analyser l'effet de chacune des dimensions du PIE. Les relations peuvent prendre la forme suivante :

Performances en mathématiques par domaine = f (dimensions du PIE)

Performances en mathématiques par domaine = f (Influence, proximité)

Score en mathématiques = f (dimensions du PIE)

Score en mathématiques = f (Influence, proximité)

Lorsque nous observons les résultats dans le tableau 69, nous constatons que les caractéristiques subjectives de l'enseignant n'ont que peu d'effets sur les différents domaines des mathématiques. Les dimensions du PIE n'ont aucune répercussion sur les nombres dictés, le calcul mental et les opérations. Nous remarquons toutefois que le soutien et la responsabilisation interviennent dans la réussite en résolution de problèmes numériques, même si le taux de variance expliquée reste très faible (1,6 %). Moins l'enseignant apporte son soutien et plus il donne des responsabilités à l'élève, mieux celui-ci réussit en résolution de problèmes. La variance est très faible pour la résolution de problèmes abstraits (2,5 %), néanmoins un peu plus forte que pour les autres domaines ; elle est également expliquée par un effet négatif du soutien de l'enseignant.

Tableau 69.- Effet des dimensions du PIE sur les performances scolaires par domaine

| Compétences psychosociales (N = 563) | Nombres dictés | | Calcul mental | | Opérations | | Résolution de problèmes numériques | | Résolution de problèmes abstraits | |
|---|----------------|------|---------------|------|---------------|------|------------------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Directivité | .011 | ns | -.009 | ns | -.043 | ns | .006 | ns | .068 | ns |
| Soutien | -.100 | ns | -.145 | ns | -.029 | ns | -.197 | ** | -.278 | ** |
| Empathie | .056 | ns | .112 | ns | .063 | ns | .048 | ns | .087 | ns |
| Responsabilisation | .014 | ns | .048 | ns | .024 | ns | .138 | * | -.050 | ns |
| Incertitude | -.069 | ns | .045 | ns | -.023 | ns | -.152 | ns | -.016 | ns |
| Insatisfaction | -.077 | ns | -.073 | ns | -.081 | ns | -.114 | ns | -.144 | ns |
| Réprimande | .084 | ns | .067 | ns | .077 | ns | .082 | ns | .004 | ns |
| Sévérité | -.019 | ns | .063 | ns | .031 | ns | .076 | ns | -.047 | ns |
| Constante | .165 | | - .135 | | -.065 | | .122 | | .805* | |
| R ² ajusté | -0,4 % | | 0,1 % | | -0,8 % | | 1,6 % | | 2,5 % | |

L'observation des relations entre les différentes dimensions du PIE et le score total en mathématiques ne révèle que peu d'effets (taux de variance expliquée : 1,2 %). Nous constatons à nouveau les conséquences négatives et très significatives du soutien de l'enseignant perçu sur les performances en mathématiques, ce qui signifierait que plus l'enseignant soutient l'élève, plus les résultats de l'élève baissent en mathématiques (tableau 70).

Tableau 70.- Effet des dimensions du PIE sur le score global en mathématiques

| Compétences psychosociales (N = 563) | Score total en mathématiques | |
|---|------------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. |
| Directivité | .007 | ns |
| Soutien | -.212 | ** |
| Empathie | .104 | ns |
| Responsabilisation | .052 | ns |
| Incertitude | -.056 | ns |
| Insatisfaction | -.139 | ns |
| Réprimande | .087 | ns |
| Sévérité | .032 | ns |
| Constante | .246 | |
| R ² ajusté | 1,2 % | |

Nous ne constatons aucun effet de l'influence et la proximité sur les différents domaines en mathématiques et le score total en mathématiques (annexe 26).

Nous n'observons donc pas d'effet du profil interactionnel de l'enseignant sur les résultats en mathématiques de l'élève. Nous étudions dans la partie suivante, l'effet du profil interactionnel de l'enseignant sur les performances en français.

3.2. Caractéristiques de l'enseignant et performances en français

Nous relierons, avec des analyses de régression multiple, les dimensions du PIE avec les performances des élèves en français dans les trois domaines explorés (identification du mot écrit, compréhension en lecture et orthographe) et le score total en français. Nous réalisons pour chacun de ces domaines des analyses de régression multiple pour analyser l'effet de chacune des dimensions du profil interactionnel de l'enseignant. Les relations peuvent prendre la forme suivante :

Performances en français par domaine = f (Dimensions du PIE)

Score en français = f (Dimensions du PIE)

Performances en français par domaine = f (Influence et proximité)

Score en français = f (influence et proximité)

Dès lors que nous analysons les résultats dans le tableau 71, nous constatons que les dimensions du PIE ne jouent pas sur la compréhension en lecture. Elles expliquent néanmoins entre 5,3 et 7,7 % de la variance des scores des différents domaines de français, soit des variances un peu plus fortes que pour les mathématiques. Seules les dimensions de soutien, d'empathie et d'incertitude ont des effets sur les performances en français des élèves. Nous remarquons que le soutien, l'empathie et l'incertitude interviennent dans la réussite de l'élève en identification de mots écrits et en orthographe. Quand l'empathie agit positivement, le soutien et l'incertitude ont un effet négatif sur ces deux domaines. Plus l'enseignant est perçu comme empathique et moins il est incertain et apporte son soutien, meilleurs sont les résultats de l'élève en orthographe et lecture. Avec des variances expliquées comprises entre de 5,3 et 7,7 %, les effets des dimensions du PIE sur ces deux domaines sont plus forts que pour les différents domaines en mathématiques. Les effets sont similaires pour le score total en français : (1) la variance expliquée est presque au même niveau que pour l'orthographe (7,3 %), (2) ce sont les mêmes dimensions du PIE qui sont impliquées et (3) le sens des relations entre les variables significatives reste le même.

Tableau 71.- Effet des dimensions du PIE sur les performances scolaires en français

| Compétences psychosociales (N= 564) | Identification du mot écrit | | Compréhension de lecture | | Orthographe | | Score total en français | |
|--|-----------------------------|-----------|--------------------------|------|--------------|-----------|-------------------------|-----------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Directivité | .108 | ns | .011 | ns | -.008 | ns | .042 | ns |
| Soutien | -.359 | ** | -.142 | ns | -.323 | ** | -.367 | ** |
| Empathie | .274 | ** | .021 | ns | .374 | ** | .345 | ** |
| Responsabilisation | .075 | ns | .025 | ns | .049 | ns | .065 | ns |
| Incertitude | -.216 | ** | -.011 | ns | -.314 | ** | -.283 | ** |
| Insatisfaction | -.052 | ns | -.006 | ns | -.027 | ns | -.039 | ns |
| Réprimande | .054 | ns | .032 | ns | .084 | ns | .077 | ns |
| Sévérité | .075 | ns | -.014 | ns | .165 | ns | .130 | ns |
| Constante | -.186 | | .307 | | -.372 | | -.259 | |
| R ² ajusté | 5,3 % | | - 0,5 % | | 7,7 % | | 7,3 % | |

L'observation des relations entre les différentes dimensions du PIE et le score total en français permet de constater des effets plus importants des caractéristiques subjectives de l'enseignant (avec un taux de variance expliquée qui s'élève 7,3 %) que ceux révélés précédemment sur le score en mathématiques (tableau 72). Nous constatons à nouveau les conséquences négatives et très significatives du soutien de l'enseignant perçu sur les performances en mathématiques, mais nous notons également d'autres relations très significatives, à savoir un effet positif aussi important de l'empathie et un effet négatif de l'incertitude de l'enseignant sur le score obtenu par les élèves en français. Cela signifierait que plus l'enseignant soutient l'élève, plus il est incertain, plus les résultats de l'élève baissent en mathématiques. Toutefois, son empathie permettrait dans le même temps d'augmenter au moins aussi fortement et significativement son score en français.

Tableau 72.- Effet des dimensions du PIE sur le score global en français

| Compétences psychosociales (N = 563) | Score total en français | |
|---|-------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. |
| Directivité | .042 | ns |
| Soutien | -.367 | ** |
| Empathie | .345 | ** |
| Responsabilisation | .065 | ns |
| Incertitude | -.283 | ** |
| Insatisfaction | -.039 | ns |
| Réprimande | .077 | ns |
| Sévérité | .130 | ns |
| Constante | -.259 | |
| R ² ajusté | 7,3 % | |

Comme pour les mathématiques, les résultats ne révèlent pas d'effets de l'influence et de la proximité de l'enseignant sur les performances en français (annexe 26).

3.3. Caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et performances scolaires

Dans cette dernière partie de ce chapitre V, nous étudions les relations entre les caractéristiques de l'enseignant et les performances scolaires, en mobilisant un modèle « toutes choses égales par ailleurs », que nous pourrions formuler ainsi :

Performances en mathématiques par domaine = f (dimensions du PIE, caractéristiques personnelles et familiales de l'élève)

Performances en mathématiques par domaine = f (dimensions du PIE, caractéristiques personnelles et familiales de l'élève)

Lorsque nous introduisons, outre les huit dimensions de l'enseignant, les caractéristiques personnelles et familiales de l'élève (nous présentons un modèle plus général incluant les compétences psychosociales dans le chapitre VII), nous remarquons sans surprise que celles-ci ont un poids important dans l'explication de la variance du score de mathématiques (tableau 73). L'impact négatif du soutien n'apparaît plus comme une relation significative, si bien qu'aucune caractéristique subjective des enseignants mesurée dans notre recherche n'est suffisamment significative pour expliquer la variance du score en mathématiques. Ce sont les caractéristiques de l'élève (PCS, nombre de livres dans le foyer, degré de la classe, pour les plus significatives) qui ont le plus de poids : elles permettent d'expliquer 19,7 % de la variance du score de mathématiques.

Tableau 73.- Effet net des caractéristiques de l'élève et de l'enseignant sur les performances scolaires de l'élève en mathématiques et en français

| Modèle 2 | | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------|------|-------------------|------|
| Caractéristiques de l'élève (N = 569) | | Score en mathématiques | | Score en français | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Caractéristiques de l'élève | | | | | |
| <i>Garçon</i> | Fille | | | .262 | ** |
| <i>Pas de maintien</i> | Maintien | -.346 | * | -.779 | ** |
| <i>PCS père défavorisée</i> | PCS père favorisée | .304 | ** | | |
| | Nombre livres dans le foyer | .173 | ** | .129 | ** |
| | Utilisation du numérique | -.052 | * | -.080 | ** |
| | Degré de classe | .485 | ** | .423 | ** |
| | Possession ordinateur | .119 | * | .114 | * |
| Caractéristiques de l'enseignant | | | | | |
| | Soutien | | | -.274 | ** |
| | Empathie | | | .343 | ** |
| | Incertitude | | | -.165 | * |
| | Sévérité | | | .171 | ** |
| Constante | | - 2.266** | | - 2.420** | |
| R² ajusté | | 19,7 % | | 24,8 % | |

Les conclusions sont un peu différentes pour les performances en français (tableau 73). Comme pour les résultats en mathématiques, plusieurs caractéristiques de l'élève influent significativement sur ses résultats. Nous retrouvons presque les mêmes caractéristiques que pour les mathématiques avec quelques particularités : (1) les PCS du père n'interviennent plus significativement dans la relation, (2) les élèves maintenus ont des résultats très inférieurs aux autres, ce qui n'était pas le cas en mathématiques, et (3) les filles ont de meilleurs résultats en français que les garçons, alors que nous n'avons pas remarqué d'effet du genre pour les performances en mathématiques dans le modèle « toutes choses égales par ailleurs ». Nous soulignons une autre différence qui renvoie au rôle des caractéristiques de l'enseignant. En effet, quatre dimensions du profil interactionnel de l'enseignant influent significativement sur les performances en français. Il s'agit de l'incertitude et du soutien qui ont un effet négatif et de l'empathie et la sévérité qui ont un effet positif sur les performances en français. Celles-ci dépendent donc à la fois des caractéristiques des élèves et de celles de l'enseignant qui expliquent près de 25 % de la variance du score global en français.

A partir de ces conclusions, nous pouvons répondre à notre première hypothèse. Pour rappel, l'hypothèse 1 **met en avant que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a un effet direct sur le niveau de performances académiques des élèves**. Or, nous relevons que le profil interactionnel de l'enseignant n'a que peu ou pas d'effet sur les résultats de l'élève en mathématiques. Il n'est donc pas possible de valider cette hypothèse pour les mathématiques. Nous pouvons cependant répondre partiellement par l'affirmative pour le français, étant donné que certaines caractéristiques du profil interactionnel de l'enseignant (soutien, empathie, incertitude, sévérité) influencent les résultats de l'élève en français. Toutefois, nous ne constatons pas d'effets des autres caractéristiques du profil. Nous ne remarquons pas non plus de relation entre la proximité et l'influence de l'enseignant et les résultats scolaires de l'élève.

Les rôles respectivement positif et négatif de l'empathie et de l'incertitude sur les performances en français sont conformes à ce que nous avons pointé dans plusieurs travaux. Brekelmans et al. (1993) insistent sur les effets négatifs de l'incertitude sur l'apprentissage de l'élève. Ils faisaient le même constat pour l'insatisfaction ce que notre travail ne confirme pas. Goh (1994) et Henderson (1995), cités dans Brekelmans et al. (2005), constatent des liens

positifs entre la coopération (dont l'empathie) perçue de l'enseignant et les tests cognitifs. Cornelius-White (2007) a révélé que l'empathie et la chaleur sont très fortement associées aux résultats de l'élève et il a noté des effets très importants qui concernaient l'amélioration des résultats scolaires des élèves grâce à des relations enseignant-élèves positives. Toutefois, bien que Rawnsley (1997) ait observé que c'était l'opposition (comportement d'insatisfaction/*dissatisfied* et de réprimande/*admonishing*) qui était liée à de faibles résultats cognitifs, il estimait qu'il restait difficile de montrer que le comportement amical et compréhensif de l'enseignant puisse entraîner de meilleures performances scolaires.

Le rôle du soutien de l'enseignant perçu par l'élève qui aurait un effet négatif sur les performances en mathématiques (et particulièrement en résolution de problèmes), ainsi que sur les performances en français, apparaît contre-intuitif. Nous avons tendance à considérer que soutenir un élève dans la résolution d'un problème pourra l'aider à surmonter les obstacles et favoriser la construction d'un apprentissage réussi. Leroy et al. (2013) ont fait état de liens positifs entre le style motivationnel de l'enseignant, le soutien perçu déclaré par les élèves, les croyances d'auto-efficacité et les apprentissages. Nous avons également montré, dans le chapitre II, les liens entre les attitudes positives de l'enseignant et les comportements et performances des élèves (Klem et Connell, 2004 ; Knesting et Waldron, 2006 ; Malecki et Demaray, 2003 ; Reeve et al., 2004 ; Wentzel, 1997). Brekelmans et al. (1993) ont aussi montré que le soutien avec la sévérité et la directivité avaient le plus fort effet sur les résultats scolaires des élèves. D'autres auteurs comme Malecki et Demaray (2003) ont recensé différents types de soutien : informationnel (l'enseignant donne son avis par exemple), émotionnel (se sentir aimé par son enseignant), instrumental (ressources mises à la disposition de l'élève) et évaluatif (rétroaction sur l'attitude et le comportement de l'élève). Ils démontraient à leur tour que le soutien émotionnel pourrait prédire les compétences sociales et scolaires des élèves. Tous ces résultats semblent aller dans le sens d'un effet positif du soutien sur les résultats scolaires des élèves. Cela signifie-t-il que, dans notre échantillon, les élèves estimant que leur enseignant les soutient sont en fait ceux qui sont le plus en difficulté en mathématiques et en français ? Cela pourrait également résulter d'une mesure peu appropriée du soutien dans le questionnaire lié au PIE. Nous ne pouvons apporter de réponses définitives à ce sujet.

L'observation des résultats qui associent les dimensions du profil interactionnel de l'enseignant (et surtout les dimensions d'influence et de proximité) et les performances scolaires de l'élève, met en évidence quelques liens intéressants à approfondir en français, mais ne dévoile que peu de liens entre le profil de l'enseignant et les performances en mathématiques. De nombreuses études menées jusque-là, évoquées dans les trois premiers chapitres, font ressortir des liens entre les relations enseignant-élèves et les performances scolaires. Fraser et Walberg (2005) ont certes estimé que les liens entre la nature de l'environnement de la classe et les résultats des élèves sont moins forts pour les résultats scolaires, mais dans le chapitre III, nous avons rapporté plusieurs études de chercheurs néerlandais et leurs collaborateurs qui notaient des liens entre les dimensions d'influence et de proximité du profil de l'enseignant et les résultats scolaires des élèves. Nous ne constatons pas ces effets dans notre travail. Wubbels et al. (2006) réaffirment notamment les liens forts et positifs entre les perceptions de l'influence et de la proximité ou des huit sous-dimensions et les conséquences sur la cognition des élèves, ce que ne confirment pas nos résultats. Pour Brekelmans et al. (1993), c'est le style de communication de l'enseignant perçu par les élèves qui compte le plus pour expliquer les résultats d'un test cognitif pour un élève. Les enseignants qui ont des classes plus désordonnées (profils 5, 6 et 8) obtiennent les résultats les plus faibles, alors que ceux qui ont un profil directif, autoritaire et tolérant affichent des résultats plutôt forts (Brekelmans, 1989, citée dans Wubbels et Brekelmans, 2005). Selon Brekelmans (1989), c'est la dimension « influence » perçue par les élèves qui a le plus d'effet sur les résultats cognitifs (tests en physique), ce que nous ne retrouvons pas dans notre travail.

Pianta (1992) soutient que si l'élève se sent à l'aise avec l'enseignant, cela peut faciliter le développement. Si, au contraire, la relation est négative, voire inexistante, les conséquences de ce mode de relation seraient négatives pour l'enfant et son engagement dans les apprentissages. Ce constat nous amène à nous interroger sur l'existence d'un lien direct entre relation enseignant-élèves et réussite scolaire. Nous avons certes mis en avant dans la littérature, l'association évidente entre ces deux variables, tour à tour positive et négative en fonction du comportement de l'enseignant, mais nos résultats nous invitent à reconsidérer cette relation pour en explorer les ressorts. En effet, Pianta envisage une variable médiatrice (l'engagement) entre la relation et la réussite. Cornélius-White (2007) précise pour sa part que les relations enseignant-élèves qui fonctionnent bien pourraient être caractérisées comme suit : d'un côté,

l'enseignant gagne la confiance de l'élève et de l'autre, l'élève se sent en situation de sécurité émotionnelle, il se sent soutenu et sollicité par son enseignant pour se surpasser scolairement. L'auteur relève donc la présence de la confiance, de la sécurité émotionnelle, comme médiation entre la relation et la réussite. Nous estimons que les compétences psychosociales pourraient intervenir pour expliquer la variance des scores en français et en mathématiques. Nous pouvons donc à notre tour supposer la présence de variables médiatrices entre le profil interactionnel de l'enseignant et la réussite scolaire des élèves. C'est ce que nous proposons de montrer dans les deux prochains chapitres.

Résumé du chapitre V

Nous avons commencé dans ce chapitre V à étudier les résultats de notre enquête. Nous avons à ce stade rendu compte essentiellement de conclusions issues de statistiques descriptives qui avaient pour but de mieux connaître les caractéristiques des élèves et des enseignants de notre échantillon.

Lorsque nous observons les compétences psychosociales, nous pouvons constater plusieurs divergences en fonction de diverses caractéristiques. Nous notons tout d'abord des différences de genre : les filles se déclarent plus empathiques, coopérantes, elles ont une plus grande maîtrise de soi, mais elles sont aussi plus anxieuses que les garçons. Ensuite, les élèves qui ont redoublé sont moins coopérants et ont une moins bonne estime de soi que les élèves à l'heure. Les élèves issus de familles défavorisées affichent des niveaux de développement de l'empathie, de maîtrise de soi, de coopération et d'estime de soi moins élevés que ceux issus des catégories intermédiaires et favorisées. Nous remarquons également des différences selon les pratiques familiales et culturelles entre l'utilisation du numérique, d'une part, et la maîtrise de soi, l'estime de soi et la coopération, d'autre part. A cela s'ajoutent des relations positives faibles à modérées, très significatives entre le nombre de livres possédés dans le foyer, la fréquentation de la bibliothèque, la lecture des parents et l'estime de soi, la coopération et l'empathie. Le contexte intervient assez peu, si ce n'est que les élèves des écoles rurales se déclarent plus empathiques et plus coopérants que leurs homologues des écoles urbaines. Enfin, l'observation des liens entre compétences psychosociales et performances scolaires révèlent quelques relations notables : (1) des corrélations positives et significatives entre l'internalité et les mathématiques, (2) des corrélations positives et très significatives entre les performances en français et en mathématiques et l'empathie, l'estime de soi et la coopération et (3) des corrélations négatives très significatives entre l'anxiété et les résultats en français et en mathématiques. Les comparaisons intra- et inter-classes révèlent bien des différences modérées, mais réelles entre les déclarations des élèves selon la classe, lorsqu'ils évoquent les compétences psychosociales.

Concernant les enseignants, nous resterons très mesuré sur les conclusions à tirer des différents résultats, puisque notre échantillon ne comporte que vingt-six enseignants. Nous avons noté des divergences selon le profil des enseignants perçu par les élèves.

Nous avons tout d'abord noté quelques différences de genre, à savoir des différences très significatives entre enseignants et enseignantes pour les dimensions de responsabilisation, sévérité et influence. Les enseignants sont perçus comme étant moins sévères, moins influents, mais comme donnant plus de responsabilité que les enseignantes. Les enseignants sont également légèrement plus empathiques que les enseignantes. Nous avons également remarqué des différences de perception entre les élèves-filles et les élèves-garçons. Les filles perçoivent que leurs enseignants apportent plus de soutien, sont plus empathiques, moins incertains et sévères que ne le perçoivent les garçons. Les garçons estiment que leurs enseignants sont moins proches que les filles. Les filles considèrent que leurs enseignants sont moins insatisfaits, laissent plus de responsabilité et font usage de moins de réprimandes que ne le pensent les garçons.

Attendu que les tranches d'âge peuvent ne concerner que quelques enseignants, nous nous abstenons ici encore de tirer des conclusions définitives sur les variances selon l'âge et l'expérience de l'enseignant. Nous notons néanmoins que toutes les dimensions du PIE varient très significativement selon ces critères. Les enseignants les plus jeunes (entre 30 et 39 ans) sont ceux qui sont les plus directifs, empathiques, qui font le plus preuve de soutien et qui responsabilisent le plus, contrairement aux enseignants de plus de 55 ans. Les enseignants les plus jeunes (entre 30 et 39 ans) sont aussi les moins incertains, insatisfaits, sévères et qui adressent le moins de réprimandes. Les enseignants entre 30 et 34 ans sont également moins influents, mais plus proches des élèves que leurs collègues plus âgés. Nous observons des différences selon l'expérience des enseignants, des différences très significatives pour toutes les dimensions, sauf pour la directivité. Les enseignants qui ont plus de trente ans d'expérience sont moins empathiques et font preuve de moins de soutien. Les enseignants qui ont entre 5 et 10 ans d'expérience donnent plus de responsabilité à leurs élèves, mais sont plus incertains. Ces enseignants qui n'ont que peu d'expérience sont moins insatisfaits, moins sévères et réprimandent moins leurs élèves que leurs collègues plus expérimentés. Ils sont aussi plus proches et moins influents.

Nous avons observé un effet de grande ampleur de la classe sur les dimensions de proximité et d'influence avec des variations intra-classes et inter-classes importantes. A l'examen de l'effet du contexte sur les dimensions du PIE, nous relevons que c'est la dispersion des représentations des élèves au sein de la classe qui influe significativement sur la perception par les élèves du soutien, de l'empathie et de la responsabilisation de l'enseignant. Moins les représentations des élèves sont unanimes vis à vis de leur enseignant, moins ils le perçoivent comme empathique, comme pouvant apporter du soutien et comme pouvant donner des responsabilités. Lorsque l'on observe les dimensions d'opposition, nous notons aussi que la dispersion influe fortement sur l'insatisfaction, la sévérité et surtout sur la réprimande, ce qui signifie que plus les représentations sont dispersées au sein de la classe, plus les élèves perçoivent leur enseignant comme sévère, insatisfait et comme adressant des réprimandes. Nous observons pour finir que fréquenter une classe à cours multiples en secteur urbain avec des élèves qui ont des représentations dispersées sur leur enseignant entraîne une augmentation de la perception de l'influence chez l'élève. Pour la proximité, nous relevons que plus la dispersion des représentations des élèves augmente au sein de la classe, moins les élèves perçoivent leur enseignant comme proche.

Nous avons examiné dans la dernière partie de ce chapitre, les relations entre le profil interactionnel de l'enseignant et les performances scolaires des élèves qui correspondaient à notre hypothèse 1. Nous avons répondu partiellement par l'affirmative à l'hypothèse 1 pour le français, étant donné que certaines caractéristiques du profil interactionnel de l'enseignant (soutien, empathie, incertitude et sévérité) influençaient les résultats de l'élève en français. Toutefois, nous n'avons pas constaté d'effets des autres caractéristiques du profil et des effets presque inexistantes sur les performances en mathématiques. De même, nous n'avons pas remarqué de relations entre la proximité et l'influence de l'enseignant et les résultats scolaires de l'élève. Dans les modèles « toutes choses égales par ailleurs », les caractéristiques personnelles et familiales expliquent pour une large part la variance des scores de français et de mathématiques. Ces résultats nous incitent à continuer nos analyses pour explorer d'autres relations et rechercher notamment comment les compétences psychosociales et les performances scolaires des élèves pourraient varier au sein de la classe.

CHAPITRE VI : Profil de l'enseignant et compétences psychosociales chez l'élève

Nous avons développé notre cadre d'analyse théorique dans les trois premiers chapitres. Dans le chapitre IV, nous avons présenté les différents éléments de notre problématique et formulé les hypothèses auxquelles nous devons commencer à répondre dans ce chapitre. Le chapitre précédent nous a permis de mieux connaître les caractéristiques des enseignants et des élèves et de répondre à l'hypothèse 1. Les analyses comparatives qui tenaient compte de variables de contrôle diverses – caractéristiques personnelles de l'élève et de l'enseignant, contexte – nous ont renseigné en outre sur les différences et similitudes de nos variables cibles, compétences psychosociales et dimensions du profil interactionnel de l'enseignant perçues par l'élève.

Nous rappelons l'hypothèse (H2) pour laquelle nous proposerons une réponse dans ce chapitre. Elle avance que, toutes choses égales par ailleurs, le profil interactionnel de l'enseignant a un effet sur le niveau de développement des compétences psychosociales des élèves. Nous avons décliné cette hypothèse en deux hypothèses complémentaires (H2 a et b). Selon l'hypothèse 2, le profil interactionnel de l'enseignant a, toutes choses égales par ailleurs, un effet sur les compétences psychosociales émotionnelles (CPS émotion) de l'élève. Cette hypothèse peut être traduite comme suit :

$$\mathbf{H2\ a} \rightarrow \mathbf{CPS\ \acute{e}motion = f(PIE)}$$

Nous la ferons évoluer pour tester cette relation « toutes choses égales par ailleurs » avec les caractéristiques personnelles de l'élève et le contexte de scolarisation :

$$\mathbf{H2\ a} \rightarrow \mathbf{CPS\ \acute{e}motion = f(PIE, \text{caractéristiques personnelles de l'élève, contexte})}$$

Quant à l'hypothèse 2b, le profil interactionnel de l'enseignant (PIE) a, toutes choses égales par ailleurs, un effet sur les compétences psychosociales interpersonnelles de l'élève (CPS interperso). Nous pouvons la formuler comme suit :

$$\mathbf{H2\ b} \rightarrow \mathbf{CPS\ interperso = f(PIE)}$$

Comme pour l'hypothèse 2a, nous la ferons évoluer pour tester cette relation « toutes choses égales par ailleurs » :

$$\mathbf{H2\ b} \rightarrow \mathbf{CPS\ interperso = f(PIE, \text{caractéristiques personnelles de l'élève, contexte})}$$

Pour initier les premières réponses à nos hypothèses, nous mettons en relation les caractéristiques subjectives de l'enseignant et le niveau de développement des compétences psychosociales des élèves. Dans le chapitre précédent, l'observation des profils d'enseignants a révélé des différences. Nous essaierons donc d'établir si certains profils d'enseignants agissent diversement selon le type de compétences et donc, s'ils permettent de développer différemment le niveau de compétences psychosociales chez les élèves. Il nous faudra établir s'il y a des effets différenciés de profil d'enseignants, c'est-à-dire si certains profils interactionnels développent plus particulièrement une compétence en particulier. Nous pouvons également examiner si ces profils ont des effets différenciés selon les caractéristiques des élèves.

Pour répondre à ces hypothèses, nous procédons à des analyses de régression multiple pour étudier l'impact net des caractéristiques de l'enseignant sur le niveau de développement des compétences psychosociales, à caractéristiques des élèves données. Puis, sachant que les notions de compétences et de pratiques enseignantes sont multiformes et qu'elles sont en outre difficiles à définir et à mesurer, nous utiliserons dans un second temps, des modèles structuraux qui peuvent nous permettre d'opérationnaliser les notions de compétence et de pratique enseignante à travers les variables latentes.

1.- Expliquer le niveau de développement des compétences psychosociales par les caractéristiques des enseignants et des élèves

1.1. Dimensions du PIE et compétences psychosociales

Nous étudions l'effet des caractéristiques subjectives de l'enseignant sur les compétences psychosociales de l'élève. Comme dans le chapitre précédent, nous avons choisi de nous intéresser plus spécifiquement aux compétences en fin d'année scolaire. Nous procédons à des analyses de régression multiple qui peuvent prendre la forme suivante :

CPS fin d'année scolaire = f (Directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, réprimande, sévérité)

CPS fin d'année scolaire = f (Influence et proximité)

En fin d'année scolaire, comme nous l'avons fréquemment constaté, les niveaux d'explication des variables sont modérés à importants (r^2 ajusté entre .028 et .072). Les deux compétences psychosociales interpersonnelles affichent les niveaux les plus élevés (tableau 74). La directivité et la responsabilisation n'ont pas d'effets significatifs sur les compétences psychosociales de notre recherche. L'empathie de l'enseignant a toujours un effet positif et très significatif sur l'empathie de l'élève, mais nous notons que le soutien de l'enseignant est également impliqué dans une relation significative avec l'empathie de l'élève. D'autre part, ce sont l'incertitude, la réprimande (effet négatif) et l'empathie (effet positif) qui ont le plus d'impact sur la coopération de l'élève. Plus un élève perçoit son enseignant comme incertain et pense qu'il intervient pour réprimander, moins l'élève agit en coopérant ; à l'inverse, plus il perçoit son enseignant comme empathique, plus il coopère.

Lorsque l'on s'intéresse aux compétences psychosociales émotionnelles, nous relevons que le niveau d'explication de la variance est plus faible pour l'anxiété et l'internalité, mais

que, pour l'estime de soi et la maîtrise de soi, il se situe dans des valeurs similaires à celles observées pour l'empathie et la coopération. Incertitude, responsabilisation, directivité et soutien n'affichent aucune relation significative avec ces quatre compétences psychosociales émotionnelles. Si l'empathie joue positivement et significativement sur l'internalité, ce sont les dimensions d'opposition, insatisfaction, réprimande et sévérité qui influent sur les trois autres compétences. Ainsi, la réprimande a des effets positifs sur la maîtrise de soi, mais négatifs sur l'anxiété, ce qui signifie que plus un élève estime que son enseignant adresse des réprimandes, plus il est anxieux et moins il est maître de son comportement. L'insatisfaction et la sévérité de l'enseignant exercent une influence significative sur l'anxiété et l'estime de soi. Ainsi, plus un enseignant est perçu comme insatisfait, plus l'élève est anxieux avec une mauvaise estime de soi et plus l'élève estime que son enseignant est sévère, moins il est anxieux et meilleure est son estime de soi.

Tableau 74.- Effet des dimensions du PIE sur les compétences psychosociales en fin d'année scolaire¹²

| Dimensions PIE (N = 565) | Maîtrise de soi | | Internalité | | Anxiété | | Estime de soi | | Empathie | | Coopération | |
|-----------------------------|-----------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------|------|----------------|------|--------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Directivité | .130 | ns | .121 | ns | .050 | ns | -.016 | ns | -.045 | ns | .060 | ns |
| Soutien | .108 | ns | .004 | ns | .004 | ns | -.004 | ns | .177 | * | -.024 | ns |
| Empathie | .153 | ns | .167 | * | .116 | ns | .078 | ns | .268 | ** | .221 | ** |
| Responsabilisation | -.064 | ns | -.088 | ns | -.076 | ns | .071 | ns | -.059 | ns | -.044 | ns |
| Incertitude | -.026 | ns | .045 | ns | .018 | ns | -.023 | ns | -.091 | ns | -.155 | * |
| Insatisfaction | .039 | ns | -.094 | ns | .192 | * | -.286 | ** | -.095 | ns | -.138 | ns |
| Réprimande | -.170 | ** | -.097 | ns | .157 | ** | -.079 | ns | .021 | ns | -.113 | * |
| Sévérité | -.012 | ns | -.066 | ns | -.208 | ** | .212 | ** | .006 | ns | .151 | ns |
| Constante | -.798* | | -.295 | | -.245 | | -.403 | | -.893** | | -.589 | |
| R² ajusté | 6,4 % | | 4,5 % | | 2,8 % | | 5,6 % | | 7,2 % | | 6,2 % | |

¹² Comme pour les analyses précédentes :

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Nous constatons des relations entre les dimensions du PIE et les compétences psychosociales émotionnelles en fin d'année scolaire. Parmi les dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation »), seule l'empathie est liée positivement avec l'internalité, alors que toutes les dimensions d'opposition (« insatisfaction », « réprimande » et « sévérité »), à l'exception de l'incertitude, ont davantage d'effets sur les compétences psychosociales émotionnelles : effet négatif de la réprimande sur la maîtrise de soi et positif sur l'anxiété, effet négatif de la sévérité sur l'anxiété et positif sur l'estime de soi et effet positif de l'insatisfaction sur l'anxiété et négatif sur l'estime de soi. Les effets sont peu élevés, mais les liens existent et semblent confirmer les intuitions : nous notons plutôt des effets positifs des dimensions de coopération et plutôt des effets négatifs des dimensions d'opposition (excepté pour la sévérité). Contrairement aux dimensions d'incertitude, d'insatisfaction et de réprimande qui semblent être perçues négativement par les élèves, la dimension « sévérité » qui s'appuie chez l'enseignant sur des valeurs d'exigence, de calme, de silence et de discipline au sein de la classe, semble davantage ressentie comme positive, sans doute en raison de ses liens avec une forme de sécurité affective garantie par l'enseignant. Ce besoin de sécurité du jeune enfant (Bowlby, 1969, 1988 ; Maslow, 1954), cité dans Virat (2014) pour la relation enseignant-élève, semble de fait avoir, à l'observation de nos résultats, des conséquences positives sur l'estime de soi de l'élève et contribuer à la réduction de son anxiété. Concernant l'hypothèse 2b, nous notons aussi des relations entre les dimensions du PIE et les compétences psychosociales interpersonnelles en fin d'année scolaire. Pour les dimensions de coopération, l'empathie de l'enseignant a une relation positive avec l'empathie et la coopération de l'élève et le soutien entretient une relation positive avec l'empathie. Pour les dimensions d'opposition, nous ne relevons pas de relations avec l'empathie, mais des effets négatifs de l'incertitude et de la réprimande sur la coopération.

Si nous nous en tenons aux dimensions d'influence et de proximité de l'enseignant et aux compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire (tableau 75), nous notons quelques éléments intéressants. Pour la coopération, ce sont toujours les dimensions d'influence et de proximité qui interviennent conjointement : plus l'élève perçoit son enseignant comme proche et influent, plus l'élève estime qu'il coopère. Nous ne relevons plus de relations conjointes des dimensions « influence » et « proximité » avec les autres compétences. Seule la proximité a une influence très significative sur l'empathie, la maîtrise de soi, l'estime de soi,

l'anxiété et l'internalité. Plus l'élève perçoit son enseignant comme proche, moins l'élève se perçoit comme anxieux. La proximité a un effet positif sur les quatre autres compétences : plus l'élève ressent que son enseignant est proche, plus l'élève se déclare interne, empathique, maître de lui-même et meilleure est son estime de soi.

Tableau 75.- Effet de l'influence et de la proximité de l'enseignant sur les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire

| Dimensions PIE (N = 565) | Maîtrise de soi | | Internalité | | Anxiété | | Estime de soi | | Empathie | | Coopération | |
|-----------------------------|-----------------|------|-------------|------|---------|------|---------------|------|----------|------|-------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Influence | .069 | ns | .027 | ns | -.087 | ns | .116 | ns | .107 | ns | .207 | * |
| Proximité | .276 | ** | .228 | ** | -.119 | ** | .229 | ** | .262 | ** | .267 | ** |
| Constante | -.357** | | -.356** | | .262 | | -.441** | | -.486** | | -.612** | |
| R ² ajusté | 3 % | | 4,6 % | | 0,9 % | | 4,3 % | | 5,9 % | | 5,8 % | |

Après avoir pointé les effets du comportement interactionnel de l'enseignant sur les compétences de l'élève, nous testons cette relation en incluant dans le modèle, les caractéristiques de l'élève et des éléments de contexte.

1.2. Caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et contexte

Afin d'enrichir notre connaissance des variables qui agissent significativement sur les compétences psychosociales des élèves, nous incluons dans des analyses de régression multiple, outre les caractéristiques subjectives de l'enseignant, les données concernant le secteur géographique de l'école et les caractéristiques de l'élève que nous avons identifiées dans le chapitre V pour leur effet significatif sur les compétences psychosociales (pratiques culturelles, etc.). Cette nouvelle étape permet d'enrichir la modélisation des relations entre les caractéristiques subjectives de l'enseignant et le niveau de développement des compétences psychosociales. Nous pouvons dans le même temps étudier les variables qui produisent les effets les plus significatifs sur ces compétences. Nous pouvons formuler les relations comme suit :

CPS fin d'année scolaire = f (dimensions du PIE, caractéristiques personnelles de l'élève, contexte)

CPS fin d'année scolaire = f (Influence et proximité, caractéristiques personnelles de l'élève, contexte)

En fin d'année scolaire, toutes choses égales par ailleurs, deux dimensions sur huit, la responsabilisation et la directivité, n'ont pas de lien avec les compétences psychosociales des élèves (tableau 76). Nous constatons des relations très faibles (inférieures à 5 %) de la variance expliquée, mais significatives entre l'internalité et l'anxiété, les dimensions du PIE et les caractéristiques de l'élève. La maîtrise de soi et l'estime de soi sont des compétences dont les caractéristiques de l'enseignant et des élèves expliquent la variance pour une proportion supérieure à un peu plus de 10 %. Enfin, les deux compétences psychosociales interpersonnelles (empathie et coopération) restent les mieux expliquées par les dimensions du PIE et les caractéristiques de l'élève (15,7 % pour l'empathie et 13,5 % pour la coopération).

Aucune caractéristique de l'élève ne pèse véritablement sur l'internalité. Seules l'empathie et la réprimande de l'enseignant semblent l'influencer respectivement positivement et négativement. La réprimande joue également négativement sur la maîtrise de soi, alors que le soutien de l'enseignant, la fréquentation de la bibliothèque et la profession du père agissent positivement dans la relation. Les filles sont plus anxieuses que les garçons et l'insatisfaction et la réprimande contribuent à l'augmentation du niveau d'anxiété chez l'élève, tandis que la sévérité de l'enseignant est encline à le faire baisser. Si l'insatisfaction de l'enseignant perçue par l'élève et le redoublement de l'élève (impact le plus fort) atténuent le niveau de développement de l'estime de soi chez l'élève, le soutien de l'enseignant, une fréquentation très régulière de la bibliothèque et le fait d'avoir un père issu d'un milieu favorisé le renforcent.

Concernant les compétences psychosociales interpersonnelles, nous retenons, parmi les variables exogènes significatives, des dimensions telles que le soutien, l'empathie de l'enseignant, le secteur rural ou le nombre de livres présents dans le foyer pour expliquer positivement et très significativement l'empathie, auxquels nous pouvons ajouter un impact important du genre. Les filles sont en effet plus empathiques et coopèrent davantage que les

garçons. Quand l'insatisfaction de l'enseignant a des effets négatifs sur la coopération, son empathie a des effets positifs. Enfin, les élèves qui fréquentent la bibliothèque régulièrement et sont issus d'un milieu favorisé ont tendance à coopérer davantage.

Tableau 76.- Effet des caractéristiques de l'enseignant, des caractéristiques de l'élève et du contexte sur les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire

| Modèle 3 | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|-----------------|------|-------------|------|---------|------|---------------|------|----------|------|-------------|------|
| Caractéristiques de l'enseignant et de l'élève (N = 548) | | Maîtrise de soi | | Internalité | | Anxiété | | Estime de soi | | Empathie | | Coopération | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Dimensions du PIE | | | | | | | | | | | | | |
| | Soutien | .207 | ** | | | | | .131 | * | .157 | * | | |
| | Empathie | | | .175 | ** | | | | | .219 | ** | .169 | * |
| | Insatisfaction | | | | | .170 | * | -.237 | ** | | | -.177 | ** |
| | Réprimande | -.180 | ** | -.149 | ** | .157 | ** | | | | | | |
| | Sévérité | | | | | -.166 | * | | | | | | |
| Caractéristiques de l'élève | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Garçon</i> | Fille | | | | | .280 | ** | | | .432 | ** | .334 | ** |
| | Fréquentation bibliothèque | .173 | ** | | | | | .124 | ** | | | .115 | ** |
| | Nombre de livres | | | | | | | | | .113 | ** | | |
| | Profession du père | .114 | * | | | | | .208 | ** | | | .237 | ** |
| | Maintien de l'élève | | | | | | | -.504 | ** | | | | |
| Contexte | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Urbain</i> | Rural | | | | | | | | | .212 | ** | | |
| | Constante | -.784** | | -.270 | | -.102 | | -.630** | | -1.762** | | -1.016** | |
| | R ² ajusté | 10,1 % | | 4,5 % | | 4,9 % | | 11,7 % | | 15,7 % | | 13,5 % | |

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Même lorsque l'on introduit les caractéristiques personnelles de l'élève, l'effet des dimensions de l'enseignant sur les compétences psychosociales reste globalement prégnant, mais nous pouvons pointer quelques modifications. En réponse à l'hypothèse 2a, nous remarquons des relations entre dimensions du PIE et les compétences psychosociales

émotionnelles en fin d'année scolaire. Les dimensions de coopération ont des effets sur les compétences psychosociales émotionnelles. Si nous ne constatons pas de lien avec l'anxiété, l'empathie et le soutien de l'enseignant sont liés positivement avec l'internalité, la maîtrise de soi et l'estime de soi, mais aussi avec les compétences psychosociales interpersonnelles. Les dimensions d'opposition, excepté l'incertitude, ont des conséquences sur les compétences psychosociales émotionnelles, à savoir un effet négatif de la réprimande sur la maîtrise de soi et positif sur l'anxiété, un effet négatif de la sévérité sur l'anxiété, mais plus d'effet significatif sur l'estime de soi, et enfin un effet positif de l'insatisfaction sur l'anxiété et négatif sur l'estime de soi. Les dimensions d'opposition sont celles qui contribuent le plus à augmenter la perception de l'anxiété par l'élève.

Korbel et Paulus (2017) avaient montré que les pratiques d'enseignement qualifiées de modernes (justifications des réponses par l'élève, apprentissages en lien avec les éléments de la vie courante, travail en petits groupes pour expérimenter et rechercher) avaient un effet significatif sur certaines compétences socio-émotionnelles (motivation et estime de soi). Les pratiques standards (écoute passive du cours de l'enseignant, mémorisation de formules et de procédures, travail individuel sur des problèmes) avaient plutôt tendance à démotiver les garçons et à entraîner une faible estime de soi. Les effets positifs des pratiques modernes étaient plus importants que ceux des pratiques standards pour les garçons et les filles. Il est difficile de comparer les dimensions de coopération du PIE à des pratiques modernes, mais le soutien de l'enseignant a un impact sur l'estime de soi, même s'il est moins important que l'insatisfaction de l'enseignant ou encore le fait qu'un élève ait été maintenu dans sa scolarité.

Pour répondre à l'hypothèse 2b, nous observons presque les mêmes relations entre les dimensions du PIE et les compétences psychosociales interpersonnelles en fin d'année scolaire, lorsque l'on introduit les caractéristiques de l'élève. Concernant les dimensions de coopération, l'empathie de l'enseignant a un effet positif sur l'empathie et la coopération de l'élève et le soutien de l'enseignant affiche une relation positive avec l'empathie de l'élève. Pour les dimensions d'opposition, nous ne notons pas de lien avec l'empathie, mais une relation négative de l'insatisfaction avec la coopération. L'incertitude n'a pas de relation significative avec les compétences psychosociales.

Les dimensions du PIE, les caractéristiques de l'élève et le contexte expliquent entre 4,5 % et 15,7 % de la variance du score des compétences psychosociales de notre recherche. 85 % de la variance reste donc à expliquer. Il aurait certainement été intéressant d'introduire d'autres éléments, telles que les caractéristiques objectives de l'enseignant, à savoir l'âge, le sexe, l'expérience, la formation ou l'autoformation, mais notre échantillon d'enseignants est trop faible pour réaliser des analyses de régression multiple.

Dès lors que nous incluons les dimensions d'influence et de proximité à la place des dimensions de l'enseignant, nous observons presque les mêmes relations pour les caractéristiques de l'élève et le contexte (tableau 77). Les pourcentages de variance expliquée sont un peu plus faibles, mais restent globalement comparables à ceux repérés dans le tableau 76. Quelques pourcentages augmentent légèrement, comme pour la maîtrise de soi, la coopération, d'autres baissent – l'anxiété, l'empathie – ou stagnent comme l'estime de soi et l'internalité. L'influence et la proximité n'interviennent conjointement et positivement que pour expliquer la coopération, comme nous l'avons observé précédemment. La proximité est reliée positivement avec la maîtrise de soi, l'estime de soi et l'empathie, mais négativement avec l'anxiété. Cela signifie que plus un enseignant est perçu comme proche par ses élèves, plus ceux-ci se déclarent internes, maîtres d'eux-mêmes et empathiques, meilleure est leur estime de soi et moins ils se disent anxieux.

Tableau 77.- Effet de l'influence et de la proximité de l'enseignant, des caractéristiques de l'élève sur les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire

| Modèle 4 | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|------------------------|-------------|--------------------|-------------|----------------|-------------|----------------------|-------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|
| Caractéristiques de l'enseignant et de l'élève (N = 548) | | Maîtrise de soi | | Internalité | | Anxiété | | Estime de soi | | Empathie | | Coopération | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Dimensions du PIE | | | | | | | | | | | | | |
| | Influence | | | | | | | | | | | .199 | * |
| | Proximité | .259 | ** | .226 | ** | -.133 | ** | .213 | ** | .210 | ** | .247 | ** |
| Caractéristiques de l'élève | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Garçon</i> | Fille | | | | | .304 | ** | | | .438 | ** | .314 | ** |
| | Fréquentation bibliothèque | .169 | ** | | | | | .129 | ** | | | .117 | ** |
| | Maintien de l'élève | | | | | | | -.522 | ** | | | | |
| | Nombre de livres | | | | | | | | | .107 | ** | | |
| | Profession du père | | | | | | | .214 | ** | | | .251 | ** |
| Contexte | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Urbain</i> | Rural | | | | | | | | | .203 | ** | | |
| | Constante | -.756** | | -.328** | | .060 | | -.805** | | -.953** | | -1.323** | |
| | R ² ajusté | 9,9 % | | 4,8 % | | 3 % | | 11,7 % | | 13,8 % | | 14,7 % | |

La présence de liens, même modérés, entre le comportement interactionnel de l'enseignant et les compétences psychosociales de ses élèves va dans le sens des travaux répertoriés dans les chapitres II et III. Parmi les attitudes et pratiques positives, Fortin et al. (2011) répertorient le soutien apporté par l'enseignant qui a été l'objet de nombreux travaux (Knesting et Waldron, 2006 ; Klem et Connell, 2004 ; Malecki et Demaray, 2003 ; Reeve et al., 2004 ; Wentzel, 1997). En s'appuyant sur d'autres auteurs (Fallu et Janosz, 2003 ; Knesting et Waldron, 2006 ; Wentzel, 1997), Fortin et al. (2011) rappellent le rôle important de la chaleur manifestée par l'enseignant. Toutes ces recherches pointent des influences positives sur l'élève, lorsque l'enseignant montre de l'intérêt pour l'élève, l'encourage, s'investit dans la relation, fait preuve d'humanité. D'autres travaux confirment les effets de la relation enseignant-élèves sur sa motivation et son engagement (Brewster et Bowen, 2004 ; Fraser et Walberg, 2005 ; Fredriksen et Rhodes, 2004 ; Pianta et al., 2003 ; Wentzel, 1997). Breman et al. (2015) ont

montré qu'une relation enseignant-élèves très proche a un effet positif sur l'ajustement social et émotionnel de l'élève dans la classe. De même, des relations positives entre enseignant et élèves et entre l'élève et ses pairs jouent positivement sur les ajustements de comportement de l'élève, sachant que les relations sociales positives sont liées à un haut niveau de compétences de l'enseignant (Voir également Buyse et al, 2008, 2009 ; Hughes et al., 2001 ; Mercer et DeRosier, 2008 ; Spilt et al., 2011).

Comme évoqué précédemment, Murillo (2019, 2021) rapporte que les élèves se montrent plus coopérants, dès lors que l'enseignant est capable (1) de maintenir le cadre et de promouvoir des règles claires au sein de la classe, (2) de faire preuve de « *care* » et (3) d'entretenir une forme de « *fun* » pendant son cours. Wentzel (1997) évoque le rôle majeur de la perception positive de la relation d'un élève avec son enseignant. Elle mentionne à l'inverse qu'un élève percevant son enseignant comme sévère et froid développera moins de compétences sociales (Wentzel et Battle, 2002). Lorsque l'on tient compte des effets de la relation sur l'état psychologique et affectif de l'enfant, nous avons également signalé que la perception d'une relation positive entre enseignant et élèves permet d'augmenter son estime de soi (Fredriksen et Rhodes, 2004). Nos résultats sont un peu différents, attendu que seules l'insatisfaction et la sévérité ont des effets respectivement négatifs et positifs sur l'estime de soi. Des relations positives réduisent les angoisses des élèves qui peuvent conduire à un désir d'échapper à un environnement perçu comme aversif et à des taux plus élevés d'absentéisme et d'échec scolaire (Miller, 2000 ; Moos et Moos, 1978). À l'inverse, Berstein-Yamashiro (2004) établit des liens entre anxiété des élèves et enseignant impatient, hostile et difficile d'approche. Une relation négative provoque une hausse de l'anxiété chez l'élève qui empêche celui-ci de demander de l'aide à son enseignant. Cela confirme en partie nos résultats, puisque nous ne notons pas d'effets des interactions de coopération (« directivité », « empathie », « soutien », « responsabilisation ») sur l'anxiété, mais bien un rôle négatif des dimensions d'opposition (« insatisfaction » et « réprimande ») et un rôle positif de la sévérité. Wentzel (1997) relève une diminution des attributions externes en lien avec un meilleur contrôle interne des pensées, si l'enseignant fait preuve de *caring*. Nous observons dans notre recherche un effet positif de l'empathie de l'enseignant sur l'internalité.

Nous avons remarqué l'existence d'un processus dynamique entre le comportement de l'enseignant, ses attitudes et pratiques, et le comportement des élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004). De manière circulaire, les pratiques négatives dans la relation semblent entraîner des comportements négatifs chez les élèves et inversement, les pratiques positives semblent à même de générer des comportements positifs chez les élèves. Les élèves qui ont l'impression de bien s'entendre avec leur enseignant, auront davantage tendance à faire de relations chaleureuses et recourront volontiers à son aide sur le plan émotionnel ou scolaire. En revanche, les élèves qui ont des problèmes de comportement, déclareront des relations négatives avec leur enseignant (Fredriksen et Rhodes, 2004). C'est ce que nous observons, lorsque nous examinons les résultats qui pointent un effet de la proximité sur les six compétences psychosociales.

Nous avons également évoqué les recherches néerlandaises qui, dans leur grande majorité (Brekelmans et al., 2005 ; Wubbels et al., 2006 ; Wubbels et Brekelmans, 2005), font ressortir les liens entre relation enseignant-élèves et l'affectivité de l'élève. Ces travaux sont fondés sur un questionnaire recensant les caractéristiques interactionnelles de l'enseignant assez proche de celui utilisé dans notre recherche, mais les dimensions de l'affectivité prises en compte dans leurs travaux sont différentes de celles que nous avons mobilisées. Toutes les études relatent une relation positive entre, d'une part, l'influence et la proximité et, d'autre part, l'affectivité de l'élève mesurée selon des critères de motivation. Si nous constatons les mêmes effets pour la proximité, l'influence a certes des effets positifs sur la coopération, mais nous n'observons pas de relation avec les autres compétences psychosociales. Dans ces études, l'effet de la proximité est souvent plus fort que celui de l'influence, ce qui semble être le cas dans notre travail.

D'autres auteurs semblent confirmer ces relations. Brekelmans et al. (1993) décrivent les enseignants autoritaires et directifs comme les plus influents sur l'attitude des élèves et les sous-dimensions qui induisent une forme de coopération (« *leadership* », « *helpful/friendly* », « *understanding* », « *student freedom* ») qui sont positivement reliées à l'attitude des élèves, alors que celles véhiculant des comportements d'opposition (« *uncertain* », « *strict* », « *admonishing* », « *dissatisfied* ») ont des effets négatifs. Wubbels et al. (2006) rapportent d'autres études qui relient positivement le comportement compréhensif et aidant ou amical de l'enseignant avec le plaisir, la confiance, l'effort de l'élève. Goh et Fraser (2000) ont établi des

relations positives entre les dimensions de *leadership, helpful/friendly* et l'affectivité, alors qu'à l'inverse, *admonishing, dissatisfied* ont des conséquences négatives sur la dimension affective de l'élève. Den Brok (2001), puis den Brok et al. (2004) parviennent à trouver une relation forte et positive entre la proximité et le plaisir, la pertinence, la confiance et l'effort, et ils relatent toutefois que l'influence est reliée positivement avec toutes ces variables affectives, excepté la confiance (reliée négativement). Les auteurs mentionnés précédemment concluent tous que c'est la relation qui fait appel à un haut niveau de proximité et d'influence qui entraînerait les effets les plus bénéfiques chez les élèves. Nous ne notons pas d'effets aussi nets dans notre travail, notamment pour la dimension « influence ». Ce constat est sans doute lié aux dimensions affectives prises en compte qui diffèrent selon les études. Nous avons observé en effet dans nos résultats qu'il existe des répercussions inégales de la relation enseignant-élèves selon les compétences psychosociales.

Nous pouvons valider les hypothèses 2a et 2b pour la proximité, mais cela paraît plus difficile pour l'influence. En effet, parmi ces deux dimensions caractérisant le profil de l'enseignant, c'est la proximité qui a le plus d'impact sur les compétences psychosociales des élèves ; elle intervient significativement et positivement dans toutes les relations avec les compétences psychosociales émotionnelles et sociales, sauf pour l'anxiété, pour laquelle l'effet est négatif. L'influence n'agit significativement que sur la coopération.

Lorsque l'on introduit les caractéristiques personnelles de l'élève, la proximité reste la dimension qui agit systématiquement sur les compétences psychosociales des élèves, elle intervient significativement positivement dans toutes les relations avec les compétences psychosociales interpersonnelles et émotionnelles. Elle contribue également à faire baisser le sentiment d'anxiété chez l'élève. L'influence n'agit significativement que sur la coopération.

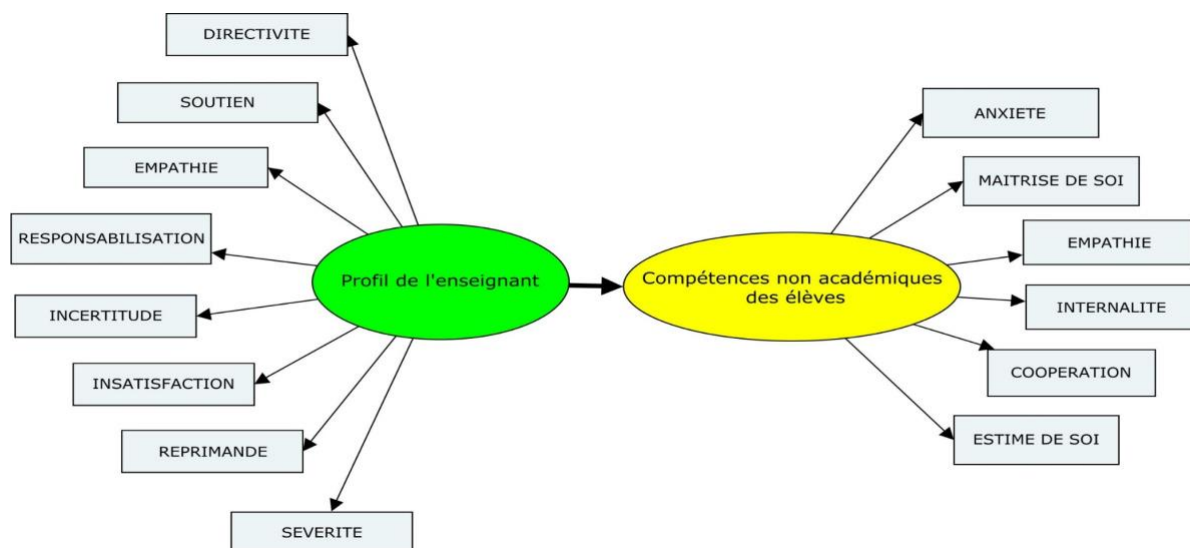
Nous constatons donc que les caractéristiques personnelles ajoutées dans nos modèles participent à l'augmentation de la part de variance expliquée, mais elles ne changent pas le sens des relations et les effets des caractéristiques de l'enseignant sur les compétences psychosociales des élèves. Les modèles présentés nous incitent donc à valider l'hypothèse 2 pour une partie des compétences psychosociales et une partie des dimensions du profil interactionnel.

2.- Dimensions du PIE et compétences psychosociales : une confirmation des relations ?

Nous avons décidé de poursuivre les analyses pour approfondir les liens entre le profil interactionnel de l'enseignant et les compétences psychosociales de l'élève, afin d'apporter des réponses complémentaires à l'hypothèse 2, et de tester la relation entre ces deux familles de variables qui peuvent être assimilées à des construits composites.

Afin de confirmer les liens évoqués précédemment répondant à l'hypothèse 2, nous rappelons, sur la figure 27, la composition des relations en jeu. Les caractéristiques subjectives de l'enseignant qui constituent son profil interactionnel sont organisées autour de huit dimensions (coopération et opposition) : « directivité », « soutien », « empathie », « responsabilisation », « incertitude », « insatisfaction », « réprimande » et « sévérité ». Les compétences de l'élève analysées dans notre recherche se regroupent autour de six compétences psychosociales : « maîtrise de soi », « internalité », « anxiété », « estime de soi », « empathie » et « coopération ».

Figure 27.- Modèle de base mettant en relation les caractéristiques de l'enseignant et les compétences psychosociales de l'élève



Pour cela, nous postulons qu'il est possible de rapprocher le profil interactionnel de l'enseignant de la notion de bienveillance et de lier les compétences psychosociales de l'élève à une forme de bien-être que nous appellerons « bien-être psychosocial scolaire ». Avant d'exposer la nature des analyses retenues pour examiner ces relations, nous faisons état de la littérature sans prétendre à l'exhaustivité, pour évoquer quelques travaux qui se sont attachés à présenter les caractéristiques de ces deux notions.

2.1. La bienveillance et le bien-être : deux composantes de la relation enseignant-élèves ?

2.1.1. Le bien-être

On peut constater un intérêt croissant pour le bien-être dans le monde de l'éducation. Pawin (2014) affirme que les premières études sur le « *subjective well-being* » apparaissent dans les pays anglo-saxons au début du XXème siècle. Encourager un développement positif, social et émotionnel de l'élève doit être une priorité pour les éducateurs qui interviennent auprès des jeunes enfants (Barblett et Maloney, 2010). Le conseil supérieur de l'éducation (2020) au Québec a recommandé que le bien-être de l'enfant soit au centre de l'éducation de ce dernier, encouragé par la bienveillance de l'adulte. Toutefois, l'étude du bien-être des enfants est récente (début des années 2000). L'UNICEF (2016) s'est attaché à étudier et à comparer dans plusieurs pays, les facteurs de protection utilisés par les enfants pour faire face à leurs conditions de vie difficiles. En France, les recherches sont plus récentes : Florin et Guimard (2017) se sont intéressés à la qualité de vie des élèves à l'école. Attendu que l'élève passe beaucoup de temps à l'école, Sarremejane (2017) estime qu'il n'y a aucune raison pour que ce temps soit celui de la peine, de la souffrance ou, pire encore, que l'école soit un lieu de mal-être. Le projet de l'école ne peut être celui de la malveillance. Pourquoi est-ce si important de favoriser le développement du bien-être de l'enfant, de l'élève ? Selon Barblett et Maloney (2010), ce que vit l'enfant dans ses expériences quotidiennes de vie aurait des répercussions sur sa qualité de vie et sur sa vie globale future : meilleure santé mentale (Ostry et al., 2004), meilleure réussite à l'école grâce notamment à une meilleure inclusion à l'école parmi ses pairs et à une bonne

relation avec son enseignant (Raver et Knitze, 2002 ; Raver et Zigler, 2004), réussite qui favorise à son tour un meilleur développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves (Raver, 2002 ; Stipek , 2006).

Parmi les élèves des pays de l'OCDE, 80 % des élèves de 15 ans se sentent bien à l'école, lorsque nous analysons les résultats de PISA (OCDE, 2012, 2015). Ils déclarent de bons rapports avec les enseignants, qui sont en lien avec de bons résultats scolaires et un sentiment de bien-être et d'appartenance à l'école. 71 % des élèves considèrent que le bien-être est aussi important que la réussite à l'école. Toutefois, ces scores varient selon les pays. Les élèves français sont ceux qui semblent les plus anxieux, lorsqu'ils doivent apprendre ; ce sont aussi les plus insatisfaits et ceux qui ont le plus faible sentiment d'appartenance à l'école. Guimard et al. (2015) confirment ces résultats et révèlent qu'une large majorité des élèves de leur échantillon en France se plaignent d'un excès de travail à l'école et à la maison ou des relations avec leurs enseignants qui n'expliquent pas assez ou ne les félicitent pas assez. En outre, 60 % des écoliers et 75 % des collégiens ont peur des mauvaises notes, peur de se tromper. Dans ces trois dimensions (activités scolaires, relations avec les enseignants et évaluation), le sentiment de bien-être est faible et diminue encore au collège. Comment faire en sorte d'améliorer ce sentiment et d'éviter toute forme de mal-être chez l'élève ?

Le champ de la psychologie positive a mené plusieurs recherches pour identifier les facteurs susceptibles d'avoir un effet sur le bien-être. Il s'agit de mieux connaître les facteurs conditionnels en lien avec les expériences individuelles dans l'évaluation du bien-être, de distinguer les processus qui permettent de maintenir le bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal de l'individu. Shankland (2012) met en évidence des liens entre le bien-être et les comportements prosociaux. Elle identifie même un cercle vertueux : aider autrui renforce le bien-être et, si une personne se sent bien, elle a envie d'aider autrui, etc. Jayawickreme et al. (2012) suggèrent trois approches pour caractériser le bien-être : *wanting* (en lien avec le comportement volontaire de l'individu), *liking* (comment l'individu se sent), *needing* (ce dont la personne a besoin). Konu et al. (2002) proposent un modèle du bien-être à l'école qu'ils utilisent pour construire des profils de bien-être pour les élèves ou les écoles. Les auteurs identifient pour cela quatre facteurs : (1) *Having – schools conditions* (modalités de scolarisation : environnement, organisation, horaire, taille des classes, sécurité, etc.), (2) *loving*

– *social relationships* (relations sociales : climat de l'école, relations avec les pairs, relations avec l'enseignant, etc.), (3) *being – means for self-fulfilment* (ressources pour un épanouissement personnel : possibilité de guider, d'encourager, de faire preuve de créativité, d'augmenter son estime de soi, etc.) et (4) *health – health status* (état de santé : maladies chroniques, simples rhumes, symptômes psychosomatiques, etc.). Ce modèle permet non seulement aux chercheurs de déterminer les facteurs qui posent problème aux élèves et de les aider spécifiquement dans ces domaines, mais aussi d'évaluer les éléments repérés dans une école qui nécessiteraient d'être renforcés pour améliorer le bien-être dans l'établissement.

Nous nous intéressons à une conception subjective et multidimensionnelle du bien-être. Nous considérons que l'élève est capable de décrire son vécu scolaire. Bien que le bien-être reste une notion difficile à définir (Garcia-Bacete et al., 2014), les recherches récentes semblent s'accorder sur des liens entre bien-être et qualité de vie. Le bien-être subjectif serait alors, tel que le définissent Huebner et al. (2001), cités dans Gaudonville (2017, p. 6), « l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de la satisfaction globale des expériences qu'il vit dans le contexte scolaire ».

Nous retenons en outre le caractère multidimensionnel du bien-être qui permet d'appréhender plusieurs aspects de la vie de l'élève à l'école (Huebner et al., 2014). Personne ne sait réellement mesurer « le » bien-être en tant que tel. Il importe par conséquent d'identifier les dimensions qui peuvent le constituer et d'évaluer le degré de satisfaction pour chaque dimension. Une synthèse des résultats permet de circonscrire avec plus de précision le sentiment de bien-être. Les dimensions varient selon les auteurs. Pour Seligman (2011), le bien-être est une construction qui rassemble cinq éléments mesurables (PERMA) : *Positive emotion (of which happiness and life satisfaction are all aspects), Engagement, Relationships, Meaning and purpose, Accomplishment*. Aucun élément ne définit à lui seul le bien-être, mais chacun contribue à le définir. C'est la combinaison des cinq éléments qui constitue le bien-être. Accéder au bien-être, c'est donc maximiser les cinq éléments à la fois et non juste l'engagement par exemple. Dans le même cadre multidimensionnel, White (2008) distingue trois dimensions interdépendantes : *subjective* (expérience de l'individu), *material* (niveau de vie ou bien-être « pratique »), *and relational* (relations personnelles et sociales). L'importance relative de chacune de ces trois dimensions dépend de la situation temporelle et spatiale dans laquelle se

trouve l'individu. Pour évaluer le bien-être à l'école, Guimard et al. (2015) ont également une approche multidimensionnelle. Ils ont pour cela listé six dimensions : relations avec les enseignants, classe, activités scolaires, relations paritaires, rapport aux évaluations et sentiment de sécurité. Ces dimensions autorisent les auteurs à répartir les élèves en trois groupes distincts, selon leur profil de bien-être : (1) les élèves satisfaits et sereins, (2) les élèves peu satisfaits, mais sereins et (3) les élèves peu satisfaits et inquiets.

A l'image de Bradshaw et al. (2011), nous considérons que les traits de personnalité et, plus spécifiquement pour nous, les compétences psychosociales, peuvent permettre d'appréhender le bien-être subjectif. Ainsi, l'empathie, la coopération, l'internalité, l'estime de soi, la maîtrise de soi et l'anxiété pourraient permettre de mesurer le bien-être de l'élève. Nous souhaitons donc vérifier les liens entre compétences psychosociales et bien-être ; il s'agirait de construire une notion que nous pourrions nommer « bien-être psychosocial scolaire », un bien-être qui s'appuierait sur les dimensions relationnelles et émotionnelles de l'élève à l'école. Nous nous intéressons donc à une forme de bien-être élaborée à partir des compétences psychosociales et nous l'explorons préférentiellement en milieu scolaire.

Dans la littérature, le bien-être de l'élève est souvent relié à la bienveillance de l'enseignant. Nous souhaitons, dans la lignée de travaux qui relient bienveillance de l'enseignant et bien-être de l'élève (Flèche, 2017a ; Shankland et al., 2018), montrer l'effet du comportement de l'enseignant sur le bien-être de l'élève. Cela passe notamment par l'analyse des effets de la bienveillance, une notion reprise fréquemment au sein de la communauté éducative ces dernières années, mais qui suscite encore de nombreuses interrogations.

2.1.2. La bienveillance

Tout comme le bien-être, la bienveillance est une notion apparue récemment dans l'institution scolaire française avec la Loi d'orientation de refondation de l'école (2013) : en lien avec un « climat scolaire serein », la bienveillance joue un rôle important « pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves » et « une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves » (cité dans Saillot et Piot, 2018, p. 1). Dans une

logique d'amélioration du climat scolaire, l'institution entend s'engager pour une « école bienveillante » qui puisse garantir le bien-être de l'élève. Avec un souci de montrer les relations entre la bienveillance et la réussite scolaire, Masson (2018) confirme les liens forts entre climat scolaire et bienveillance, ce qui suppose des relations positives, des décisions partagées, de la coopération, de l'entraide. La bienveillance ne relèverait donc pas que de la responsabilité de l'enseignant, elle serait l'affaire de tous les acteurs de la communauté éducative, y compris les élèves entre eux. Avec un souci de ne retenir que l'essentiel du terme de bienveillance, Masson choisit néanmoins de le définir très simplement comme « une disposition favorable envers quelqu'un » (p. 4), ce qui sous-entend une attitude positive de l'enseignant envers l'élève, mais qui peut aussi renvoyer à l'attitude réciproque de l'élève qui pourrait à son tour adopter un comportement positif. Cette définition suggérerait plutôt la mise en place de postures adaptées que de techniques pédagogiques spécifiques. Masson précise que l'attitude positive de l'enseignant constitue un pilier du climat scolaire, puisqu'un enseignant enthousiaste en classe enverra comme message à ses élèves qu'il est content d'être là avec eux et qu'il considère ses élèves comme étant dignes d'intérêt. Un tel comportement favorisera un climat scolaire apaisé et de bonnes conditions de travail qui encourageront la conduite d'apprentissages et l'adhésion de l'élève, de sorte que celui-ci coopérera davantage aux activités proposées par l'enseignant.

Il n'existe toutefois que peu de résultats empiriques décrivant la bienveillance, si bien qu'il est difficile de dessiner les contours de la bienveillance avec précision. Nous pointons essentiellement des apports de la philosophie morale sur l'éthique professionnelle en enseignement. Questionnant le postulat d'éducabilité, Terraz et Denimal (2018) rapprochent bienveillance et altruisme. Réto (2017) relie bien-être et bienveillance, en ce sens que celle-ci, intégrée aux postures et pratiques des enseignants, sera susceptible de générer, par une forme de bienveillance, le bien-être chez l'élève. L'auteure questionne plus spécifiquement cet attendu (voire cette exigence) de bienveillance requis par l'institution scolaire. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre II, Réto distingue, lors de sa recension des écrits en philosophie morale, quatre dimensions interdépendantes : (1) une dimension intentionnelle (« volonté du bien » et « discernement de ce qui est bien »), (2) une dimension interactionnelle (« connaissance et reconnaissance de soi, comme de l'autre » et « sollicitude »), (3) une dimension affective (prise en compte de l'affectivité en évitant toute fusion) et (4) une dimension attentionnelle (à la fois « disponibilité à l'autre » et analyse de la réceptivité

d'autrui). Ces quatre dimensions donnent des orientations sur la notion, il convient d'associer les pratiques et postures qui sont de mise pour opérationnaliser la bienveillance.

Même si la bienveillance est l'affaire de tous au sein de la classe, c'est bien l'enseignant qui reste le moteur de la relation, celui qui impulse et oriente. Si l'on analyse la bienveillance en termes de pratiques professionnelles de l'enseignant, nous observons des liens avec les travaux sur l'éthique du *care* (Réto, 2017), une éthique centrée sur le rapport à l'autre et le besoin d'autrui (Caillé et Chanial, 2008). Ce sont des travaux qui tiennent compte de la fragilité et de la dépendance de la vie humaine. Tronto (2009, 2012) propose une lecture philosophique, sociale et politique de la notion de *care/caring*. Assimilant le *care* à une posture morale qui permettrait d'agir sur les structures favorisant le maintien des inégalités sociales, elle reconnaît quatre phases qui organisent le processus du *care* : attention, responsabilité, compétence et réceptivité. Transposé à la situation éducative, l'enseignant, à travers ces différentes phases, s'intéresse tout d'abord aux besoins de l'autre, avec un sentiment de responsabilisation face à ce besoin ; il met en place avec compétence des actions pour répondre à ce besoin et évalue les effets de son action sur l'élève, à savoir l'aide qu'il a pu apporter à celui-ci pour assouvir son besoin. Tronto décline donc une théorie du *care* sur « une trame essentiellement relationnelle et contextuelle » (Bélangier et Royer, 2018, p. 3).

Outre une dimension éthique en lien avec l'empathie, les travaux de Noddings (1984, 2012) contiennent également une dimension d'interdépendance et de réciprocité liée aux compétences communicationnelles et relationnelles qu'il importe de développer (Réto, 2017). Noddings (1984), avec sa notion de *caring* dans le domaine de l'éducation, a contribué à la mise en œuvre en Amérique du Nord, d'un modèle éducatif par apprentissage essentiellement vicariant (Bandura, 1986) autour de quatre composantes fondées sur la bienveillance (modeler, dialoguer, pratiquer et valider) : la posture et les pratiques de l'enseignant en classe ont valeur d'exemple, notamment en ce qui concerne la place de la prise de parole des élèves ou les pratiques coopératives. En 2002, l'auteure conçoit le *caring*, selon Bélangier et Royer (2018, p. 4), comme « étant avant tout une position d'écoute face aux besoins manifestés par l'élève ». Ces pratiques révèlent chez l'enseignant des attitudes professionnelles basées sur le souci des autres, la sensibilité et la responsabilité (Molinier et al., 2009).

Toutefois, s'intéresser à la bienveillance, ce pourrait être également réfléchir à des pratiques particulières orientées par la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves. Piot (2018) estime qu'il existe une convergence entre le *caring* en éducation (ou bienveillance éducative) et les idées et pratiques des pédagogies nouvelles. Réto (2017) rapporte des travaux, encore peu nombreux, qui, sans aborder spécifiquement les pratiques sur un plan pédagogique et didactique, pointent des comportements de l'enseignant inscrits dans le « champ du relationnel » ou de la « relation interpersonnelle » : manifestation d'intérêt, encouragement, ajustement de la charge de travail en fonction des besoins, retours faits aux élèves sur leurs apprentissages et leurs travaux, prise en compte du bien-être et de l'intérêt de l'élève, etc. Il s'agit pour l'enseignant d'ajuster son comportement à celui de l'élève, de l'accompagner pour qu'il se sente bien à l'école, apprenne et réussisse mieux. Il s'agit également de prendre conscience, comme le signale Jellab (2019, p. 5), que le poids de l'école est au moins aussi important que celui des caractéristiques sociales et culturelles de l'élève. Une relation bienveillante fondée sur des pratiques pédagogiques réfléchies permet, avec un objectif de « démocratisation de l'accès aux savoirs, à la culture et aux diplômes », de mobiliser les élèves, notamment ceux qui sont issus de milieux défavorisés et le plus en difficulté d'apprentissage. Les élèves en difficulté scolaire sont des personnes vulnérables qui requièrent une attention renforcée de l'enseignant. La bienveillance n'est toutefois pas une notion démagogique, nous ne pouvons pas la rapprocher de la complaisance et de la compassion, mais nous pouvons davantage l'associer à une forme d'attention et d'exigence exercée par l'enseignant au service du besoin de l'élève. L'enseignant doit par son comportement et ses pratiques, à la fois respecter les exigences scolaires et les besoins de l'élève – la notion de besoin est fondamentale dans les théories du *care*. Articuler bienveillance et exigence nécessite la mise en place d'une pédagogie différenciée adaptée aux besoins de tous les élèves qui permette de « refuser les dénivelés d'exigence », pointés par Terrail (2016, p. 76). Selon certains enseignants questionnés par Saillot (2018), être bienveillant permettrait d'être exigeant.

Si l'on se réfère à la théorie des valeurs universelles de Schwartz (2006), les pratiques bienveillantes, le comportement bienveillant de l'enseignant visent, en ce qu'ils constituent des réponses à des besoins psychologiques particuliers au sein d'un collectif, à améliorer le bien-être d'autrui, en favorisant les relations de coopération et de solidarité entre les individus. Certains courants de recherche de la psychologie positive se sont attachés à explorer les liens

entre bienveillance et bien-être. Shankland et al. (2018) ont réfléchi à ce que l'enseignant doit mettre en œuvre pour être bienveillant. Comment l'enseignant peut-il contribuer à développer et maintenir le bien-être de l'élève ? Il doit pour cela agir sur les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'élève, mis en lumière par Deci et Ryan (2008), cité dans Shankland et al. (2018, p. 3-4) : (1) le « sentiment d'autonomie » (l'élève est capable de choisir seul et il comprend l'utilité de ce qui est demandé à l'école), (2) le « sentiment de compétence » (l'élève sent qu'il peut progresser grâce à son travail et ses efforts) et (3) la « proximité sociale » (l'élève appartient à un groupe, il se sent accepté et apprécié). L'enseignant se doit de répondre à ces trois besoins fondamentaux, s'il veut que l'élève apprenne et réussisse. Les auteurs (p. 5-6) questionnent la manière pour l'enseignant d'agir sur ces besoins et distinguent trois dimensions qui renvoient aux comportements adaptés à mettre en œuvre par l'enseignant pour faire preuve de bienveillance : (1) une « dimension cognitive » (« attitude de non-jugement, d'ouverture à autrui »), (2) une « dimension affective » (« empathie émotionnelle et compassionnelle ») et (3) une « dimension comportementale » (« garantie du cadre adapté aux besoins psychologiques de l'élève »). Les auteurs recensent en outre plusieurs compétences de l'enseignant, susceptibles de favoriser l'expression de la bienveillance, telles que « la présence attentive, [les] compétences émotionnelles, [...] la cohérence entre les valeurs (prosociales) et les actions conduites par l'enseignant dans sa classe » (p. 16). Ils donnent même certains conseils de formation pour les enseignants (p. 16-17) : (1) s'entraîner à réguler ses émotions et celles des élèves, (2) enseigner en tenant compte simultanément des apprentissages et du bien-être des élèves et (3) mettre en place un modèle de bienveillance pour répondre au mieux aux besoins des élèves et favoriser leur engagement. L'intérêt de cette étude est d'avoir essayé d'opérationnaliser la notion de bienveillance pour l'étudier empiriquement.

Avec le même objectif d'opérationnalisation de la notion de bienveillance, nous avons décidé dans notre recherche de rattacher certaines dimensions du profil interactionnel de l'enseignant à la bienveillance. Nous supposons en effet que les dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation »), dont nous avons apprécié la prégnance dans les modèles de bienveillance, peuvent permettre d'appréhender la bienveillance de l'enseignant. Si nous concevons intuitivement une proximité entre les dimensions de soutien et d'empathie et la notion de bienveillance, la présence de la directivité et de la responsabilisation peut sans doute étonner. Nous estimons néanmoins que ces deux

dimensions peuvent tenir leur place dans ce modèle. En effet, l'interaction avec les élèves repose sans nul doute sur le soutien et l'empathie, mais l'enseignant doit se montrer, de manière complémentaire, à la fois directif et responsabilisant. C'est à lui de fixer un cadre et d'indiquer le cap aux élèves de sa classe, par exemple lors de la mise en œuvre d'un apprentissage ou lors de la régulation des émotions. L'enseignant doit, dans le même temps, permettre à ses élèves d'acquérir une indépendance relative, il doit les aider à construire une forme d'autonomie qui doit les autoriser peu à peu à faire seul. Grâce à son soutien, son empathie, mais aussi grâce à sa directivité ou sa responsabilisation, l'enseignant doit pouvoir engager l'élève dans l'apprentissage, en l'accompagnant, en le guidant, mais aussi parfois en le laissant libre de s'exprimer. Cet équilibre subtil et fragile entre les quatre dimensions constitue à notre sens une aide indispensable à la construction de l'enfant et de l'élève. C'est pourquoi nous cherchons à établir scientifiquement si les quatre dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation ») sont susceptibles de mesurer la bienveillance.

Nous avons ensuite décidé de mettre en relation la bienveillance et le bien-être de l'élève, tous deux multidimensionnels et subjectifs, en ce sens qu'ils sont issus des perceptions des élèves. Il s'agit en fait d'une évaluation réalisée par les élèves du comportement relationnel de l'enseignant avec ses élèves dans la classe, un comportement qui entraîne des conséquences sur le bien-être de ces mêmes élèves. Il nous faut pour cela identifier les indicateurs empiriques de la bienveillance et du bien-être et étudier comment ces deux notions interagissent.

2.2. Relier et évaluer l'inobservable

Avec les notions de bienveillance et de bien-être, nous sommes en présence de variables difficilement observables, difficiles à identifier et à mesurer directement. Ce sont ce que l'on appelle des variables latentes. Morlaix (2009, p. 39) définit ces variables latentes comme « des variables qu'on ne peut pas (ou qu'on ne sait pas) mesurer dans la réalité, mais dont le chercheur a besoin pour ses investigations ». Comment montrer les relations entre ces variables latentes ? Il est nécessaire de recourir à une analyse en structure de covariances utilisée dans les modèles structuraux. L'utilisation d'indicateurs rigoureux inclus dans ces modèles va nous aider à mieux appréhender ces variables latentes que l'on ne peut mesurer directement. Les modèles sont

construits à partir de méthodes d'analyse de données comparables à l'analyse factorielle, à l'analyse de régression multiple ou aux modèles à équations multiples. Le modèle structural permet d'établir si une variable a un effet causal sur une autre (Bacher, 1987). Le modèle théorique établi par le chercheur est capable d'estimer les effets réciproques repérés entre les variables. Nous utiliserons pour cela un logiciel *Linear Structural RELations*, plus connu sous le nom de LISREL (Jöreskog et Van Thillo, 1973 ; Jöreskog et Sörbom, 1982). Morlaix (2009) évoque d'une part, la complexité de compréhension et d'utilisation des modèles structuraux et, d'autre part, la complexité d'interprétation des résultats. Bacher (1987) assure que le chercheur dispose, grâce à ces modèles, d'un outil méthodologique très intéressant pour expliquer les comportements.

Valette-Florence (1988), cité dans Morlaix (2002, p. 2) distingue cinq spécificités dans l'analyse des structures de covariances :

- (1) « introduire dans l'analyse des variables latentes (non observables)
- (2) spécifier la nature des relations et leurs mesures
- (3) offrir la possibilité de préciser le type de relations envisagées entre les variables latentes
- (4) analyser les inférences causales entre plusieurs ensembles de variables explicatives et expliquées
- (5) se placer dans une démarche confirmative ».

Selon Valette-Florence (1988), ce sont des « méthodes d'analyse multivariée de la deuxième génération » (p. 24). Les analyses plus classiques, comme l'analyse factorielle, la régression multiple, l'analyse de variances ne sont pas capables de combiner les spécificités répertoriées par Valette-Florence, comme peut le faire l'analyse en structure de covariances. Selon Morlaix (1999, p. 227), la spécificité du logiciel d'analyse est « d'expliquer une matrice de variances-covariances entre des variables observées, en formulant l'existence d'une structure causale sous-jacente à l'ensemble du modèle et en supposant que les corrélations entre les variables observées (indicateurs) ramènent à une ou plusieurs dimension(s) latente(s) ». Ainsi, LISREL favorise l'explicitation de la dimension latente des phénomènes, attendu qu'il révèle

des relations entre variables observées en supposant l'existence de variables inobservées (ou inobservables).

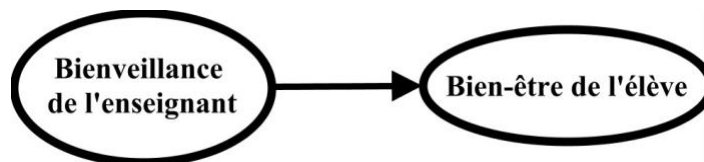
Avant de montrer de tels liens, il est nécessaire de proposer un modèle théorique postulé *a priori* qu'il faut tester. Les résultats du test nous indiquent à quel point ce modèle théorique reflète les corrélations entre les variables observées. Le modèle LISREL est fondé sur une analyse confirmatoire. Le chercheur émet des hypothèses *a priori* qu'il doit rapprocher avec les faits (démarche hypothético-déductive). Pour cela, il convient de respecter plusieurs étapes. En effet, l'analyse proposée par LISREL se décompose en deux modèles distincts et successifs : (1) un modèle de mesure qui décrit les relations entre les notions (variables latentes) et les indicateurs de ces notions (variables observées et mesurées) et (2) un modèle structurel qui détermine les liens entre les notions. Les relations dans un modèle de mesure sont nécessairement récursives ; un modèle sera dit récursif, si les liens entre les variables sont unidirectionnels. A l'inverse, un modèle structurel pourra être reconnu comme non récursif, s'il présente des boucles où deux variables endogènes sont réciproquement cause et conséquence l'une de l'autre. Nous présentons dans la partie suivante, les éléments fondamentaux de la méthodologie des modèles LISREL à élaborer avant toute interprétation et conclusion.

2.3. Les étapes de l'analyse en structure de covariances

2.3.1. Le développement d'un modèle théorique à partir de la théorie principale

La formulation d'une théorie principale permet de développer un modèle théorique qui témoigne des relations entre les variables latentes (exogènes et endogènes). Cette théorie spécifie le sens et la récursivité des relations. L'hypothèse porte sur la présence d'une relation entre deux variables, « bienveillance » et « bien-être » (figure 28).

Figure 28.- Théorie principale du modèle initial

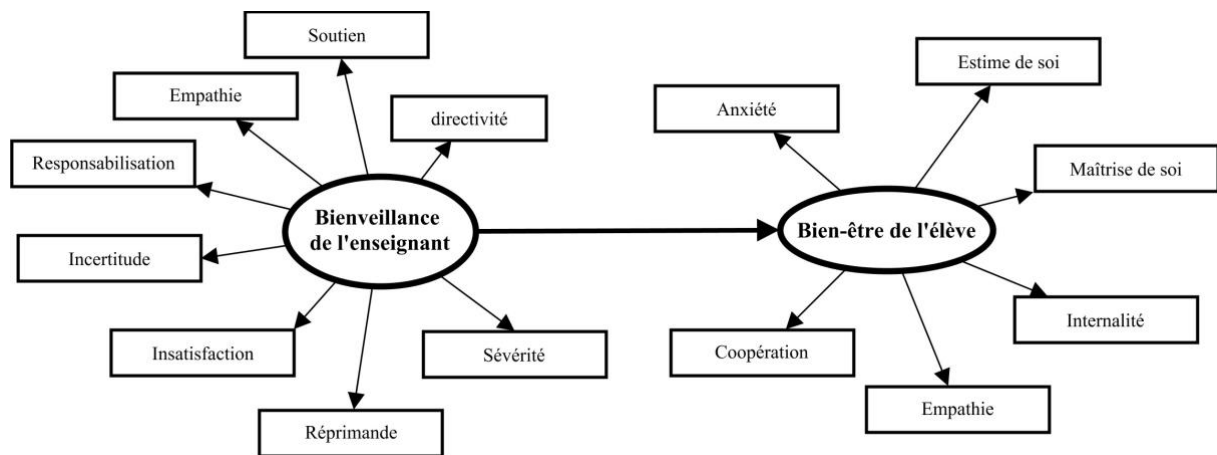


La variable latente « bienveillance » est une variable exogène. Nous cherchons également à expliciter la part de variance du bien-être, variable latente endogène, par l'effet de la variable latente exogène (« bienveillance »). Nous estimons que la bienveillance de l'enseignant influence positivement le bien-être de l'élève. Nous nous fondons pour cela sur les travaux de la psychologie positive, et notamment sur la recherche de Shankland et al. (2018), qui s'est attachée à opérationnaliser la bienveillance et à envisager ses liens potentiels avec le bien-être, comme nous l'avons évoqué précédemment. Pour rappel, les auteurs ont pris appui sur les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'élève, mis en lumière par Deci et Ryan (2008) et ils recensent plusieurs compétences de l'enseignant, susceptibles de favoriser l'expression de la bienveillance. Nous retrouvons dans ces compétences – ouverture à autrui, empathie, garantie du cadre, cohérence entre valeurs prosociales et actions conduites par l'enseignant – des éléments qui se rapprochent de nos quatre dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation »). Il est sans doute possible de faire appel à d'autres dimensions pour étayer la notion de bienveillance ; nous pourrions étudier plus avant certains gestes professionnels de l'enseignant (Bucheton, 2020), tels que l'étayage, l'atmosphère ou le pilotage des tâches, et d'examiner comment ils agissent sur les compétences psychosociales de l'élève, mais nous sommes contraint par les données dont nous disposons avec les dimensions du PIE.

A partir de cette théorie principale, il nous appartient de construire un modèle théorique postulé *a priori* qui puisse rendre compte des relations entre les variables (figure 29). Nous avons appréhendé la notion latente de bienveillance de l'enseignant en prenant appui sur les quatre dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation », toutes perçues par l'élève) et la notion latente de bien-être subjectif à partir des six compétences psychosociales (« maîtrise de soi », « internalité », « anxiété », « estime de soi », « empathie » et « coopération »). Nous souhaitons déterminer si les quatre dimensions de coopération sont bien des indicateurs susceptibles de mesurer la bienveillance et

si les six compétences psychosociales sont de bons indicateurs pour mesurer le bien-être subjectif. Nous avons donc testé par l'utilisation d'équations structurelles avec le logiciel LISREL, le modèle théorique suivant :

Figure 29.- *Modèle initial théorique mettant en relation la bienveillance de l'enseignant et le bien-être de l'élève*



Cela suppose de disposer d'un certain nombre d'indicateurs (schématisés par des rectangles) qui rendent compte de dimensions latentes (schématisées par des ovales). La modélisation statistique sous LISREL permet également d'étudier les relations statistiques existantes entre variables latentes. Dans ce modèle théorique initial, nous formulons plusieurs hypothèses : nous postulons, d'une part, que chacune des notions latentes (bienveillance de l'enseignant et bien-être de l'élève) peut être appréhendé par un certain nombre d'indicateurs (huit pour la variable « bienveillance », six pour la variable « bien-être ») et d'autre part, nous émettons l'hypothèse que la bienveillance de l'enseignant (variable exogène) influe sur le bien-être de l'élève (variable endogène), comme nous l'avons évoqué dans notre théorie principale. A partir de ce modèle théorique, nous pouvons explorer plus spécifiquement les liens entre les variables latentes et leurs indicateurs. Il convient pour cela de développer une théorie auxiliaire.

2.3.2. Théorie auxiliaire et passage de la notion à la mesure

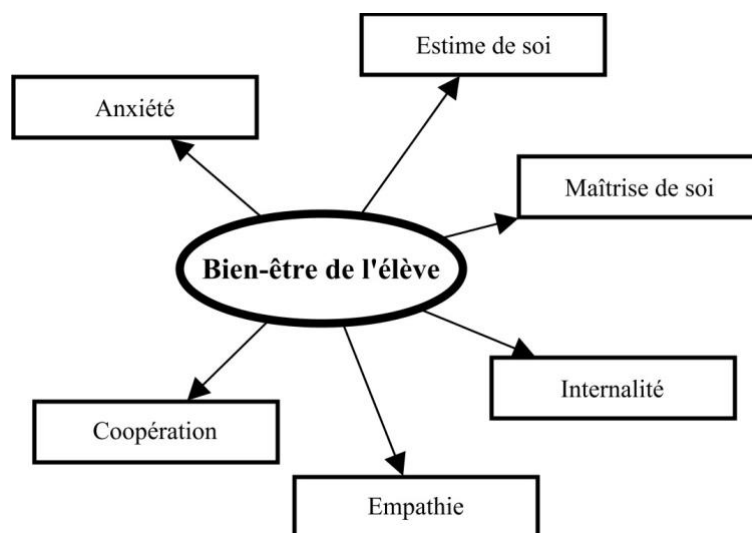
Élaborer une théorie auxiliaire, c'est traduire des notions ou variables latentes en variables observables (ou indicateurs) pour vérifier que le modèle théorique s'ajuste bien aux

données. Il s'agit d'opérationnaliser des variables latentes. Il convient pour cela de choisir des indicateurs qui permettent de rendre compte des notions inobservables. Ce passage de la notion à la mesure revient à tester plusieurs modèles de mesure pour spécifier les relations entre indicateurs et notions. Il importe de vérifier pour chaque indicateur leur fiabilité (présence ou non d'erreurs de mesure sur les indicateurs) et leur validité (mesure de l'intensité du lien entre notions et indicateurs). Ce test des différents modèles permet de vérifier l'acceptabilité de la mesure.

2.3.2.1. Modèle de mesure de la variable endogène « bien-être »

Nous étudions un modèle de mesure qui relie la variable latente « bien-être » à ses indicateurs. Les indicateurs de cette variable endogène sont les compétences psychosociales de l'élève mesurées dans notre recherche : anxiété, estime de soi, maîtrise de soi, internalité, empathie et coopération. Le modèle de mesure (figure 30) rend compte des relations existantes entre les six compétences psychosociales et la variable endogène « bien-être ».

Figure 30.- Modèle de mesure de la variable latente endogène « bien-être »

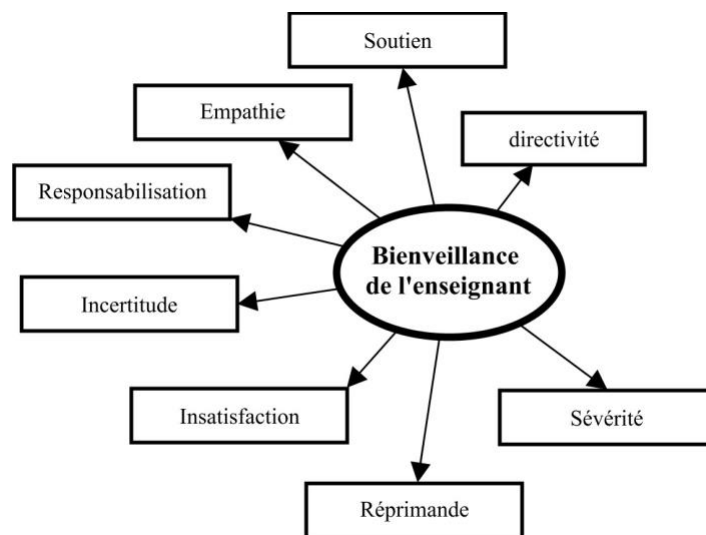


De la même manière, nous avons analysé un modèle de mesure pour la variable exogène « bienveillance ».

2.3.2.2. *Modèle de mesure de la variable exogène « bienveillance »*

La variable latente exogène « bienveillance », qui explique la variable latente endogène, pourrait être mesurée par huit indicateurs. Ce sont les dimensions du profil interactionnel de l'enseignant. Le modèle de mesure de la variable latente exogène (figure 31) rend compte des relations entre la variable latente exogène et ses indicateurs.

Figure 31.- Modèle de mesure de la variable latente exogène "bienveillance"



Après la présentation de la théorie auxiliaire et des deux modèles de mesure, nous devons tester ces deux modèles de mesure pour vérifier que les indicateurs identifiés mesurent bien les deux variables latentes endogènes et exogènes.

Nous venons de décrire l'analyse en structure de covariances qui sera employée dans la suite de notre recherche pour mettre en évidence les liens entre les dimensions du profil de l'enseignant (bienveillance) et les compétences psychosociales de l'élève (bien-être). Nous pouvons présenter les résultats obtenus en testant les deux modèles de mesure. Comme nous venons de l'énoncer, nous devons analyser si les indicateurs retenus pour mesurer le bien-être et la bienveillance sont adaptés. Nous exposerons ensuite le modèle structurel qui reliera les variables latentes « bienveillance » et « bien-être ».

2.4. Expliquer le bien-être à partir des compétences psychosociales

Nous avons traduit précédemment en indicateurs observables la notion de bien-être qui intervient comme variable endogène dans notre modèle théorique initial. Conformément à ce que nous avons présenté, nous avons testé, dans un modèle de mesure, si les six indicateurs mesuraient bien la variable latente endogène « bien-être ». Cinq des six compétences psychosociales semblent suffisamment corrélées pour mesurer une notion latente qui pourrait s'apparenter au bien-être de l'élève. Ainsi, l'empathie, la maîtrise de soi, la coopération, l'estime de soi et l'internalité forment les cinq indicateurs du bien-être, à l'exclusion de l'anxiété.

2.4.1. L'évaluation du modèle global

Afin de mieux comprendre la présentation des résultats, nous évoquons tout d'abord dans les paragraphes suivants, l'analyse statistique et l'évaluation qui sont nécessaires pour accepter les différents modèles (mesure ou structurel).

A partir des équations du modèle, LISREL est capable de « dériver [...] les équations des structures de covariances et les valeurs théoriques des variances et covariances (des variables observées) », selon Aish-Van Vaerenbergh, (1997), cité dans Morlaix (2002, p. 7). Cela consiste à confronter deux séries de valeurs sur les variables : (1) les valeurs théoriques impliquées par le modèle et (2) les valeurs observées. Pour les comparer, il faut cependant connaître tous les paramètres du modèle. La formulation d'hypothèses concernant les relations entre les variables (latentes ou non) permet d'imposer des contraintes au modèle. LISREL fournit plusieurs méthodes d'estimation qui ont chacune pour but de réduire au minimum la distance entre les valeurs théoriques et les valeurs observées : (1) le maximum de vraisemblance (qui s'appuie sur des variables continues dont la distribution est normale) et (2) les moindres carrés pondérés (qui concernent des variables ordinales ou non distribuées normalement).

Dès lors que l'on souhaite examiner l'ajustement du modèle théorique, l'objectif est de déterminer, si les valeurs théoriques se rapprochent globalement des valeurs empiriques. LISREL utilise différents indicateurs statistiques qui sont capables d'évaluer la distance entre les deux séries de données (empirique et théorique). L'examen de ces indicateurs permet d'accepter ou de rejeter le modèle.

Nous distinguons deux groupes pour les indicateurs d'ajustement : (1) les indicateurs d'ajustement global du modèle théorique (postulé *a priori*) au modèle empirique et (2) des indicateurs de l'ajustement du modèle au niveau local.

Parmi les indicateurs d'ajustement global du modèle, **le test du chi-deux** permet de « tester l'hypothèse H_0 , selon laquelle la matrice des covariances observée est générée par le modèle théorique postulé *a priori*. L'hypothèse alternative H_1 postule que la matrice des covariances est une matrice sans restriction (sur les paramètres du modèle) » (Morlaix, 2002, p. 8). Certains auteurs estiment cependant que « le test de cette hypothèse est trop restrictif » (Blanchard et al., 1997, cité dans Morlaix, 2002, p. 8). De plus, Morlaix (2002) remet en cause la validité de cette statistique et pointe des obstacles pour appliquer ce test, en raison de sa sensibilité à la normalité des variables de mesure et à la taille de l'échantillon.

Jöreskog et Sörbom (1982) ont suggéré l'utilisation d'autres indicateurs qui aident à évaluer globalement le modèle, tout en réduisant les risques d'une mauvaise interprétation du chi-deux. Nous exposons ceux qui sont les plus fréquemment utilisés :

- les indices **GFI** (*Goodness of Fit Index*) et **AGFI** (*Adjusted Goodness of Fit Index*) révèlent la part de la matrice de variances-covariances des variables observées susceptible d'être expliquée par le modèle théorique. Ces indices doivent être les plus proches de 1. Une valeur de 0,9 est généralement considérée comme satisfaisante (souvent estimée acceptable à partir de 0,80).

- les indices **NFI** (*Normed Fit Index*) et **NNFI** (*No Normed Fit Index*) sont « des indicateurs basés sur l'écart à un modèle non explicatif » (Morlaix, 2002, p. 9). Une valeur proche de 1 rend compte du pouvoir explicatif du modèle.

- les indicateurs concernant les résidus (écarts entre les deux matrices) sont capables de confirmer l'ajustement global du modèle théorique aux données empiriques :

- L'indice **RMR** (*Root Mean Square Residuals*) désigne la valeur moyenne des résidus du modèle, dont la mesure consiste à calculer la moyenne des variances et covariances résiduelles. Sa valeur comprise entre 0 et 1 doit être la plus faible possible.
- L'indice **RMSEA** (*Root Mean Square Error of Approximation*) atteste la significativité des résidus et rend compte de l'erreur d'approximation. La valeur de cet indice est très satisfaisante, si elle est inférieure ou égale à 0,05. L'ajustement est raisonnable, s'il est inférieur à 0,08 (MacCallum et al., 1996).

Dans notre modèle de mesure qui se propose d'analyser si les indicateurs retenus mesurent bien le bien-être, nous pouvons apprécier les résultats donnés par LISREL sur l'ajustement global dans le tableau suivant :

Tableau 78.- Indices d'ajustement global du modèle

| DDL | X ² | GFI | AGFI | NFI | NNFI | RMSEA | RMR |
|-----|----------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| 5 | 11.80 (P = 0.038) | 0.99 | 0.98 | 0.98 | 0.98 | 0.048 | 0.026 |

Les indices d'ajustement global du modèle témoignent de son acceptabilité. Les valeurs des indicateurs sont dans l'ensemble satisfaisantes (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et les indices d'erreurs RMSEA et RMR ont des valeurs inférieures à 0,05).

2.4.2. L'évaluation locale du modèle

Après la réalisation de l'évaluation de l'ajustement global du modèle, il faut examiner et interpréter les paramètres estimés. Nous disposons du *t de student* qui reste parmi d'autres indicateurs de l'ajustement local (les résidus standardisés par exemple) la mesure la plus utilisée. Ce test permet d'apprécier si les paramètres estimés du modèle sont significativement

différents de 0. Il peut aussi « estimer les risques que les coefficients soient du signe opposé à celui mis en évidence par le modèle » (Morlaix, 2002, p. 9). Pour être significativement différent de 0, la valeur du t doit être supérieure ou égale à 1,96 (valeur au seuil de 5 %). Si t est inférieur à 1,96, nous pouvons considérer que la relation entre les deux variables n'est pas significative. Dans ce cas, le lien peut être éliminé, ce qui contribue à restreindre notre modèle.

Pour notre modèle qui mesure l'ajustement de nos indicateurs au bien-être, nous pouvons observer les résultats donnés par LISREL sur l'ajustement local dans le tableau suivant :

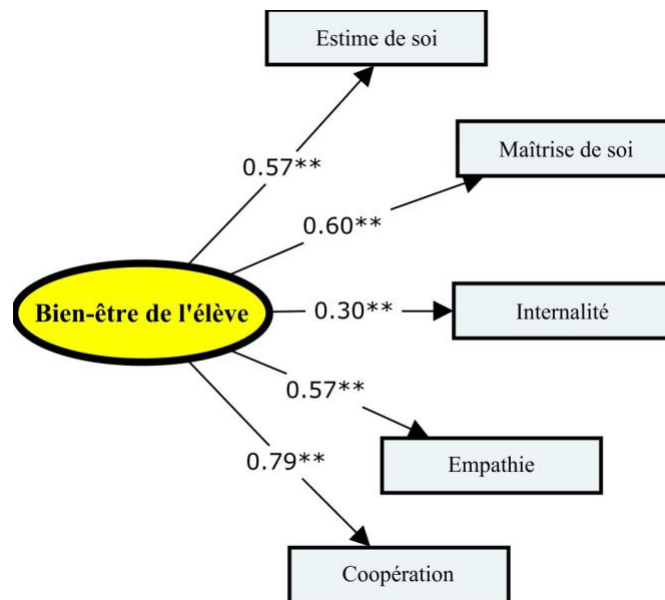
Tableau 79.- Modèle expliquant le bien-être en fonction des compétences psychosociales

| Indicateurs | Bien-être | |
|-----------------|-----------|-----|
| | Coeff. | t |
| Empathie | 0.57 | ** |
| Coopération | 0.79 | ** |
| Maîtrise de soi | 0.60 | ** |
| Estime de soi | 0.57 | ** |
| Internalité | 0.30 | ** |

Les indices d'ajustement local, obtenus en mobilisant le t de Student, sont tous très significatifs au seuil de 1 %, (tableau 79) et nous permettent d'énoncer que le bien-être pourrait donc être mesuré par les cinq compétences psychosociales, empathie, maîtrise de soi, coopération, estime de soi et internalité.

Nous constatons également que les indicateurs empathie, maîtrise de soi, coopération, estime de soi et internalité ont tous une relation positive et très significative avec la variable latente « bien-être » (figure 32).

Figure 32.- Modèle de mesure mettant en relation les indicateurs retenus pour mesurer le bien-être



Cela signifie que plus l'élève est empathique ou coopérant, plus il est satisfait. Nous pouvons ajouter pour finir que les indicateurs n'ont pas tous le même poids. C'est la coopération qui a le poids le plus important dans la mesure, tandis que l'internalité a un poids plus faible.

2.5. Expliquer la bienveillance à partir des caractéristiques subjectives de l'enseignant

Nous avons traduit en indicateurs observables la notion de bienveillance qui opère comme variable exogène dans notre modèle théorique initial. Conformément à ce que nous avons présenté dans la théorie auxiliaire, nous avons testé, dans un modèle de mesure, si les huit indicateurs mesuraient bien la variable latente exogène « bienveillance ».

Constatant que le modèle de mesure incluant les huit indicateurs ne s'ajustait pas correctement, nous avons privilégié l'examen des relations entre les dimensions de coopération (« directivité », « soutien », « empathie », « responsabilisation »). Celles-ci indiquent la proximité de l'enseignant, pour mesurer la bienveillance, ce qui peut se justifier théoriquement, ainsi que statistiquement par le meilleur ajustement du modèle aux données. En effet,

l'incertitude, l'insatisfaction, la réprimande et la sévérité semblent moins à même de mesurer la bienveillance.

2.5.1. Ajustement global du modèle

Nous pouvons observer les résultats donnés par LISREL sur l'ajustement global dans le tableau suivant :

Tableau 80.- Indices d'ajustement global du modèle

| DDL | X ² | GFI | AGFI | NFI | NNFI | RMSEA | RMR |
|-----|---------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| 2 | 24.57 (P = 0.00) | 0.98 | 0.90 | 0.97 | 0.92 | 0.14 | 0.035 |

Quatre indicateurs paraissent particulièrement corrélés pour mesurer ensemble une dimension particulière du profil enseignant. Il s'agit des indicateurs représentant la responsabilisation, le soutien, l'empathie et la directivité de l'enseignant. La variable latente mesurée par ces quatre indicateurs pourrait s'apparenter à la bienveillance de l'enseignant. Ce modèle de mesure présente des indicateurs d'ajustement global qui sont satisfaisants (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et l'indice d'erreur RMR a une valeur inférieure à 0,05) témoignant de l'acceptabilité de ce modèle de mesure. Toutefois, l'indice d'erreur RMSEA est supérieur à 0.05. Nous aurions pu supprimer la directivité ou la responsabilisation de notre modèle pour que le modèle s'ajuste un peu mieux (ce qui était le cas), mais retirer l'une de ces deux dimensions n'était pas tout à fait justifié sur un plan théorique. La bienveillance semble fondée sur la recherche d'un équilibre entre les quatre dimensions de coopération, équilibre que l'enseignant doit s'efforcer de respecter s'il veut ajuster son comportement et sa proximité au plus juste, en tenant compte du comportement de l'élève.

2.5.2. Ajustement local du modèle

Nous pouvons ensuite observer les résultats donnés par LISREL sur l'ajustement local dans le tableau suivant :

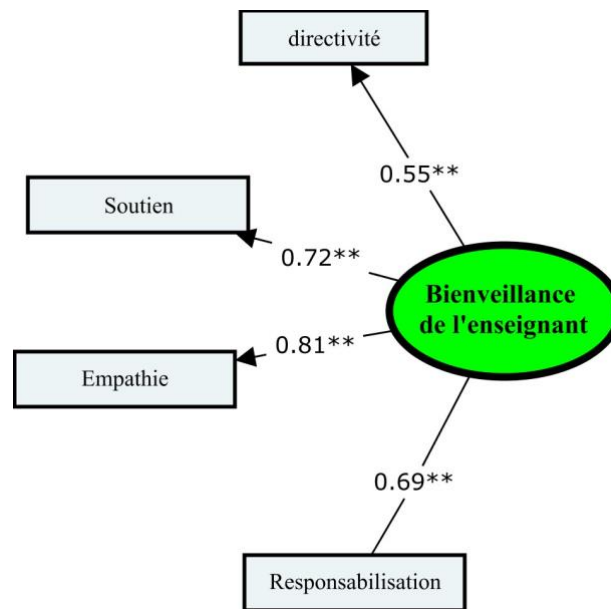
Tableau 81.- Modèle expliquant la bienveillance en fonction des dimensions de l'enseignant

| Indicateurs | Bienveillance | |
|--------------------|---------------|----------|
| | <i>Coeff.</i> | <i>t</i> |
| Directivité | 0.55 | ** |
| Soutien | 0.72 | ** |
| Empathie | 0.81 | ** |
| Responsabilisation | 0.69 | ** |

Les indices d'ajustement local, obtenus en utilisant le *t de student*, tous très significatifs au seuil de 1 %, nous permettent d'énoncer, avec une marge d'erreur potentielle traduite par l'indice RMSEA, que la bienveillance de l'enseignant pourrait donc bien être mesurée par les quatre dimensions de coopération de l'enseignant : la directivité, le soutien, l'empathie et la responsabilisation.

Nous constatons également que tous les indicateurs, directivité, soutien, empathie et responsabilisation, ont une relation positive avec la variable latente « bienveillance » (figure 33).

Figure 33.- Modèle de mesure mettant en relation les indicateurs retenus pour mesurer la bienveillance

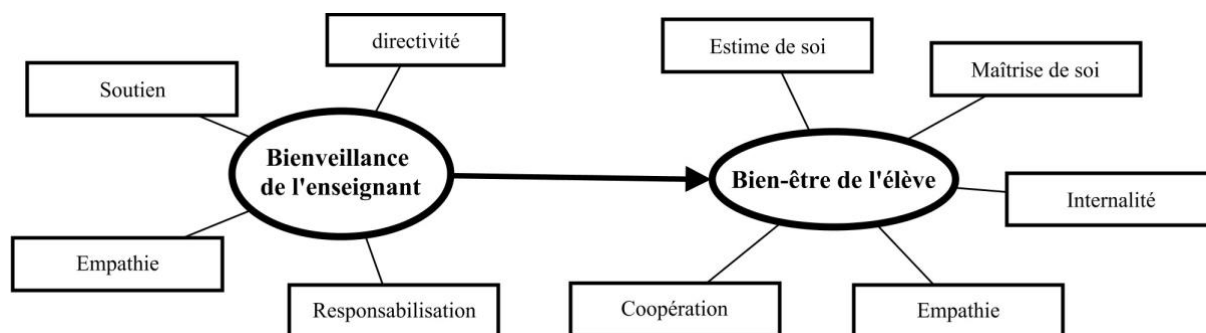


Comme pour le modèle précédent, tous les indicateurs n'ont pas le même poids. C'est l'empathie qui a le poids le plus important dans la mesure de la bienveillance (coefficient à 0.81), tandis que la directivité a un poids plus faible (coefficient à 0.55).

2.6. Expliquer le bien-être de l'élève par la bienveillance de l'enseignant

Suite à l'évocation des résultats qui attestent de la significativité des modèles de mesure, nous pouvons présenter le modèle structurel que nous avons retenu pour notre recherche. La dernière étape de l'analyse LISREL consiste en effet à déterminer les relations entre les deux variables latentes, « bienveillance » et « bien-être ». Il s'agit d'un modèle structurel intermédiaire, dans lequel nous retrouvons à la fois les deux modèles de mesure présentés précédemment et la relation entre les deux variables latentes. Le modèle théorique global peut donc prendre la forme suivante :

Figure 34.- Modèle structurel intermédiaire reliant la bienveillance et le bien-être



Nous devons par conséquent tester les liens entre la variable latente exogène « bienveillance », mesurée par quatre indicateurs, et la variable latente endogène « bien-être », mesurée par cinq indicateurs (figure 34). La directivité, le soutien, l'empathie et la responsabilisation sont les indicateurs de la variable latente exogène « bienveillance ». L'estime de soi, la maîtrise de soi, l'internalité, l'empathie et la coopération sont les indicateurs de la variable latente endogène « bien-être ». Avec ce modèle, nous supposons que la bienveillance de l'enseignant a un effet positif sur le bien-être, ce qui signifie que plus l'enseignant sera perçu comme bienveillant par les élèves, plus l'élève sera satisfait et serein et inversement, moins l'enseignant sera perçu comme bienveillant et moins l'élève sera satisfait et serein. Il nous revient de tester le modèle dans son ensemble pour vérifier cette hypothèse.

2.6.1. Ajustement global du modèle

Nous pouvons observer les résultats donnés par LISREL sur l'ajustement global dans le tableau suivant :

Tableau 82.- Indices d'ajustement global du modèle

| DDL | X ² | GFI | AGFI | NFI | NNFI | RMSEA | RMR |
|-----|-----------------------------|------|------|------|------|--------|--------|
| 26 | 76.513 (P-value = 0.000) | 0.97 | 0.95 | 0.94 | 0.94 | 0.0574 | 0.0411 |

Les indices d'ajustement global du modèle témoignent de son acceptabilité. Certes, le modèle ne s'ajuste pas parfaitement, mais les valeurs des indicateurs sont dans l'ensemble assez satisfaisantes (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et les indices d'erreurs RMSEA et RMR ont des valeurs inférieures ou très proches de 0,05).

2.6.2. Ajustement local du modèle

Nous pouvons observer les résultats donnés par LISREL concernant l'ajustement local dans le tableau suivant :

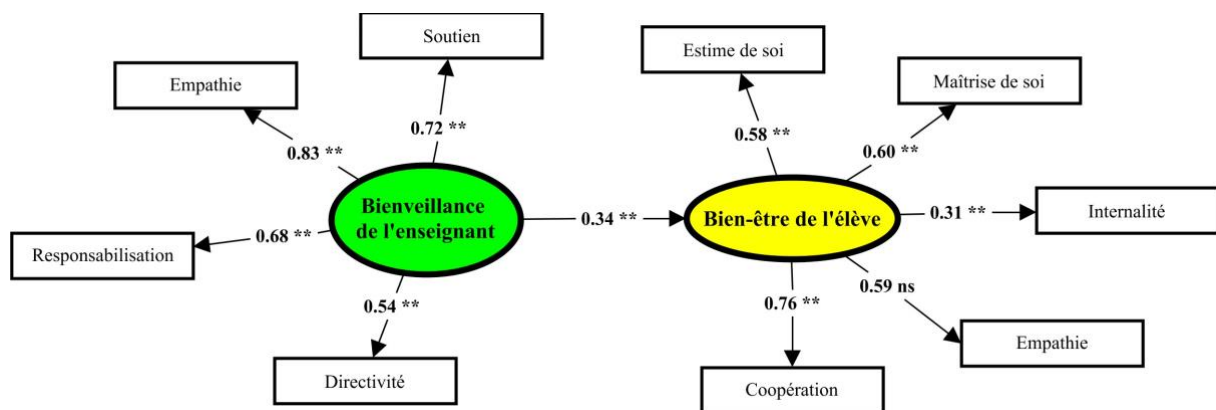
Tableau 83.- Modèle expliquant le bien-être de l'élève en fonction de la bienveillance de l'enseignant

| | Variable endogène | |
|------------------|-------------------|----------|
| | Bien-être | |
| Variable exogène | <i>Coeff.</i> | <i>t</i> |
| Bienveillance | 0.34 | ** |

Les indices d'ajustement local, obtenus à partir du *t de student*, tous très significatifs au seuil de 1 %, nous permettent d'énoncer que la bienveillance de l'enseignant pourrait donc avoir un effet sur le bien-être de l'élève (tableau 83).

La bienveillance de l'enseignant a un effet positif sur le bien-être des élèves dont rend compte le coefficient égal 0.34 (figure 35). Le R^2 , qui nous renseigne sur la force de la relation, s'élève à 0.116, ce qui signifie que la variable « bienveillance » de l'enseignant expliquerait 11,6 % de la variance de la variable « bien-être ». Nous pourrions donc avancer que plus l'élève perçoit son enseignant comme bienveillant, plus il se déclare satisfait et serein. Notre modèle confirme le lien entre ces deux notions.

Figure 35.- Modèle structurel mettant en relation la bienveillance de l'enseignant et le bien-être de l'élève



L'approche que nous avons adoptée dans cette recherche met en lumière des éléments de définition de la notion de bienveillance, communs à ceux développés par Shankland et al. (2018, p. 1) qui présentaient celle-ci comme « une compétence socio-émotionnelle déterminante à développer chez l'enseignant qui cherche non seulement à favoriser de manière durable l'apprentissage de ses élèves, mais également leur bien-être ». L'exploration initiale des résultats prenant en compte les analyses de régression avait permis de mettre en valeur le soutien et l'empathie dans leur relation avec les compétences psychosociales. La modélisation avec LISREL nous permet d'aller un peu plus loin et d'enrichir la multidimensionnalité de la bienveillance en associant dans notre modèle les quatre dimensions de coopération du PIE. Le soutien et l'empathie sont certes les dimensions les plus importantes, mais elles ne sont pas suffisantes à notre sens pour expliquer pleinement la notion de bienveillance. Trouver la juste distance entre directivité et responsabilisation est un complément indispensable pour l'enseignant, s'il veut « embarquer » les élèves dans l'apprentissage. L'enseignant est à l'écoute, il accompagne, soutient, conseille, guide, oriente l'élève au fil des situations diverses mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage, mais il doit aussi savoir s'effacer, prendre de la distance et aménager par moment des espaces de liberté qui vont permettre à l'élève de découvrir, de chercher et d'approfondir ses apprentissages. L'enseignant soutient et prend en compte la diversité des ressentis de ses élèves, mais il doit dans le même temps être capable de diriger les activités de son groupe d'élèves et de le responsabiliser. Cela participe de l'exigence que les enseignants doivent à leurs élèves. Soutenir et comprendre les élèves ne suffit pas, il lui faut également concevoir, organiser les activités d'apprentissage et donner la possibilité aux

élèves d'explorer les divers possibles. Nous avons exposé ici un découpage envisageable de la multidimensionnalité de la bienveillance. Notre objectif était d'opérationnaliser cette notion émergente dans le champ de l'éducation, souvent analysé par le prisme d'arguments philosophiques (Réto, 2017) ou psychanalytiques (Frigout, 2020).

La recherche de Shankland et al. (2018) relie bienveillance et bien-être, à l'image de certains travaux (Jellab et al. 2018), et comme le recommandent les institutions scolaires (Saillot et Piot, 2018). Nous sommes conscient que nos indicateurs du bien-être ne sont pas suffisants pour mesurer « le » bien-être. Ils nous permettent toutefois d'approcher cette notion à partir des compétences psychosociales, qui ont sans doute leur rôle à jouer dans le ressenti de la satisfaction de l'élève à l'école. Nous avons en cela respecté le caractère multidimensionnel du bien-être (Guimard et al, 2015), ainsi que le principe posé par Seligman (2011), selon lequel aucune dimension ne définit à elle seule le bien-être, mais que chacune y contribue. Nos indicateurs sont très différents de ceux retenus dans les études précitées (Guimard et al, 2015 ; Seligman, 2011 ; White, 2008), mais ils apportent sans doute un éclairage plus précis sur les ressentis de l'élève à propos de quelques indicateurs mis en avant par ces auteurs : la relation enseignant-élève, la relation avec les pairs (Guimard et al., 2015), l'accomplissement, les émotions positives (Seligman, 2011) et les relations personnelles et sociales (Seligman, 2011 ; White, 2008). Il s'agissait donc de mesurer un bien-être subjectif psychosocial scolaire, c'est-à-dire de déterminer une forme du bien-être, évaluée par l'élève lui-même, prenant appui sur cinq compétences psychosociales vécues en contexte scolaire. Il aurait été intéressant de pouvoir y associer la gestion de l'anxiété pour vérifier si celle-ci pouvait simultanément influencer sur le bien-être de l'élève.

Nous avons pu montrer dans notre modèle structurel, un effet positif et très significatif de la bienveillance de l'enseignant sur le bien-être de l'élève. La bienveillance expliquerait 11,6 % de la variance de la variable « bien-être ». Peu de recherches dans le domaine de l'éducation, à notre connaissance, ont relié et mesuré les effets de la bienveillance de l'enseignant sur le bien-être de l'élève. Nous pouvons mentionner quelques recherches dans le domaine de la santé (Galvin et Todres, 2013) ou dans le domaine du travail (Viot et Benraïss-Noailles, 2018). Nous avons répertorié dans le chapitre II, de nombreuses recherches qui liaient la relation enseignant-élèves et l'affectivité de l'élève. Nous avons déjà évoqué dans le domaine de l'éducation, la

recherche de Shankland et al (2018) qui liait bienveillance et bien-être. Même si cette recherche pointait les liens qui pourraient s'avérer intéressants entre ces deux notions, elle se concentrait davantage sur l'opérationnalisation de la notion de bienveillance que sur la mise en évidence empirique de liens directs entre bienveillance de l'enseignant et bien-être de l'enseignant. Ferrière et al. (2016) mettent en avant que les équipes d'enseignants estiment consacrer suffisamment de temps pour écouter, travailler la confiance et développer des attitudes bienveillantes, mais que les élèves évaluent la relation avec leurs enseignants plutôt négativement, estimant quant à eux que les enseignants ne les aident pas assez. Nous remarquons que les chercheurs mettent en relation une forme de bienveillance et de bien-être, mais ne mesurent pas directement les relations.

Nous sommes toutefois conscient des limites qui peuvent apparaître dans notre travail. Les compétences psychosociales des élèves et les caractéristiques des enseignants restent difficiles à mesurer. De plus, toutes les caractéristiques recueillies pour les élèves et pour les enseignants sont issues d'auto-déclarations, ainsi que de perceptions et de représentations de jeunes enfants. En dépit de la validation par Genoud (2004) des représentations d'élèves jeunes dans le cadre du PIE, nous savons que nous devons rester prudent dans nos interprétations ; il s'agit en effet de points de vue subjectifs qui sont à considérer comme tels. La subjectivité ne les discrédite pas pour autant et ne leur enlève pas leur intérêt. En effet, la double perception des enseignants et des élèves nous permet de conforter la mesure, en raison de la proximité de ces perceptions dont nous avons rendu compte dans les chapitres précédents.

Recueillir la perception des élèves est aussi une information intéressante en soi pour l'enseignant, en ce que cette perception lui offre la possibilité d'envisager un ajustement adapté aux comportements de ses élèves (Saillot, 2018 ; Smith, 1961), et ce, même si le regard des élèves de la classe peut différer des points de vue de l'enseignant et se révéler déstabilisant. C'est grâce à la diversité des regards de ses élèves que l'enseignant pourrait être amené à modifier et à faire évoluer ses pratiques, ce que Genoud (2004) avait cherché à faire auprès d'enseignants en formation, mais que nous n'avons pas reproduit dans notre travail.

Outre les analyses de régression réalisées au début de ce chapitre, la modélisation avec LISREL nous permet de valider une extension de l'hypothèse 2, selon laquelle les

caractéristiques de l'enseignant (ici la bienveillance regroupant les dimensions de coopération) ont un effet sur les compétences psychosociales de l'élève. L'effet peut d'ailleurs sans doute être envisagé dans une relation inverse, c'est-à-dire un effet des compétences psychosociales des élèves sur le profil interactionnel de l'enseignant. Nous précisons bien entendu que les appellations et déterminations des notions latentes de bienveillance ou de bien-être psychosocial scolaire relèvent de l'interprétation du chercheur et donc d'une représentation subjective. Morlaix (2002) précise à ce sujet que la complexité de la compréhension d'utilisation des modèles structuraux est une des principales limites, en raison notamment de la nécessité de faire de multiples choix, et notamment celui de la dénomination des variables latentes par le chercheur. Toutefois, au regard des éléments théoriques proposés en amont de cette modélisation, les interprétations faites dans ce modèle nous apparaissent fondées. Lorsqu'il s'est agi d'améliorer notre modèle initial, nous avons su éviter toute modification qui ne serait pas interprétable par rapport aux hypothèses de contenu (Bacher, 1987) et retenir des modèles qui soient conformes aux critères d'ajustement formulés par Jöreskog et Van Thillo (1973), puis Jöreskog et Sörbom (1982). L'analyse de ce modèle en structure de covariance nous a permis, comme le spécifiait Bacher (1987), de proposer des explications acceptables, aussi complètes que possible, des comportements de l'élève et de l'enseignant en situation d'interaction dans la classe.

Dès lors que l'on décide d'étudier les caractéristiques des élèves et des enseignants dans une classe, nous prenons acte des biais de mesure, de la part d'interprétation et de la difficulté à prendre en compte la complexité des situations et à traduire fidèlement ce qui se noue au sein de l'espace, dans les relations et interactions, sources nécessaires pour envisager un apprentissage véritable. Prendre le risque de l'interprétation nous permet néanmoins de partager des constats qui peuvent servir de pistes de réflexion pour de futures investigations, susceptibles de confirmer ces relations entre l'enseignant et l'élève, qui, sans être suffisantes pour garantir l'apprentissage de celui-ci, sont essentielles pour encourager son engagement dans les activités scolaires.

Résumé du chapitre VI

Nous avons constaté dans ce chapitre VI que la qualité de la relation enseignant-élèves joue sur les compétences psychosociales des élèves. Nous notons en effet des relations très significatives entre, d'une part, certaines caractéristiques de l'enseignant liées à sa proximité (« soutien » et « empathie ») ou son opposition (« insatisfaction », « réprimande » et « sévérité ») envers l'élève et, d'autre part, les compétences psychosociales que ce dernier développe (« coopération », « empathie », « maîtrise de soi », « estime de soi », « anxiété » et « internalité »). Les dimensions du PIE de l'enseignant expliquent 3 à 8 % de la variance des scores des compétences psychosociales de l'élève. Les dimensions de coopération (« soutien » et « empathie ») de l'enseignant ont un effet positif sur l'empathie, l'internalité et la coopération, tandis que les dimensions d'opposition impactent négativement la coopération, la maîtrise de soi, l'estime de soi de l'élève et contribuent également à augmenter son anxiété. La sévérité de l'enseignant semble tenir un rôle particulier ; elle semble en effet plébiscitée par les élèves contrairement aux trois autres dimensions d'opposition, puisqu'elle permettrait de faire baisser l'anxiété et d'augmenter l'estime de soi de l'élève. Lorsque nous regroupons les dimensions, nous remarquons que l'influence n'a que peu de répercussions sur les compétences psychosociales des élèves (effet positif sur la coopération), alors que la proximité semble avoir un impact sur toutes les compétences (elle diminuerait l'anxiété et renforcerait les cinq autres compétences psychosociales de l'élève).

Nous avons ensuite exploré les effets différenciés des dimensions du PIE, de certaines caractéristiques de l'élève et du contexte sur les compétences psychosociales de l'élève. Lorsque l'on confronte ces différentes caractéristiques de l'élève et de l'enseignant, nous constatons qu'elles expliquent entre 4,5 % et 16 % de la variance des scores de compétences psychosociales des élèves (autour de 5 % pour l'anxiété et l'internalité, autour de 10 % pour la maîtrise de soi et l'estime de soi et autour de 15 % pour la coopération et l'empathie). Nous notons des effets du genre, des effets du redoublement ou des effets culturels – bibliothèque ou livres possédés – et des effets de l'origine sociale, mais les dimensions de l'enseignant conservent un poids intéressant dans la relation. Elles ont même parfois, comme c'est le cas

pour l'internalité, davantage d'effets que les caractéristiques personnelles de l'élève. Le contexte (ici la ruralité) n'intervient que très peu, elle n'a un effet positif que sur l'empathie.

Nous avons estimé pertinent de mobiliser les notions de bienveillance et de bien-être pour aller plus loin dans l'étude des relations entre les caractéristiques de l'enseignant et celles de l'élève. Nous avons pour cela eu recours à une modélisation avec le logiciel LISREL pour effectuer une analyse en structure de covariances. Nous avons pu montrer que la bienveillance est mesurée très significativement par les quatre dimensions de coopération de l'enseignant (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation ») et que le bien-être est mesuré très significativement par cinq compétences psychosociales (« coopération », « empathie », « maîtrise de soi », « estime de soi » et « internalité »), avec l'anxiété qui agirait en dehors du modèle. Enfin, notre modèle structurel nous a permis de révéler un effet positif et très significatif de la bienveillance de l'enseignant sur le bien-être de l'élève. La bienveillance expliquerait 11,6 % de la variance de la variable « bien-être ».

Dans notre recherche, nous considérons la variable « compétences psychosociales » à la fois comme *input* et comme *output*. Nous venons, dans ce chapitre, d'examiner le versant *output* de ces compétences, observé en tenant compte de l'effet des pratiques interactionnelles de l'enseignant. Le chapitre VII va nous permettre, dans un premier temps, de vérifier le versant *input* des compétences psychosociales dans leurs relations avec les performances scolaires de l'élève. Nous étudierons, dans un second temps, les relations complexes de ces compétences de l'élève qui pourraient intervenir à la fois comme *output* et comme *input* dans la relation entre les pratiques de l'enseignant et les performances scolaires de l'élève.

CHAPITRE VII : Profil de l'enseignant, compétences psychosociales et performances scolaires

Dans ce chapitre, nous questionnons la réussite de l'élève. Après avoir testé, dans le chapitre V, les relations entre le profil de l'enseignant et les performances scolaires, il nous importe de connaître les liens entre le niveau de développement des compétences psychosociales déclaré par l'élève et ses performances scolaires (mesurées dans ce travail par ses scores en mathématiques et en français). Nous nous interrogeons pour savoir si une ou plusieurs compétences psychosociales peuvent avoir un effet sur la réussite des élèves. Nous tentons, par exemple, de confirmer certains résultats de la littérature qui montrent, par exemple, que la maîtrise de soi ou l'internalité favorisent les bons résultats scolaires, ou au contraire, que l'anxiété académique est souvent impliquée dans l'échec des élèves en mathématiques. Enfin, nous devons préciser si certaines caractéristiques subjectives des enseignants, à même d'encourager chez l'élève un niveau de développement favorable aux compétences psychosociales, pourraient elles-mêmes influencer sur la réussite de ce même élève.

Plusieurs analyses nous permettront de répondre aux hypothèses 3 et 4. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre I, les compétences psychosociales de l'élève peuvent à leur tour avoir une influence sur sa réussite scolaire. Nous avons donc adopté **l'hypothèse 3**, selon laquelle, **toutes choses égales par ailleurs, les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire (CPS fin d'année scolaire) ont un effet sur son niveau de performances académiques**, une hypothèse que nous pouvons traduire de la manière suivante :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{CPS fin d'année scolaire})$$

Dans le chapitre III, nous avons mentionné des liens entre les pratiques de l'enseignant, les compétences psychosociales et la réussite scolaire. C'est pourquoi nous avons émis

l'hypothèse 4, plus complexe, qui prédit des liens d'association entre trois variables : le profil interactionnel de l'enseignant, les compétences psychosociales et les performances scolaires de l'élève. **L'hypothèse 4 avance que, toutes choses égales par ailleurs, le niveau de développement des compétences psychosociales (CPS), assuré entre autres par le profil interactionnel de l'enseignant (PIE), a un effet sur les performances scolaires des élèves à l'école élémentaire.** Nous considérons donc que les compétences psychosociales chez les élèves pourraient constituer des variables médiatrices de la réussite de l'élève. L'hypothèse 4 peut alors être formulée de la manière suivante :

$$\text{Performances scolaires de l'élève} = f(\text{CPS, PIE})$$

$$\text{Avec simultanément CPS} = f(\text{PIE})$$

Pour répondre à ces hypothèses, nous procéderons à des analyses de régression multiple pour étudier l'impact net du niveau de développement des compétences psychosociales sur les performances scolaires. Nous construirons des modèles d'analyse pour répondre à notre questionnement sur les liens entre les caractéristiques de l'enseignant, les compétences psychosociales et les performances de l'élève en français et en mathématiques. Sachant que les notions de compétences, de pratiques enseignantes et de niveaux scolaires sont multiformes et qu'elles sont en outre difficiles à définir et à mesurer, nous utiliserons des modèles structuraux dans un second temps. Nous avons déjà opérationnalisé, dans le chapitre VI, les notions de compétences psychosociales et de profil de l'enseignant à travers les variables latentes « bien-être » et « bienveillance ». Nous ferons de même pour opérationnaliser le niveau scolaire de l'élève à partir des scores dans les différents domaines du français et des mathématiques.

1.- Compétences psychosociales de l'élève, quels liens avec ses performances scolaires ?

1.1. Compétences psychosociales et performances en mathématiques

L'objectif de ce chapitre est de relier les variables qui peuvent avoir des conséquences sur la réussite de l'élève. Nous avons déjà montré dans le chapitre V, le rôle de certaines caractéristiques de l'élève dans l'explication de la variance des performances scolaires des élèves. Nous approfondissons cette analyse dans les parties qui suivent en incluant les compétences psychosociales.

Nous commençons par la mise en relation des compétences psychosociales de l'élève avec ses performances en mathématiques dans les cinq domaines explorés (nombres dictés, calcul mental, opérations, résolution de problèmes numériques et résolution de problèmes abstraits). Nous avons réalisé pour chacun de ces domaines des analyses de régression multiple pour analyser l'effet de chacune des compétences psychosociales en fin d'année scolaire. Les relations peuvent prendre la forme suivante :

Performances en mathématiques par domaine = f (CPS fin d'année scolaire)

Score en mathématiques = f (CPS fin d'année scolaire)

Nous constatons dans le tableau 84 que les compétences psychosociales expliquent entre 3 et 7,8 % de la variance des scores dans les différents domaines de mathématiques. L'anxiété, la coopération et l'empathie n'ont pas d'effet sur les performances en mathématiques des élèves. Nous notons néanmoins que les trois autres compétences psychosociales interviennent dans la réussite en mathématiques. La maîtrise de soi a un effet négatif sur les quatre domaines, alors que l'internalité n'agit positivement que sur le calcul mental. L'estime de soi influe fortement et très significativement sur les quatre domaines, de sorte que meilleure est l'estime de soi de l'élève, meilleurs sont ses résultats dans les quatre domaines des mathématiques.

Tableau 84.- Effet du niveau de développement des compétences psychosociales sur les performances scolaires en mathématiques par domaine en fin d'année scolaire¹³

| Compétences psychosociales (N = 574) | Nombres dictés | | Calcul mental | | Opérations | | Résolution de problèmes numériques | | Résolution de problèmes abstraits | |
|---|----------------|-----------|---------------|-----------|--------------|-----------|------------------------------------|-----------|-----------------------------------|----------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Empathie | .036 | ns | .042 | ns | .028 | ns | .057 | ns | .031 | ns |
| Maîtrise de soi | -.103 | * | -.136 | ** | -.131 | ** | -.152 | ** | -.101 | * |
| Coopération | .055 | ns | .058 | ns | .071 | ns | .069 | ns | .089 | ns |
| Internalité | .033 | ns | .102 | * | -.001 | ns | .008 | ns | .064 | ns |
| Anxiété | -.041 | ns | -.046 | ns | -.087 | ns | .009 | ns | -.073 | ns |
| Estime de soi | .150 | ** | .226 | ** | .199 | ** | .264 | ** | .125 | * |
| Constante | .003 | | .000 | | -.004 | | .011 | | -.001 | |
| R² ajusté | 3 % | | 7,8 % | | 6,2 % | | 7,2 % | | 4,1 % | |

L'analyse de régression multiple effectuée avec les compétences psychosociales en fin d'année scolaire révèle des résultats identiques à ceux observés en début d'année scolaire. Seules la maîtrise de soi et l'estime de soi ont des relations significatives avec le score total en mathématiques ; la variance expliquée reste inchangée (tableau 85).

¹³ Comme pour les analyses précédentes :

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 85.- Effet des compétences psychosociales de l'élève sur le score global en mathématiques en fin d'année scolaire

| Caractéristiques de l'élève (N = 574) | Score en mathématiques | |
|--|------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. |
| Empathie | .150 | ns |
| Maîtrise de soi | -.503 | ** |
| Coopération | .285 | ns |
| Internalité | .203 | ns |
| Anxiété | -.244 | ns |
| Estime de soi | .756 | ** |
| Constante | .003 | |
| R ² ajusté | 10,5 % | |

Pour commencer à répondre à l'hypothèse 3 qui suggérait une relation entre les compétences psychosociales et les résultats scolaires, nous retenons que la maîtrise de soi et l'estime de soi semblent avoir une influence sur les résultats scolaires de l'élève en mathématiques, si l'on considère les cinq domaines, mais également le score total en mathématiques. Les autres compétences n'ont cependant pas d'effets significatifs, ce qui est étonnant pour l'anxiété, fréquemment décrite comme une compétence qui a un effet négatif sur les performances scolaires. Pouille (2016) évoque notamment les conséquences de l'anxiété d'évaluation et de l'anxiété mathématiques sur les performances scolaires et met en avant que l'anxiété s'accompagne souvent d'une détérioration des performances scolaires (Chapell et al., 2005 ; Zeidner, 2007). La grande majorité des études relie l'anxiété mathématique à une baisse des performances (Ashcraft et Moore, 2009 ; Hembree, 1990 ; Wu et al., 2012). Les travaux sur l'anxiété académique révèlent des relations entre anxiété et performances académiques, mais peu d'études toutefois, en dehors de celle de Ma et Xu (2004), établissent un réel lien causal entre les deux variables. Pouille (2016) conclut pourtant, avec l'appui des résultats de ses recherches, à un réel effet de l'anxiété mathématique sur la cognition.

Nos résultats nous amènent également à constater, de manière contre-intuitive, que la maîtrise de soi agit négativement sur les performances en mathématiques. Gestsdottir et al.

(2014) ont pourtant confirmé que la maîtrise de soi à un très jeune âge était liée à une augmentation des performances scolaires. Bien qu'une étude récente (Watts et al., 2018) relativise les résultats obtenus par Mischel et ses collaborateurs sur les relations entre un délai de gratification précoce et les effets à long terme (voir *marshmallow test*), McClelland et al. (2007) attestent également que la manière de contrôler son comportement est directement reliée aux performances académiques. Nos mesures ne vont donc pas dans le sens des travaux menés dans ce domaine. Les élèves de notre échantillon qui se sont auto-déclarés maîtres de leur comportement étaient-ils aussi ceux qui avaient les performances scolaires les plus faibles ou, au contraire, ceux qui avaient les meilleurs résultats scolaires ont-ils été plus nombreux à estimer qu'ils rencontraient des obstacles pour gérer leurs capacités à maîtriser leur comportement ? Il nous est difficile de trouver les explications convaincantes à cette relation qui semble aller à contre-courant des résultats établis dans ce champ de réflexion, même si nous pouvons également suspecter des différences de mesure de la maîtrise de soi entre ces études et notre travail. L'étude de Gestsdottir et al. (2014) s'était appuyée, par exemple, sur une observation longitudinale directe du comportement de l'enfant, tandis que McClelland et al. (2007) avaient exploré les liens entre la régulation comportementale et les fonctions exécutives (mémoire de travail, inhibition et attention).

L'observation de nos résultats nous indique que c'est l'estime de soi qui influence le plus les résultats de l'élève en mathématiques. Meilleure est l'estime de soi de l'élève, meilleures sont ses performances en mathématiques. De nombreux travaux confèrent à l'estime de soi un rôle incontournable dans la réussite scolaire et l'apprentissage de la lecture. La réussite scolaire serait une combinaison entre estime de soi, compétences et motivation (Siaud-Facchin, 2005). Selon Martinot et Monteil (2000) et Martinot (2004), les élèves avec un bon niveau scolaire auraient développé un schéma de soi de réussite scolaire qui faciliterait la mobilisation d'une attitude positive face au travail scolaire. Nous avons évoqué précédemment que les élèves en difficulté scolaire, à l'inverse, auraient du mal à mobiliser ce schéma de réussite scolaire, ce qui les inciterait à réduire leurs efforts ou à abandonner les activités : de telles attitudes négatives face au travail scolaire auraient des effets dommageables sur leurs performances. Bien que certains auteurs estiment que des résultats scolaires faibles n'ont pas toujours une influence sur l'estime de soi (Maintier et Alaphillippe, 2007), les liens entre estime de soi et

performances scolaires semblent établis, avec des influences entre estime de soi et performances scolaires qui semblent réciproques (Rambaud, 2009).

1.2. Compétences psychosociales et performances en français

Nous avons ensuite mis en relation les compétences psychosociales de l'élève avec ses performances en français dans les quatre domaines explorés (identification du mot écrit, compréhension en lecture, orthographe et résolution de problèmes abstraits). Nous avons réalisé pour chacun de ces domaines des analyses de régression multiple pour analyser l'effet de chacune des compétences psychosociales en fin d'année scolaire. Les relations peuvent prendre la forme suivante :

Performances en français par domaine = f (CPS fin d'année scolaire)

Score en français = f (CPS fin d'année scolaire)

En fin d'année scolaire, nous constatons que les compétences psychosociales expliquent entre 1,4 et 10,5 % de la variance des scores des différents domaines du français (tableau 86). Les résultats révèlent également que les compétences psychosociales n'ont pas d'effets significatifs sur la compréhension en lecture. L'anxiété, l'internalité et l'empathie de l'élève n'ont pas d'effets sur les performances en français des élèves. Nous notons toutefois que les trois autres compétences psychosociales interviennent dans la réussite en français ; la maîtrise de soi et l'estime de soi interviennent pour expliquer conjointement l'identification du mot écrit, l'orthographe et la résolution de problèmes abstraits, alors que la coopération ne joue que sur la lecture et l'orthographe. Alors que la maîtrise de soi a un effet négatif sur les trois domaines, l'estime de soi influe positivement et très significativement. Meilleure est l'estime de soi de l'élève et moins l'élève est maître de lui-même, meilleurs sont ses résultats en lecture, orthographe et en résolution de problèmes. La coopération influence positivement les résultats de l'élève, lorsqu'il identifie et orthographie des mots.

Tableau 86.- Effet du niveau de développement des compétences psychosociales sur les performances scolaires en français par domaine en fin d'année scolaire

| Compétences psychosociales (N = 574) | Identification du mot écrit | | Compréhension de lecture | | Orthographe | |
|---|-----------------------------|------|--------------------------|------|--------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Empathie | .017 | ns | .066 | ns | .045 | ns |
| Maîtrise de soi | -.103 | * | -.088 | ns | -.134 | ** |
| Coopération | .198 | ** | .041 | ns | .249 | ** |
| Internalité | .009 | ns | .018 | ns | -.001 | ns |
| Anxiété | .024 | ns | -.012 | ns | .015 | ns |
| Estime de soi | .228 | ** | .109 | ns | .184 | ** |
| Constante | -.004 | | .006 | | .006 | |
| R ² ajusté | 9,4 % | | 1,4 % | | 10,5 % | |

L'analyse de régression multiple montre que la maîtrise de soi, la coopération et l'estime de soi ont des relations significatives avec le score total en français (tableau 87)

Tableau 87.- Effet du niveau de développement des compétences psychosociales de l'élève sur le score global en français en fin d'année scolaire

| Caractéristiques de l'élève (N = 574) | Score en français | |
|--|-------------------|------|
| | Coeff. | Sig. |
| Empathie | .097 | ns |
| Maîtrise de soi | -.235 | ** |
| Coopération | .321 | ** |
| Internalité | .027 | ns |
| Anxiété | .017 | ns |
| Estime de soi | .399 | ** |
| Constante | .005 | |
| R ² ajusté | 9,3 % | |

Nous observons donc, comme pour les résultats en mathématiques, que la maîtrise de soi et l'estime de soi semblent avoir une influence sur les résultats scolaires de l'élève en français, si l'on considère les trois domaines, mais également le score total en français. Nous constatons, comme pour les mathématiques, que la maîtrise de soi agit négativement sur les performances en français. Nous avons déjà exprimé précédemment les liens entre ces deux compétences et les performances scolaires. Nous avons également noté dans le chapitre I, l'influence des compétences psychosociales à l'école sur les performances de l'élève. Heckman et Rubinstein (2001) ont démontré l'existence d'un effet de compétences « non cognitives » sur les résultats scolaires sans pour autant révéler l'effet d'une compétence en particulier. Au-delà d'un effet de programmes spécifiques, Heckman et al. (2006) identifient un effet de la scolarisation à la fois sur les habiletés cognitives et sur les habiletés non cognitives. Kautz et al. (2014) et Brunello et Schlotter (2011) avancent que les compétences cognitives et les compétences non cognitives ont un fort effet sur le niveau scolaire. Kautz et al. (2014) affirment que les compétences non cognitives, notamment l'application dans le travail, auraient un pouvoir prédictif de la réussite scolaire au moins aussi fort que celui relatif à la mesure du Quotient Intellectuel (QI). Borghans et al. (2008) établissent que le comportement individuel au test cognitif d'un individu dépend des compétences non cognitives de ce même individu. Toutes ces recherches confirment bien les liens positifs et significatifs entre compétences psychosociales et performances scolaires.

La coopération semble expliquer de manière très significative la variation des résultats en français, ce qui n'était pas le cas en mathématiques. La coopération et l'estime de soi sont d'ailleurs les compétences psychosociales qui influent le plus sur les résultats de l'élève en français. Meilleures sont l'estime de soi et la coopération de l'élève, meilleures sont ses performances en français. Les relations directes entre coopération et réussite scolaire ne sont pas toujours établies très clairement dans la littérature et nous retrouvons même des résultats qui sont souvent inverses à ceux relevés dans les travaux des chercheurs de l'IREDU (Fanchini, 2016 ; Morlaix et Giret, 2018). Nous avons précisé qu'il s'agissait davantage de liens entre différentes dimensions, à savoir entre les compétences émotionnelles, les relations sociales et la réussite à l'école (Jones et al., 2015 ; Schonfeld et al., 2015) que de relations directes entre coopération et réussite scolaire. Denham et Brown (2010) ont certes montré que plus les élèves

aiment partager, coopérer, meilleurs sont leurs résultats scolaires, mais les résultats de la recherche ne sont pas nombreux à confirmer des liens directs. Ces constats valent également pour une autre compétence psychosociale interpersonnelle, l'empathie, pour laquelle les liens directs avec les performances scolaires ne sont pas toujours démontrés. Dans notre recherche, nous avons certes noté dans le chapitre VI que l'empathie de l'enseignant avait des répercussions sur l'empathie et la coopération de l'élève, mais nous remarquons l'absence de liens significatifs entre l'empathie de l'élève et ses performances scolaires. Pour comprendre l'effet qu'elle pouvait avoir sur la réussite de l'élève, nous avons rappelé le rôle social de l'empathie. En effet, selon Eisenberg et Morris (2001), on peut retrouver l'empathie dans les comportements prosociaux, la coopération, l'altruisme, etc. Gueguen (2018) et Lepron (2009) reconnaissent le rôle de l'empathie dans le développement du lien affectif avec une personne qui pourrait entraîner un cycle d'interaction sociale. Ce cycle ne semble pas intervenir directement dans la construction des compétences académiques de l'élève que nous observons ici ; il n'est cependant pas impossible que la coopération et l'empathie soient mobilisées indirectement dans la construction des performances à l'école.

Les programmes probants développant les compétences psychosociales (CPS) peuvent prévenir de nombreux problèmes dans les domaines de la santé et de l'éducation en favorisant le développement du bien-être et de la réussite sur un plan éducatif (Blewitt et al., 2020 ; Clarke et al., 2015 ; Domitrovich et al., 2017 ; Lamboy et Guillemont, 2014 ; Shankland, 2012). Les programmes CPS probants dans le domaine de l'éducation permettraient également d'éviter l'échec scolaire, d'augmenter les performances des élèves à l'école (Mangrulkar et al, 2001 ; Taylor et al., 2017). Toutefois, les études pointent souvent un effet indirect des compétences psychosociales sur les résultats scolaires (Nangle et al., 2010). Morlaix (2015) reconnaît que les compétences psychosociales pourraient avoir, en tant que variables médiatrices, un effet sur les performances académiques qui feraient le lien entre compétences sociales et performances scolaires, comme l'ont proposé d'autres auteurs, telles Filisetti (2009) et Wentzel (1991a). Les compétences psychosociales pourraient donc avoir un effet indirect sur les résultats scolaires des élèves.

1.3. Compétences psychosociales et performances de l'élève

Pour vérifier le poids des compétences psychosociales dans l'explication de la variance des performances scolaires, nous proposons un modèle de régression « toutes choses égales par ailleurs » qui intègre les caractéristiques personnelles et familiales de l'élève. Nous pourrions formuler les relations comme suit :

Performances scolaires de l'élève = f (CPS fin d'année scolaire, caractéristiques personnelles et familiales de l'élève)

Nous retrouvons les mêmes effets des caractéristiques de l'élève sur ses résultats que ceux que nous avons décrits dans le chapitre V (tableau 88).

Tableau 88.- Effet des caractéristiques de l'élève sur ses performances en mathématiques et en français

| Modèle 5 | | | | | |
|--|------------------------------|-------------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| Caractéristiques de l'élève (N = 569) | | Score en mathématiques | | Score en français | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Caractéristiques de l'élève | | | | | |
| <i>Garçon</i> | Fille | -.198 | * | .199 | * |
| <i>Pas de maintien</i> | Maintien | | | -.736 | ** |
| <i>PCS père défavorisée</i> | PCS père favorisée | .309 | ** | | |
| | Nombre livres dans le foyer | .145 | ** | .115 | ** |
| | Utilisation du numérique | -.051 | * | -.061 | * |
| | Utilisation de la télévision | | | -.058 | * |
| | Degré de classe | .494 | ** | .480 | ** |
| | Possession ordinateur | | | .091 | * |
| | Estime de soi | .255 | ** | .179 | ** |
| | Coopération | .099 | * | .190 | ** |
| | Maîtrise de soi | -.122 | ** | -.117 | ** |
| Constante | | - 1.762** | | - 1.767** | |
| R² ajusté | | 26,5 % | | 27,6 % | |

Nous prenons acte que trois des six compétences psychosociales des élèves n'interviennent pas dans l'explication des performances scolaires des élèves de notre échantillon : l'anxiété, l'empathie et l'internalité. Cependant, les résultats confirment la prégnance des trois autres compétences psychosociales dans l'explication des performances scolaires : l'estime de soi, la coopération et la maîtrise de soi ont des effets très significatifs sur les performances scolaires en mathématiques et en français. En conséquence, nous pouvons valider partiellement l'hypothèse 3 et avancer que certaines compétences psychosociales ont un effet sur les performances scolaires des élèves.

Nous analysons dans la partie suivante les relations entre trois variables : le profil interactionnel de l'enseignant, les compétences psychosociales et les performances scolaires. Il

s'agit d'analyser leurs effets respectifs et d'observer au plus près le rôle tenu par les compétences psychosociales dans la construction de la réussite. Elles pourraient intervenir comme variables médiatrices et remplir la double fonction d'*input* et d'*output* entre, d'une part, le profil interactionnel de l'enseignant et d'autre part, les performances scolaires des élèves.

2.- Bienveillance de l'enseignant, bien-être et réussite de l'élève, quelles relations entre ces trois variables ?

Avec des analyses de régression multiple, nous identifions, parmi les différentes variables de l'enseignant et de l'élève (dont les compétences psychosociales), celles qui ont l'impact le plus significatif sur les performances scolaires. Nous avons proposé de fait un modèle « toutes choses égales par ailleurs » qui complète les modèles 2 et 5 exposés à la fin du chapitre V et au début de ce chapitre (annexes 27 et 28). Nous pouvons formuler les relations comme suit :

Performances scolaires de l'élève = f (CPS fin d'année scolaire, caractéristiques personnelles et familiales de l'élève, PIE)

Avec simultanément $CPS = f(PIE)$

Ce nouveau modèle en lien avec l'hypothèse 4 rappelle l'influence des caractéristiques de l'élève sur les performances en français et en mathématiques. Outre les caractéristiques personnelles et familiales dont nous avons déjà évoqué l'influence dans le chapitre V, trois des six compétences psychosociales, comme indiqué précédemment, interviennent dans l'explication de la variance des performances scolaires de l'élève dans ces modèles « toutes choses égales par ailleurs » : il s'agit de l'estime de soi, de la coopération et de la maîtrise de soi (tableau 89). Nous remarquons cependant que les caractéristiques de l'enseignant (soutien, empathie, incertitude, sévérité) ne jouent significativement que sur les performances en français.

Tableau 89.- Effet des caractéristiques de l'élève et de l'enseignant sur les performances de l'élève en mathématiques et en français

| Modèle 6 | | | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| Caractéristiques de l'élève (N = 569) | | Score en mathématiques | | Score en français | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Caractéristiques de l'élève | | | | | |
| <i>Garçon</i> | Fille | -.183 | * | .208 | * |
| <i>Pas de maintien</i> | Maintien | | | -.630 | ** |
| <i>PCS père défavorisée</i> | PCS père favorisée | .258 | ** | | |
| | Nombre livres dans le foyer | .147 | ** | .129 | ** |
| | Utilisation du numérique | -.051 | * | -.077 | * |
| | Degré de classe | .458 | ** | .415 | ** |
| | Possession ordinateur | .107 | * | .100 | * |
| | Estime de soi | .241 | ** | .162 | ** |
| | Coopération | .109 | * | .166 | ** |
| | Maîtrise de soi | -.122 | ** | -.089 | * |
| Caractéristiques de l'enseignant | | | | | |
| | Soutien | | | -.280 | ** |
| | Empathie | | | .290 | ** |
| | Incertitude | | | -.162 | * |
| | Sévérité | | | .147 | * |
| Constante | | - 1.997** | | - 2.046** | |
| R² ajusté | | 26,5 % | | 29,9 % | |

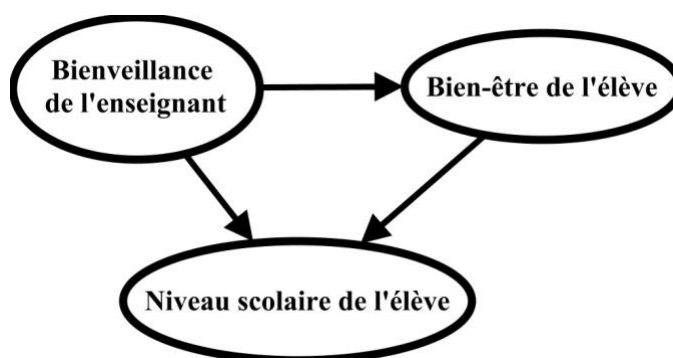
Ces modèles permettent d'expliquer respectivement 26,5 % et 29,9 % de la variance des performances des élèves en mathématiques et en français. Cependant, ils ne nous aident pas à mettre en exergue ce qui nous intéresse pour la suite de notre travail, à savoir la double fonction des compétences psychosociales dans la construction du niveau scolaire de l'élève. Gutman et Schoon (2016) estiment qu'il ne semble pas qu'une compétence spécifique puisse prédire des effets positifs sur de jeunes élèves, mais qu'il s'agirait plutôt de stimuler plusieurs compétences reliées entre elles pour obtenir des effets réellement robustes, stables et bénéfiques pour l'élève.

Schoon et Gutman (2013) ont également identifié qu'une compétence non cognitive seule ne pouvait prédire de quelconques effets à long terme, mais que la combinaison de plusieurs compétences non cognitives pouvait avoir des effets intéressants. C'est pourquoi nous avons décidé de renouveler les analyses confirmatoires entamées dans le chapitre VI et de les compléter, en ajoutant au modèle structurel intermédiaire, le niveau scolaire de l'élève en mathématiques et en français. Ces analyses nous permettront de répondre à l'hypothèse 4 et de progresser ainsi dans l'explication de la réussite scolaire des élèves. Nous pourrions vérifier si les compétences psychosociales (rapportées à la notion de bien-être développée dans le chapitre VI) constituent une interface possible entre la bienveillance de l'enseignant (établie avec les variables de coopération) et le niveau de performances scolaires des élèves.

2.1. Le développement du modèle théorique à partir de la théorie principale

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre VI, la formulation d'une théorie principale permet de développer un modèle théorique qui met en évidence les relations entre les variables latentes (exogènes et endogènes). L'hypothèse porte sur la présence d'une relation entre la bienveillance, le bien-être et les performances scolaires de l'élève (figure 36).

Figure 36.- Théorie principale du modèle théorique général



Nous cherchons également à expliciter la part de variance du bien-être, variable latente à la fois endogène (expliquée par la bienveillance) et exogène (explicative du niveau scolaire).

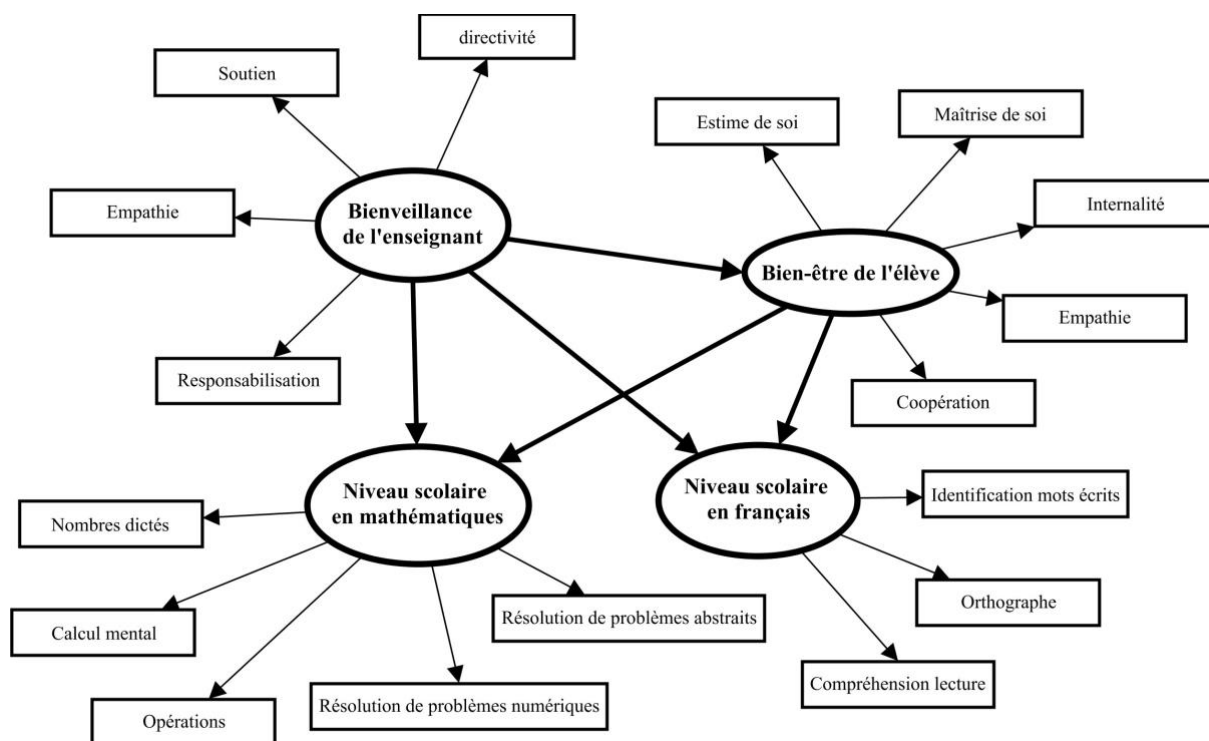
Pour finir, nous recherchons les effets simultanés des variables latentes exogènes, « bienveillance » et « bien-être », sur la variable latente endogène « niveau scolaire de l'élève », que nous déclinons en deux variables, une pour le français et une pour les mathématiques. Les relations entre ces variables sont supposées récursives et positives et nous estimons que la bienveillance de l'enseignant influence positivement le bien-être de l'élève qui influe à son tour sur le niveau scolaire de l'élève.

Il est important pour nous de comprendre les relations entre bien-être et performances scolaires. Flèche (2017b) mentionne que le premier prédicteur de la réussite à l'âge adulte est le degré de bien-être ressenti pendant l'enfance et non les performances scolaires. Guimard et al. (2015) révèlent que le score global de bien-être est à même d'expliquer les performances scolaires des élèves du premier degré en français et en mathématiques. Parmi les trois types d'élèves identifiés dans leur étude qui a duré deux, voire trois ans pour certains, Bacro et al. (2017) constatent que, la deuxième année, les élèves « satisfaits et sereins » (représentant près de 50 % des élèves suivis) sont plus satisfaits de l'école, ont une meilleure qualité de vie globale et ont de meilleures performances scolaires. Pour les auteurs, le bien-être (et surtout la satisfaction dans les relations avec les enseignants et les activités) a un effet direct, mais faible, sur les performances scolaires mesurées l'année suivante. Apparaît dans ce cadre la notion de sentiment d'efficacité personnelle comme variable médiatrice entre le bien-être et les résultats scolaires, si bien que « plus les élèves se sentent bien à l'école, plus ils se sentent compétents et ceci a une influence positive sur leurs performances scolaires » (Florin et Guimard, 2017, p. 53). A partir de ces résultats qui pointent de réels effets du bien-être sur les performances scolaires qui restent faibles, nous commençons par vérifier si notre modèle qui rassemble les variables latentes « bien-être » et « niveau scolaire de l'élève » s'ajuste bien pour montrer une relation significative.

Il nous appartient pour cela, à partir de la théorie principale, de construire un modèle théorique postulé *a priori* qui puisse rendre compte des relations entre les variables rattachées aux compétences psychosociales, au niveau scolaire et les variables liées au profil de l'enseignant. Ce modèle pourrait ensuite nous permettre de faire apparaître des variables latentes fondées sur l'étude des corrélations qui existent entre plusieurs indicateurs. Cela nous permettra d'établir à terme si les compétences psychosociales sont des variables médiatrices de

la réussite scolaire. Eu égard aux résultats présentés précédemment et notamment la relation entre les dimensions du profil de l'enseignant, la proximité perçue de l'enseignant et les compétences psychosociales de l'élève, nous avons cherché à mettre en relation les différentes dimensions du profil de l'enseignant (selon la perception des élèves) avec les cinq compétences psychosociales développées chez les élèves. Compte tenu des éléments théoriques dont nous disposons sur les notions de bienveillance et de bien-être, nous avons rapproché, d'une part, la variable non observable ou latente « bienveillance » et les quatre dimensions de coopération du PIE et, d'autre part, la variable latente « bien-être » et les cinq compétences psychosociales (hors « anxiété »). Nous introduisons deux nouvelles variables latentes : « niveau scolaire en français » et « niveau scolaire en mathématiques », dont les indicateurs envisagés sont les différents domaines évoqués précédemment. Nous avons donc testé par l'utilisation d'équations structurelles, le modèle théorique suivant :

Figure 37.- Modèle théorique général mettant en relation la bienveillance de l'enseignant, le bien-être et le niveau scolaire de l'élève



Dans ce modèle théorique initial, nous émettons plusieurs hypothèses en nous référant aux analyses statistiques évoquées précédemment et aux éléments théoriques dont nous

disposons : d'une part, que chacune des notions latentes (bienveillance de l'enseignant, bien-être de l'élève et niveau scolaire de l'élève) peut être appréhendée par un certain nombre d'indicateurs (quatre pour la variable « bienveillance », cinq pour la variable « bien-être », trois pour « niveau scolaire en français » et cinq pour « niveau scolaire en mathématiques »). D'autre part, est faite l'hypothèse que la bienveillance de l'enseignant (variable exogène) influe positivement sur le bien-être de l'élève (variable endogène et exogène), qui a lui-même des effets positifs sur le niveau scolaire en mathématiques et en français (variables endogènes), comme nous l'avons évoqué dans notre théorie principale. A partir de ce modèle théorique, nous pouvons explorer plus spécifiquement les liens entre les variables latentes et leurs indicateurs. Nous avons déjà vérifié les théories auxiliaires pour la bienveillance et le bien-être. Il convient de développer une théorie auxiliaire pour le niveau scolaire en français et le niveau scolaire en mathématiques.

2.2. Théorie auxiliaire et passage de la notion à la mesure

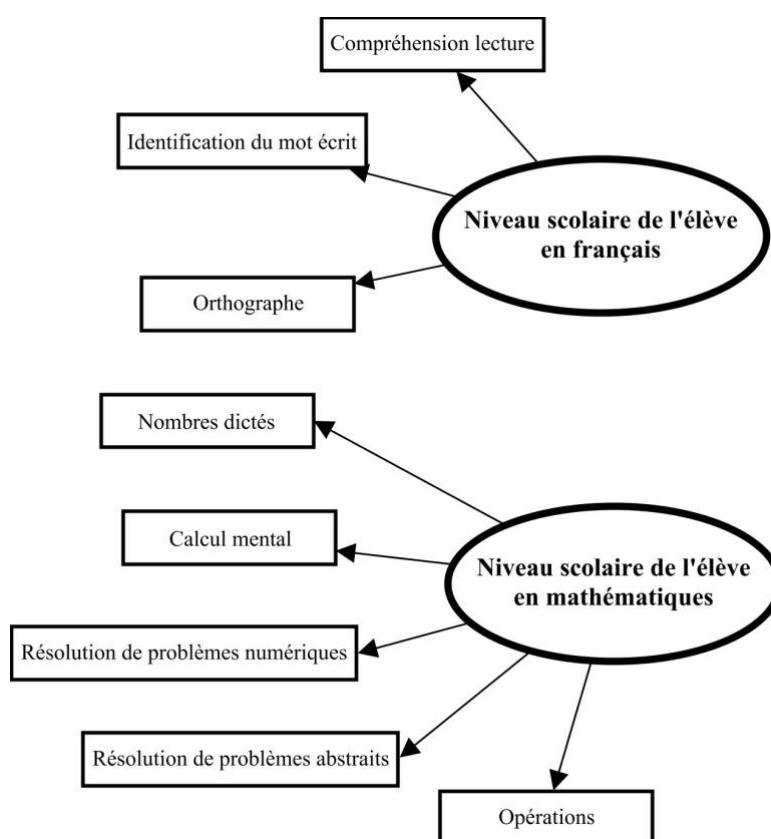
Comme nous l'avons évoqué précédemment dans le chapitre VI, élaborer une théorie auxiliaire, c'est traduire des notions ou variables latentes en variables observables pour vérifier l'ajustement du modèle théorique aux données empiriques. Il s'agit d'opérationnaliser des variables latentes, ce qui nous amène à choisir des indicateurs qui permettent de rendre compte des notions inobservables. Ce passage de la notion à la mesure revient à tester plusieurs modèles de mesure pour spécifier les relations entre indicateurs et notions. Ce test du modèle pour le niveau scolaire (français et mathématiques) permet de vérifier l'acceptabilité de la mesure.

2.2.1. Modèle de mesure des variables endogènes liées au niveau scolaire

Nous avons étudié deux modèles de mesure (que nous présentons ensemble) qui relient les variables latentes « niveau scolaire de l'élève en mathématiques » et « niveau scolaire de l'élève en français » à leurs indicateurs. Les indicateurs de ces variables endogènes sont les différents scores obtenus aux tests scolaires : (1) l'identification de mots écrits, la

compréhension en lecture et l'orthographe pour le niveau scolaire en français et (2) les nombres dictés, le calcul mental, les opérations, les résolutions de problèmes numériques et les résolutions de problèmes abstraits pour le niveau scolaire en mathématiques. Le modèle théorique (figure 38) représente les relations potentielles entre les scores obtenus aux épreuves de mathématiques et de français (indicateurs) et les variables endogènes « niveau scolaire de l'élève en mathématiques » et « niveau scolaire de l'élève en français ».

Figure 38.- Modèle théorique des variables latentes endogènes "niveau scolaire"



Nous avons analysé ces deux modèles.

2.2.2. Expliquer le niveau scolaire de l'élève par les performances de l'élève

Nous avons traduit en indicateurs observables la notion de niveau scolaire qui opère comme variable endogène dans notre modèle théorique initial. Conformément à ce que nous

avons présenté dans la théorie auxiliaire, nous avons testé, dans un modèle de mesure, si les trois indicateurs mesuraient bien la variable latente « niveau scolaire en français » et si les cinq indicateurs rendaient bien compte du « niveau scolaire en mathématiques ». Nous avons retiré les indicateurs « opérations » et « compréhension en lecture » en raison de la faible significativité révélée dans les modèles statistiques. La matrice analysée est une matrice de corrélation et les variables observées sont toutes continues. La méthode d'estimation utilisée est celle du maximum de vraisemblance.

2.2.2.1. Ajustement global du modèle

Nous pouvons observer les résultats donnés par LISREL sur l'ajustement global et local dans le tableau 90.

Tableau 90.- Indices d'ajustement global du modèle

| DDL | χ^2 | GFI | AGFI | NFI | NNFI | RMSEA | RMR |
|------------|----------------------------|------------|-------------|------------|-------------|--------------|------------|
| 8 | 12.35 (P = 0.14) | 0.99 | 0.98 | 0.99 | 0.99 | 0.030 | 0.018 |

Deux indicateurs (orthographe et identification du mot écrit) pour le français et quatre pour les mathématiques (nombres dictés, calcul mental, résolution de problèmes numériques et résolution de problèmes abstraits) paraissent particulièrement corrélés pour mesurer ensemble le niveau scolaire de l'élève. Ce modèle de mesure présente des indicateurs d'ajustement global qui sont satisfaisants (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et les indices d'erreur RMSEA et RMR ont des valeurs inférieures à 0,05), témoignant de l'acceptabilité de ce modèle de mesure.

2.2.2.2. Ajustement local du modèle

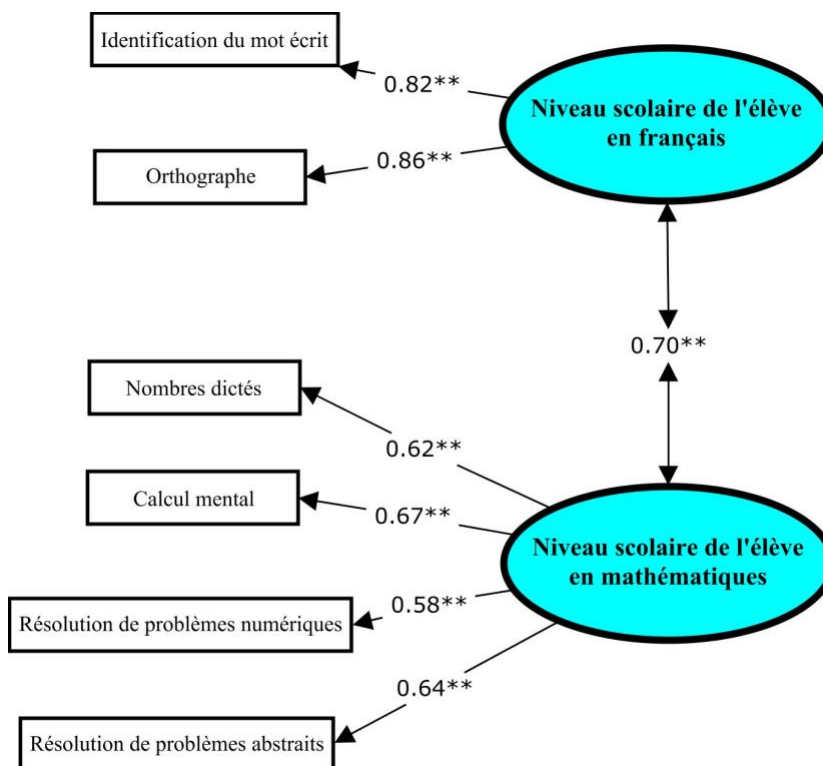
Les indices d'ajustement local, obtenus après le test du *t de student*, tous très significatifs au seuil de 1 %, nous permettent d'énoncer que le niveau scolaire de l'élève pourrait donc bien être mesuré par les indicateurs évoqués précédemment (tableau 91).

Tableau 91.- Modèle expliquant le niveau scolaire en fonction des scores de performances des élèves

| Indicateurs | Niveau scolaire en français | | Niveau scolaire en mathématiques | |
|------------------------------------|-----------------------------|----|----------------------------------|----|
| | Coeff. | t | Coeff. | t |
| Identification du mot écrit | 0.82 | ** | | |
| Orthographe | 0.86 | ** | | |
| Nombres dictés | | | 0.62 | ** |
| Calcul mental | | | 0.67 | ** |
| Résolution de problèmes numériques | | | 0.58 | ** |
| Résolution de problèmes abstraits | | | 0.64 | ** |

Nous constatons également que tous les indicateurs ont une relation positive avec les variables latentes « niveau scolaire en mathématiques » et « niveau scolaire de l'élève en français » (figure 39).

Figure 39.- Modèle de mesure mettant en relation les indicateurs retenus pour mesurer le niveau scolaire



Cela signifie, par exemple, que plus l'élève réussit à écrire des mots orthographiquement corrects et à identifier des mots écrits, plus son niveau en français est élevé. Les indicateurs ont presque le même poids (un poids élevé supérieur à 0.80) pour le niveau scolaire en français et ceux qui mesurent le niveau scolaire en mathématiques ont des valeurs moindres, mais toutes situées entre 0.58 et 0.67.

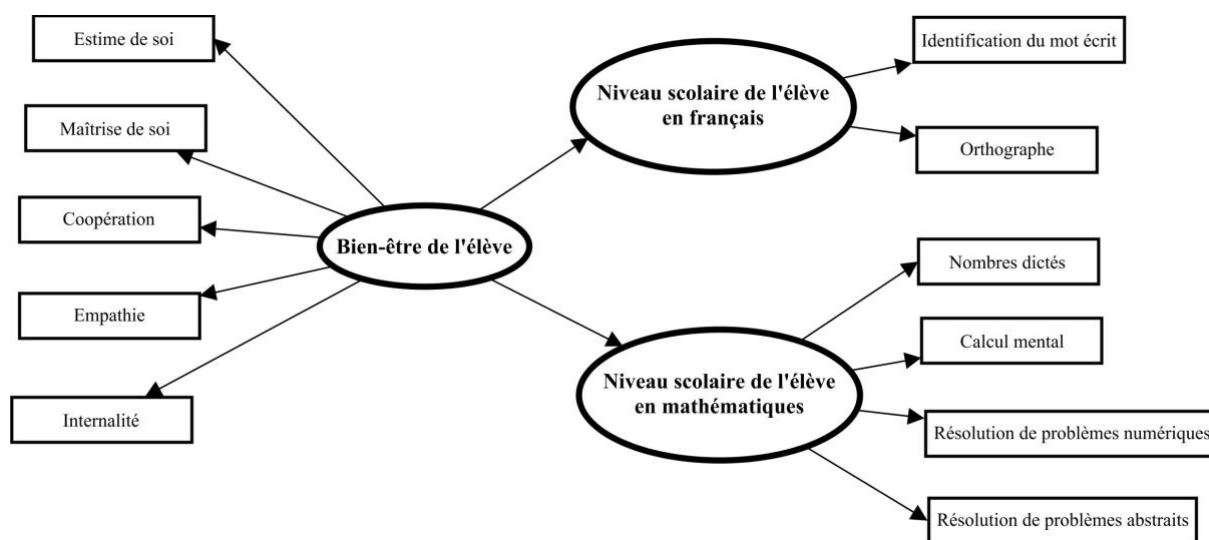
Suite à l'évocation des résultats qui attestent de la significativité de nos deux modèles de mesure, nous pouvons présenter un nouveau modèle structurel intermédiaire.

2.3. Expliquer les performances scolaires par le bien-être de l'élève

2.3.1. Modèle structurel intermédiaire

Avant de présenter le modèle structurel général de notre recherche, nous exposons un nouveau modèle structurel LISREL intermédiaire qui met en relation les variables latentes, « bien-être », « niveau scolaire en mathématiques » et « niveau scolaire de l'élève en français ». Il s'agit d'un modèle structurel, dans lequel nous retrouvons à la fois les deux modèles de mesure présentés précédemment et la relation entre les trois variables latentes. Nous devons par conséquent tester les liens entre la variable latente exogène « bien-être » et les variables latentes endogènes « niveau scolaire en mathématiques » et « niveau scolaire de l'élève en français ». Nous retrouvons les indicateurs déjà mesurés dans les modèles précédents (figure 40). Le modèle théorique peut donc prendre la forme suivante :

Figure 40.- Modèle structurel mettant en relation le bien-être et le niveau scolaire



L'estime de soi, la maîtrise de soi, l'internalité, l'empathie et la coopération sont les indicateurs de la variable latente exogène « bien-être » ; l'identification du mot écrit, l'orthographe sont ceux du « niveau scolaire en français » et les nombres dictés, le calcul mental et la résolution de problèmes abstraits et numériques, ceux du « niveau scolaire en

mathématiques ». Avec ce modèle, nous supposons que le bien-être de l'élève a un effet positif sur le niveau scolaire de l'élève, ce qui signifie que plus l'élève se perçoit comme satisfait et serein, meilleurs sont ses résultats scolaires. Il nous revient de tester le modèle pour vérifier cette hypothèse.

2.3.2. Les résultats du modèle structurel

La matrice analysée est une matrice de corrélation et les variables observées sont toutes continues. La méthode d'estimation utilisée est celle du maximum de vraisemblance.

2.3.2.1. Ajustement global du modèle

Nous pouvons observer les résultats donnés par LISREL sur l'ajustement global et local dans le tableau 92.

Tableau 92.- Indices d'ajustement global du modèle

| DDL | X ² | GFI | AGFI | NFI | NNFI | RMSEA | RMR |
|-----|---------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| 41 | 85.29 (P = 0.00) | 0.97 | 0.96 | 0.96 | 0.97 | 0.043 | 0.047 |

Les indices d'ajustement global du modèle témoignent de son acceptabilité. Les valeurs des indicateurs sont satisfaisantes (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et les indices d'erreurs RMSEA et RMR ont des valeurs inférieures ou égales à 0,05).

2.3.2.2. Ajustement local du modèle

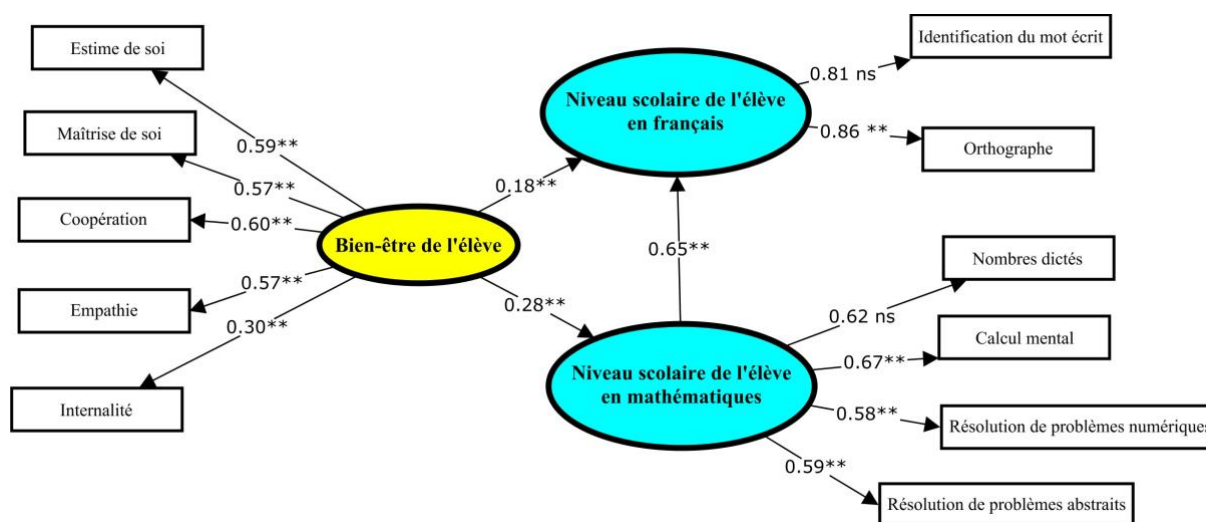
Les indices d'ajustement local, obtenus en mobilisant le *t de student*, tous très significatifs au seuil de 1 %, nous permettent d'énoncer que le bien-être de l'élève pourrait donc avoir un effet sur ses performances (tableau 93).

Tableau 93.- Modèle expliquant le niveau scolaire en fonction du bien-être de l'élève

| | Variables endogènes | | | |
|----------------------|-----------------------------|----|----------------------------------|----|
| | Niveau scolaire en français | | Niveau scolaire en mathématiques | |
| Variable exogène | Coeff. | t | Coeff. | t |
| Bien-être de l'élève | 0.18 | ** | 0.28 | ** |

Nous remarquons, sur le graphique ci-dessous (figure 41), les deux modèles de mesure présentés précédemment et la relation entre les deux variables latentes matérialisée par la flèche entre les deux variables. Seules les variables liées à l'identification de mots écrits et l'écriture de nombres sous la dictée ne sont pas significatives. Les autres relations sont toutes très significatives.

Figure 41.- Modèle structurel mettant en relation le bien-être de l'élève et son niveau scolaire



Le bien-être perçu par l'élève a un effet positif sur son niveau scolaire, ce dont rendent compte les coefficients de 0.18 avec le niveau en français et de 0.28 avec le niveau en mathématiques. Le R^2 , qui nous renseigne sur la force de la relation, s'élève à 0,07, ce qui signifie que la seule variable « bien-être » de l'élève expliquerait 7 % de la variance de la variable « niveau scolaire en mathématiques » et 13 % de la variance de la variable « niveau scolaire en français ». Nous pourrions donc avancer que plus l'élève se perçoit comme satisfait

et serein, plus il réussit en mathématiques et en français. Le niveau en français est expliqué à 52 % à la fois par le bien-être perçu et le niveau en mathématiques de l'élève. Notre modèle confirme le lien entre ces deux notions, « bien-être » et « niveau scolaire ».

Les recherches réalisées dans ce domaine ne montrent pas toujours de liens établis entre le bien-être et les performances académiques. Dans les années 1990, Ash et Huebner (1998), Huebner (1991) et Huebner et Alderman (1993) ne constatent pas de liens entre la satisfaction de vie globale et les performances scolaires. D'autres recherches hors de France (Cheng et Furnham, 2002 ; Crede et al., 2015 ; Lyons et al., 2016) et en France (Bacro et al., 2017 ; Fenouillet et al., 2014) reconnaissent toutefois des liens entre le bien-être et les résultats scolaires des élèves. Nos résultats vont plutôt dans le sens de ceux valorisés par ces dernières études, mais il est cependant difficile de comparer avec nos résultats, puisque les critères retenus pour mesurer le bien-être diffèrent souvent d'un pays à l'autre ou d'une étude à l'autre et nous avons choisi de mesurer une forme de bien-être particulière en prenant en compte les compétences psychosociales.

Après la mise en évidence de relations entre le bien-être et le niveau scolaire en français et en mathématiques, nous présentons la dernière étape de notre modélisation.

2.4. Modèle structurel général : le bien-être, variable médiatrice entre la bienveillance de l'enseignant et le niveau scolaire de l'élève ?

Dans cette dernière partie de notre développement, il s'agit pour nous de confronter nos quatre variables latentes (« bienveillance », « bien-être », « niveau scolaire en mathématiques » et « niveau scolaire de l'élève en français ») et de constituer un modèle de structure de covariance capable d'expliquer les performances scolaires avec les compétences psychosociales et la bienveillance de l'enseignant. Nous devons tester les liens entre la variable latente exogène « bienveillance », la variable latente endogène et exogène « bien-être » et les variables endogènes « niveau scolaire en mathématiques » et « niveau scolaire de l'élève en français » (figure 37). La directivité, le soutien, l'empathie et la responsabilisation sont les

indicateurs de la variable latente exogène « bienveillance ». L'estime de soi, la maîtrise de soi, l'internalité, l'empathie et la coopération sont les indicateurs de la variable latente « bien-être ». L'identification du mot écrit, l'orthographe sont ceux du « niveau scolaire en français » et les nombres dictés, le calcul mental et la résolution de problèmes abstraits et numériques, ceux du « niveau scolaire en mathématiques ». Avec ce modèle structurel général, nous supposons que la bienveillance de l'enseignant a un effet positif sur le bien-être perçu par l'élève et que le bien-être a un effet sur le niveau scolaire de l'élève. Cela signifie que plus l'enseignant sera perçu comme bienveillant par les élèves, plus l'élève sera satisfait et serein et mieux il réussira en français et en mathématiques. Nous avons constaté précédemment que la bienveillance n'a que peu d'effets directs sur les performances de l'élève. Il nous revient de tester le modèle dans son ensemble pour vérifier ces hypothèses.

Comme précédemment, la matrice analysée est une matrice de corrélations et les variables observées sont toutes continues. La méthode d'estimation utilisée est toujours celle du maximum de vraisemblance.

2.4.1. Ajustement global du modèle

Nous pouvons observer les résultats donnés par LISREL sur les ajustements global et local dans les tableaux 94 et 95. Les valeurs des indices d'ajustement global sont dans l'ensemble correctes : (1) l'indice GFI est supérieur à 0,9, (2) les autres indices AGFI, NFI et NNFI sont légèrement inférieurs à 0,9, mais restent supérieurs à 0,8, ce qui fait qu'ils demeurent acceptables et (3) les indices d'erreurs RMSEA et RMR ont des valeurs un peu supérieures à 0,05. Cela signifie que le modèle théorique ne s'ajuste pas parfaitement au modèle empirique. Néanmoins, toutes les valeurs sont proches des valeurs normales ; elles restent raisonnables au sens de MacCallum et al. (1996), puisque l'indice RMSEA est inférieur à 0,08. Cela nous autorise à énoncer, certes avec un risque d'erreurs un peu plus important que pour les modèles précédents, que la bienveillance de l'enseignant a un effet significatif sur le bien-être de l'élève qui lui-même aurait un effet significatif sur le niveau scolaire.

Tableau 94.- Indices d'ajustement global du modèle

| DDL | X ² | GFI | AGFI | NFI | NNFI | RMSEA | RMR |
|-----|--------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| 87 | 377 (P = 0.000) | 0.92 | 0.89 | 0.84 | 0.85 | 0.075 | 0.095 |

2.4.2. Ajustement local du modèle

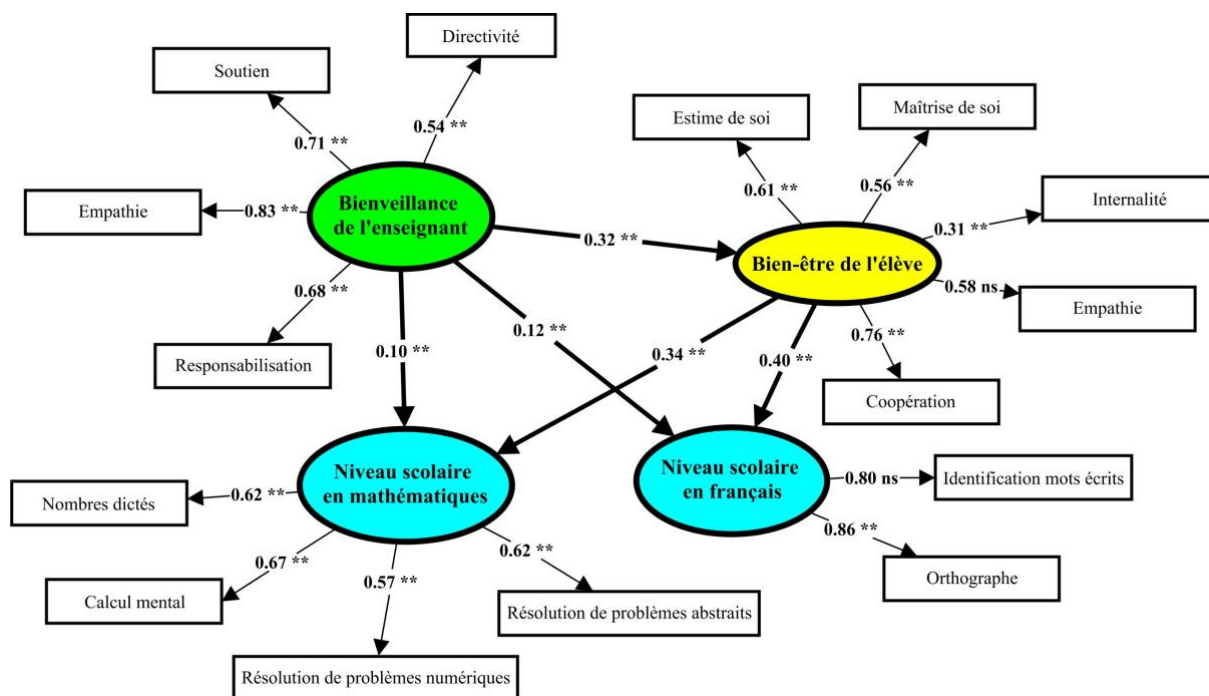
Les indices d'ajustement local, obtenus après le test du *t de student*, sont tous très significatifs au seuil de 1 % (tableau 95), ce qui confirme que nos variables latentes ont des relations très intéressantes entre elles.

Tableau 95.- Modèle expliquant le bien-être et le niveau scolaire de l'élève en fonction de la bienveillance de l'enseignant

| | Variables endogènes | | | | | |
|--------------------|---------------------|----------|--------------------|----------|-------------------------|----------|
| | Bien-être | | Niveau en français | | Niveau en mathématiques | |
| Variables exogènes | <i>Coeff.</i> | <i>t</i> | <i>Coeff.</i> | <i>t</i> | <i>Coeff.</i> | <i>t</i> |
| Bienveillance | 0.32 | ** | 0.12 | ** | 0.10 | ** |
| Bien-être | | | 0.40 | ** | 0.34 | ** |

Après avoir indiqué les précautions à prendre pour l'analyse de ce modèle, nous pouvons examiner les relations en jeu (figure 42).

Figure 42.- Modèle structurel général



Nous remarquons, sur le graphique ci-dessus, les quatre modèles de mesure présentés précédemment et le modèle mesurant les relations entre les quatre variables latentes matérialisées par les flèches les plus épaisses. La bienveillance de l'enseignant a un effet positif sur le bien-être des élèves dont rend compte le coefficient égal 0.32. Le R^2 , qui nous renseigne sur la force de la relation, s'élève à 0,09, ce qui signifie que la variable « bienveillance » expliquerait 9 % de la variance de la variable « bien-être ». Nous pourrions donc avancer que plus l'élève perçoit son enseignant comme bienveillant, plus il se déclare satisfait et serein. La variable « bien-être » a également des effets sur les performances en français et en mathématiques : elle expliquerait 12 % du niveau en mathématiques et 16 % du niveau en français. En revanche, nous confirmons que la bienveillance a peu de répercussions directes sur le niveau scolaire dans les deux domaines (coefficients très significatifs, mais dont l'intensité reste très faible, à 0.10 pour les mathématiques et 0.12 pour le français), mais des effets indirects importants à la fois sur le niveau en mathématiques et le niveau en français qui semblent transiter par les compétences psychosociales servant d'indicateurs au bien-être psychosocial scolaire.

2.4.3. Quelles conclusions sur les relations entre les variables du modèle général ?

S'il est difficile de confirmer sans se tromper des relations entre bienveillance perçue de l'enseignant, bien-être de l'élève et performances scolaires, notre recherche, qui se proposait d'opérationnaliser des variables latentes difficiles à observer, rend compte de résultats qui nous incitent à continuer nos investigations. Nous avons montré que des relations existent entre ces variables, que les ajustements locaux sont très significatifs et que les différents modèles de mesure et structurels construits dans ces deux derniers chapitres sont plutôt bien ajustés. Nous avons en effet confirmé (1) des liens très significatifs entre la bienveillance perçue de l'enseignant par l'élève et le bien-être psychosocial scolaire de l'élève, sujet qui a été peu traité dans les recherches empiriques à notre connaissance et (2) des liens très significatifs entre le bien-être et le niveau scolaire de l'élève, comme l'ont démontré d'autres études avec d'autres indicateurs (Bacro et al., 2017 ; Fenouillet et al., 2014 ; Guimard et al., 2015 ; Huebner et al., 2014), et dont les résultats ne sont pas toujours consensuels (Ash et Huebner, 1998 ; Huebner et Alderman, 1993).

Nous avons montré également que des liens entre bienveillance et niveau scolaire existent (Masson, 2018), mais sont beaucoup plus faibles que les relations 1 et 2 évoquées ci-avant. Le bien-être psychosocial scolaire pourrait servir de médiateur entre la bienveillance et les performances scolaires. Il n'explique toutefois pas toute la variance des niveaux scolaires. D'autres variables connues pour leur relation avec la réussite scolaire, telles que le sentiment d'efficacité personnelle (Bembenutty et Zimmerman, 2003 ; Masson et Fenouillet, 2013) ou la motivation (Lieury et Fenouillet, 2019), pourraient aussi intervenir comme variables médiatrices.

Dans l'attente d'une confirmation de ces interactions, tous ces résultats nous incitent à valider l'hypothèse 4, même si le dernier modèle structurel général demanderait à être précisé. Avec ce modèle, nous montrons que c'est la bienveillance de l'enseignant qui garantit une forme de bien-être psychosocial de l'élève à l'école qui lui-même agit sur les résultats scolaires de l'élève. Cela signifie donc que les compétences psychosociales retenues dans notre recherche tiendraient un rôle de variable médiatrice entre la bienveillance et les performances scolaires.

Un élève percevant son enseignant comme bienveillant se déclarerait plus facilement satisfait et serein et aurait de meilleurs résultats en français. A l'inverse, un élève qui percevrait son enseignant comme moins bienveillant, pourrait révéler qu'il se sent moins satisfait et serein et réussirait moins bien en lecture et en orthographe. Il est possible qu'une relation réciproque existe entre bienveillance et bien-être, à savoir une influence réciproque du bien-être de l'élève et de la bienveillance de l'enseignant qui aurait un effet sur la réussite de l'élève, mais le test de cette relation n'apparaît pas comme significatif dans LISREL.

Il est possible également qu'une relation réciproque existe entre le bien-être et les performances académiques, à savoir un effet des résultats scolaires de l'élève sur son bien-être. C'est le sens d'une étude réalisée dans 807 écoles élémentaires en Chine (Yang et al., 2019) : les chercheurs démontrent un effet des performances académiques des élèves sur le bien-être subjectif de ces mêmes élèves (et non l'inverse), et ce à travers l'estime de soi globale. Ce travail ne s'appuie certes pas sur les relations enseignant-élèves, mais le sens d'une relation causale entre la réussite scolaire de l'élève et son bien-être semble établi. Les auteurs de ces travaux ne trouvent pas d'effets (inverses) du bien-être sur les résultats scolaires qu'ils interprètent comme des différences culturelles liées aux valeurs des émotions positives dans les cultures asiatiques.

Nous n'apportons pas de réponses définitives sur le sens des relations entre les trois variables latentes de notre modèle. Nous constatons toutefois que des liens très significatifs existent, qu'il conviendra de confirmer dans de nouvelles recherches, tant nous avons mis en évidence leur importance dans ce qui se joue au sein de la classe.

Résumé du chapitre VII

Dans ce chapitre, nous avons essayé de répondre aux hypothèses 3 et 4. Ces hypothèses mettaient en relation trois variables : (1) les dimensions interactionnelles du PIE (dont les quatre dimensions de coopération mesurent la bienveillance), (2) les compétences psychosociales (dont cinq contribuent à mesurer le bien-être psychosocial scolaire) et (3) le niveau scolaire en mathématiques et en français.

Concernant l'hypothèse 3 qui suggérait une relation entre les compétences psychosociales et les résultats scolaires, nous retenons que la maîtrise de soi, la coopération et l'estime de soi semblent avoir une influence sur les résultats scolaires de l'élève en mathématiques et en français. Les autres compétences n'ont cependant pas d'effets significatifs, ce qui est étonnant pour l'anxiété. Nous constatons que la maîtrise de soi agit négativement et que l'estime de soi et la coopération ont un effet positif sur les performances en français et en mathématiques.

Pour confirmer ces résultats avec LISREL, nous avons construit un modèle de mesure du niveau scolaire en mathématiques et en français. Nous avons constaté que tous les indicateurs retenus (orthographe et identification du mot écrit pour le français et pour les mathématiques, nombres dictés, calcul mental, résolution de problèmes numériques et résolution de problèmes abstraits) ont une relation positive avec les variables latentes « niveau scolaire en mathématiques » et « niveau scolaire en français ». Cela signifie, par exemple, que plus l'élève réussit à écrire des mots orthographiquement corrects et à identifier des mots écrits, plus son niveau en français est élevé. Les indicateurs ont presque le même poids (un poids élevé supérieur à 0.80) pour le niveau scolaire en français et ceux qui mesurent le niveau scolaire en mathématiques ont des valeurs moindres.

Dans le modèle qui met en relation le bien-être et les performances scolaires, nous notons que le bien-être perçu par l'élève a un effet positif sur son niveau scolaire, ce dont rendent compte les coefficients de 0.18 avec le niveau en français et de 0.28 avec le niveau en mathématiques. De plus, nous observons que la variable « bien-être » de l'élève expliquerait 7

% de la variance de la variable « niveau scolaire en mathématiques » et 13 % de la variance de la variable « niveau scolaire en français ». Nous pourrions donc avancer que plus l'élève se perçoit comme satisfait et serein, plus il réussit en mathématiques et en français. Le niveau en français est en outre expliqué à 52 % par le bien-être perçu et le niveau en mathématiques de l'élève. Notre modèle confirme le lien entre les deux notions, bien-être et niveau scolaire.

Lorsque nous avons commencé à tester l'hypothèse 4 en utilisant des analyses de régression multiple, nous avons remarqué que l'estime de soi est la compétence qui agit le plus sur les performances en mathématiques, un peu plus que le genre et la variable culturelle « nombre de livres possédés », mais moins que le degré de classe (CE2, CM1 et CM2). Nous avons reproduit la même démarche pour les performances en français. Nous constatons après l'étude de ces résultats que l'estime de soi de l'élève est à nouveau la compétence qui agit le plus sur les performances en français, un peu plus que le genre et la variable culturelle « nombre de livres possédés », mais moins que le degré de classe (CE2, CM1 et CM2). Les caractéristiques interactionnelles de l'enseignant n'ont pas d'effets significatifs sur les performances en mathématiques. Pour agir positivement sur la réussite en français, l'enseignant retrouve sa place, il doit pour cela faire preuve de plus d'empathie que de soutien. Du côté de l'élève, la coopération, l'estime de soi, l'absence de redoublement, la possession de livres et le degré de l'élève sont les variables qui agissent le plus sur la réussite de l'élève. Que ce soit sur les mathématiques ou le français, les variables de contexte ne semblent pas avoir d'effets significatifs.

Nous avons souhaité terminer notre exploration des relations entre ces variables en vérifiant les liens entre le profil interactionnel de l'enseignant, les compétences psychosociales et les performances scolaires, avec pour objectif de montrer le rôle médiateur des compétences psychosociales. Nous avons pour cela réalisé avec LISREL une analyse en structure de covariances et construit des modèles d'équations structurelles, susceptibles de confirmer des relations entre ces quatre variables latentes. Nous nous sommes appuyé tout d'abord sur les résultats communiqués dans le chapitre VI, à savoir que la bienveillance était mesurée très significativement par les quatre dimensions de coopération de l'enseignant (« directivité », « soutien », « empathie » et « responsabilisation ») et que le bien-être était mesuré très significativement par cinq compétences psychosociales (« coopération », « empathie »,

« maîtrise de soi », « estime de soi » et « internalité »), avec l'anxiété qui agirait en dehors du modèle. Dans ce chapitre, nous avons vérifié que le niveau scolaire en mathématiques était mesuré très significativement par quatre domaines (nombres dictés, calcul mental, résolution de problèmes abstraits et résolution de problèmes numériques) et que le niveau scolaire en français était mesuré très significativement par deux domaines (identification du mot écrit et orthographe).

Nous avons ensuite mis en relation toutes ces variables pour vérifier leurs relations. Nous avons mis en évidence que la bienveillance a un effet sur le bien-être qui agit à son tour sur les performances scolaires. Le modèle pourrait s'ajuster un peu mieux, mais nous pouvons observer un effet positif et très significatif de la bienveillance de l'enseignant sur le bien-être de l'élève et une influence positive et significative du bien-être sur les niveaux en français et en mathématiques.

CONCLUSION GENERALE

Dans un contexte d'inégalités de réussite scolaire en lien avec l'origine sociale au sein de l'école française, pointé par des études internationales (études PISA notamment) et des études françaises (CEDRE, DEPP, 2016), nombre de chercheurs ont engagé, en France, des éléments de réflexion propres à poser les bases d'une école plus juste, capable de garantir une égalité de réussite à tous les élèves (Dubet et al., 2010 ; Dubet et al., 2011 ; Dubet et Duru-Bellat, 2015). Les travaux de recherche dans le champ de l'éducation au cours des dernières décennies ont fait ressortir plusieurs familles de variables susceptibles d'intervenir dans la réussite des élèves. Outre l'influence du milieu familial, ils ont notamment mis en évidence à la fois l'impact des caractéristiques de l'élève et celui des pratiques de l'enseignant sur les performances des élèves à l'école (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Jarousse, 1999 ; Mingat, 1991 ; Suchaut et al., 2007).

La recension de la littérature nous a permis de confirmer l'identification de ces facteurs qui pouvaient avoir un effet sur la réussite de l'élève. Après avoir pointé très brièvement le rôle de l'environnement familial de l'élève que nous n'avons pas traité spécifiquement dans ce travail de thèse, nous avons insisté sur un premier facteur lié aux caractéristiques de l'élève : nous avons en effet détaillé les particularités des compétences psychosociales, notion renvoyant à différents types de compétences dont les contours ne sont pas toujours définis très clairement et très précisément. L'étude des différentes caractéristiques issues de champs de réflexion divers nous a permis d'aboutir à une définition possible de ces compétences (Lamboy, 2021 ; Lamboy et al., 2015 ; OMS, 1994, 2003). Les compétences psychosociales sont des compétences transversales, transférables, en lien avec les aptitudes et les traits de personnalité de l'élève. Elles impliquent à la fois un processus dynamique et évolutif et un rapport à soi et/ou un rapport aux autres (pairs et enseignant) dans un contexte et une situation de classe particuliers. Ces compétences nécessitent la mobilisation d'une multitude de ressources intriquées, internes à l'élève, qu'elles appartiennent au domaine comportemental, émotionnel, social ou cognitif. L'élève doit être capable de répondre aux situations qu'il rencontre dans sa vie (dans la classe ou à l'extérieur) et de s'adapter à son environnement en mobilisant ces compétences qui s'appuient sur ses aptitudes cognitives, ses connaissances, ses traits de personnalité, ses émotions et ses relations. Il pourra ainsi être en mesure d'adopter un comportement adapté à la situation. Nous avons également souligné les effets de ces compétences sur la qualité de vie et sur la réussite scolaire des individus, des effets identifiés

par la recherche dans le domaine de l'économie de l'éducation (Heckman et Kautz, 2012 ; Kautz et al, 2014).

Nous avons examiné un deuxième déterminant de la réussite scolaire, à savoir le rôle de l'enseignant. Nous avons évoqué l'effet-maître et ses mesures qui révèlent un impact tangible des pratiques de l'enseignant sur les apprentissages des élèves (Bressoux, 1994, 1995, 2001, 2012 ; Brophy et Good, 1986 ; Hanushek, 1971) et nous avons rappelé la difficulté à circonscrire les contours précis d'un enseignement efficace qui ne relèverait que de quelques facteurs bien identifiés, mais qui serait davantage garanti par une combinaison de facteurs propres à chaque enseignant et ses pratiques. Nous avons également analysé le comportement de l'enseignant en prêtant attention aux relations et aux interactions qu'il tisse dans la classe avec ses élèves, par le biais de la communication, des prises d'information par l'observation et l'écoute de l'élève, de ses postures et gestes professionnels (Bucheton, 2019 ; Duvillard, 2016 ; Maître de Pembroke, 2018 ; Saillot, 2020 ; Watzlawick et al., 1967). Nous avons souligné l'importance de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève, une relation qui se fonde sur une dimension affective (Espinosa, 2016) et serait en lien avec le comportement affectif et/ou les compétences cognitives de l'élève. L'enseignant est alors caractérisé par sa disponibilité, sa sensibilité qui lui permettent d'identifier les besoins de l'enfant, d'entrer en relation avec l'élève avec soutien et chaleur et d'ajuster au mieux son comportement à celui de l'élève (Pianta et al., 2003 ; Virat, 2014 ; Wentzel, 1997).

Nous avons enfin consulté les travaux qui ont proposé une mise en lien des pratiques enseignantes, des compétences psychosociales et des performances scolaires des élèves (Korbel et Paulus, 2017). Ces travaux font état de relations très significatives entre les pratiques enseignantes et les compétences psychosociales des élèves, des relations qui seraient liées parfois, mais pas systématiquement à la réussite de l'élève. L'attitude positive d'un enseignant a une influence positive sur le comportement de l'élève, mais également sur ses résultats scolaires (Flèche, 2017a). A l'inverse, un enseignant stressé a un impact négatif sur le comportement de l'élève qui aura à son tour un effet négatif sur les performances scolaires (Siekkinen et al., 2013). Ainsi, déterminer la nature et l'impact des interactions entre enseignant et élèves, mieux connaître le rôle des compétences psychosociales pourraient nous aider à mieux

comprendre comment s'élabore la réussite de l'élève et pouvaient contribuer à expliquer en partie les différences de réussite scolaire des élèves.

Après avoir exploré différents modèles interactifs d'enseignement-apprentissage et en tenant compte des éléments recensés dans la littérature, nous avons abouti à une modélisation. Celle-ci insistait particulièrement sur (1) le rôle du comportement de l'enseignant perçu par ses élèves et (2) la construction de l'autoperception de l'élève quant à ses propres compétences psychosociales, qui pourraient à leur tour être en lien avec ses performances scolaires. Cette modélisation était en phase avec la problématique de notre recherche qui envisageait d'établir en quoi le comportement interactionnel de l'enseignant, perçu par les élèves de sa classe, pouvait expliquer le niveau de développement de compétences psychosociales de l'élève, et d'analyser, dans un second temps, les liens entretenus par ces compétences et les performances scolaires de l'élève. Nous avons étudié tous ces liens en nous fondant sur l'opérationnalisation de six compétences psychosociales chez l'élève (« coopération », « maîtrise de soi », « empathie », « anxiété », « estime soi » et « internalité ») et sur la construction d'un profil interactionnel de l'enseignant autour de huit dimensions (« directivité », « soutien », « empathie », « responsabilisation », « incertitude », « insatisfaction », « réprimande » et « sévérité »). Ce travail a reposé sur l'exploitation de données recueillies au cours d'une enquête par questionnaire auprès de 26 enseignants et 623 élèves de CE2, CM1 et CM2. Nos hypothèses ont analysé les relations entre les quatre variables : le comportement interactionnel de l'enseignant, les compétences psychosociales de l'élève et ses performances scolaires en mathématiques et en français. Pour tester nos hypothèses et analyser nos résultats, nous nous sommes appuyé sur les déclarations des élèves à propos de leurs compétences psychosociales, sur leurs performances aux tests d'acquisitions scolaires en français et en mathématiques, ainsi que sur les perceptions des élèves et sur l'autoperception des enseignants pour qualifier le profil interactionnel de ces mêmes enseignants.

L'étude des relations entre le profil interactionnel de l'enseignant et les performances scolaires des élèves a permis de mettre en évidence que certaines caractéristiques du profil interactionnel de l'enseignant (soutien, empathie, incertitude) influençaient les résultats de l'élève en français. Toutefois, nous n'avons pas constaté d'effets des autres caractéristiques du profil et des effets presque inexistantes sur les performances en mathématiques. Nous n'avons

pas non plus remarqué de relations entre la proximité et l'influence de l'enseignant et les résultats scolaires de l'élève.

Le questionnement des liens entre le comportement interactionnel de l'enseignant et les compétences psychosociales des élèves nous a aidé à constater que la qualité de la relation enseignant-élèves pouvait jouer à la fois positivement et négativement sur les compétences psychosociales des élèves. Nous avons noté en effet des relations très significatives entre certaines caractéristiques de l'enseignant liées à sa proximité (effet positif du soutien et de l'empathie) envers l'élève ou son opposition (effet négatif de l'insatisfaction, de la réprimande, mais positif de la sévérité) et les compétences psychosociales (coopération, empathie, maîtrise de soi, estime de soi et internalité). Les dimensions d'opposition contribueraient également à augmenter son anxiété (sauf pour la sévérité). Si nous avons remarqué que l'influence avait peu de conséquences sur les compétences psychosociales des élèves (seulement un effet positif sur la coopération), la proximité de l'enseignant perçue par ses élèves semble avoir un impact sur toutes les compétences (elle diminuerait l'anxiété et renforcerait les cinq autres compétences psychosociales de l'élève). L'examen des effets différenciés des dimensions du PIE, de certaines caractéristiques de l'élève et du contexte sur les compétences psychosociales de l'élève nous a indiqué que toutes ces caractéristiques expliquaient une part importante de la variance des scores de compétences psychosociales des élèves, surtout pour la coopération et l'empathie. Nous notons des effets du genre, des effets du redoublement, des effets des caractéristiques culturelles et des effets de l'origine sociale, mais les dimensions de l'enseignant conservent un poids intéressant dans la relation. Nous avons estimé pertinent de poursuivre les analyses pour confirmer les relations entre caractéristiques de l'enseignant et caractéristiques de l'élève en mobilisant respectivement deux nouvelles notions : la notion de bienveillance, une variable latente construite en prenant appui sur les dimensions de coopération du PIE et la notion de bien-être, structurée autour des compétences psychosociales de notre étude, à l'exception de l'anxiété. Grâce à une analyse en structure de covariances avec le logiciel LISREL, nous avons pu montrer un effet positif et très significatif de la bienveillance de l'enseignant sur le bien-être de l'élève.

Dans notre recherche, nous avons considéré la variable « compétences psychosociales » à la fois comme *input* et comme *output*. Les paragraphes précédents nous ont permis de mettre

en avant le versant *output* de ces compétences, observé à travers l'effet des pratiques interactionnelles de l'enseignant. Nous avons ensuite vérifié dans le cadre de notre hypothèse 3, le versant *input* des compétences psychosociales dans leurs relations avec les performances scolaires de l'élève. Nous avons retenu que la maîtrise de soi, la coopération et l'estime de soi semblaient avoir une influence sur les résultats scolaires de l'élève en mathématiques et en français. Nous avons constaté que la maîtrise de soi agissait négativement et que la coopération et l'estime de soi avaient un effet positif sur les performances. A partir d'analyses de régression multiple, nous avons remarqué que l'estime de soi était la compétence psychosociale qui agissait le plus sur les performances en mathématiques et en français, un peu plus que le genre et la variable culturelle « nombre de livres possédés », mais moins que le degré de classe (CE2, CM1 et CM2). Les caractéristiques interactionnelles de l'enseignant n'ont pas d'effets significatifs sur les performances en mathématiques, mais, pour agir positivement sur la réussite en français, l'enseignant retrouve sa place ; il doit pour cela faire preuve de plus d'empathie que de soutien. Du côté de l'élève, la coopération, l'estime de soi, l'absence de redoublement, la possession de livres et le degré de l'élève sont les variables qui agissent le plus sur la réussite de l'élève. Pour confirmer ces résultats, nous avons construit un nouveau modèle d'analyse avec LISREL, incluant les mesures du niveau scolaire en mathématiques et en français, un modèle qui nous permet d'observer que le bien-être perçu par l'élève avait un effet positif sur son niveau scolaire, ce qui signifie que plus l'élève se perçoit comme satisfait et serein, plus il réussit en mathématiques et en français.

Nous avons enfin étudié les relations complexes de ces compétences psychosociales de l'élève qui pourraient intervenir à la fois comme *output* et comme *input* dans la relation entre les pratiques de l'enseignant et les performances scolaires de l'élève. Nous avons questionné l'interaction des quatre variables : (1) les dimensions interactionnelles du PIE (dont les quatre dimensions de coopération mesurent la bienveillance), (2) les compétences psychosociales (dont cinq contribuent à mesurer le bien-être psychosocial scolaire) et (3) le niveau scolaire en mathématiques et (4) le niveau scolaire en français. Lorsque nous avons testé cette hypothèse, nous avons pour objectif de montrer le rôle médiateur des compétences psychosociales. Nous avons pour cela réalisé avec LISREL une nouvelle analyse en structure de covariances et construit des modèles d'équations structurelles susceptibles de confirmer des relations entre ces quatre variables latentes. Notre hypothèse impliquait que la bienveillance aurait un effet sur le

bien-être qui agirait à son tour sur les performances scolaires. Nous avons cependant remarqué que, si le modèle s'ajustait bien localement, il ne s'ajustait pas tout à fait globalement. Nous pouvons néanmoins observer un effet positif et très significatif de la bienveillance de l'enseignant sur le bien-être de l'élève et une influence positive et significative du bien-être sur les niveaux en français et en mathématiques. Même s'il conviendrait sans doute de revoir certains de nos indicateurs pour que le modèle structurel général s'ajuste un peu mieux, le bien-être perçu par l'élève pourrait être considéré comme une variable médiatrice de la réussite de l'élève. Le bien-être apparaît alors à la fois comme *output* et comme *input* ; c'est la combinaison de la bienveillance de l'enseignant et du bien-être de l'élève qui pourrait contribuer significativement à de meilleurs résultats scolaires de l'élève.

Comme pour toute recherche, plusieurs limites doivent être soulignées. La première catégorie de limites est d'ordre méthodologique. La constitution de nos échantillons d'élèves et d'enseignants a pu conduire à quelques biais. En raison de notre activité professionnelle et de la nécessité de recourir à des enquêtrices étudiantes en Master pour rester dans des délais acceptables de passations de questionnaires, nous avons dû restreindre le champ de recherche des écoles au département de la Côte d'Or et majoritairement à l'agglomération dijonnaise pour leur éviter des déplacements trop longs. Les étudiantes se sont chargées des passations dans l'agglomération dijonnaise et nous avons assuré celles qui se situaient en dehors de Dijon. De plus, nous avons sollicité les directrices et directeurs d'écoles pour rechercher des enseignants volontaires, ce qui signifie que notre échantillon a présenté un biais de sélection évident, attendu que la participation à notre enquête n'a reposé que sur le volontariat. Sur les 120 écoles sollicitées, une vingtaine ont répondu favorablement, représentant 26 enseignants, soit un nombre qui aurait pu être plus important. Les jeunes enseignants n'ont pas osé s'engager et beaucoup ont manifesté des réticences quant au questionnaire concernant le profil interactionnel de l'enseignant et à la prise en compte de la perception des élèves. Le fait d'avoir moins de trente enseignants a rendu certaines analyses statistiques inopérantes, notamment l'exploitation des caractéristiques personnelles de l'enseignant et particulièrement de l'expérience ou de l'âge dont nous aurions pu montrer l'incidence sur les pratiques de l'enseignant.

L'échantillon des élèves était plutôt équilibré avec 623 élèves issus de treize écoles rurales et treize écoles urbaines. L'exploitation de certaines caractéristiques des élèves comme l'origine sociale a été rendue difficile. Étant donné que les directrices et directeurs d'école ne sont plus tenus de répertorier les professions des parents dans leurs registres, nous avons rencontré des difficultés à recueillir toutes les données qui auraient pu nous être utiles, tant nous connaissons leur importance par la littérature. Les différentes manipulations opérées dans notre travail pour aboutir à une mesure de l'origine sociale acceptable ont sans nul doute affaibli cet indicateur.

D'autres limites méthodologiques peuvent être citées, notamment celles qui s'appliquent aux échelles de mesure sollicitées. La littérature recommande une forme de prudence lors de la mesure des compétences et particulièrement des compétences psychosociales qui est souvent rendue difficile par la définition de critères précis nécessaires à l'évaluation. Pour réduire ces biais de mesure, nous avons fait le choix d'utiliser des tests existants validés. Nous avons repris, sans les adapter, les questionnaires d'évaluation de l'estime de soi et de l'internalité. C'est pourtant la mesure de l'internalité, validée par Dompnier (2006) qui est la moins bien ajustée et la moins fiable. Nous avons dû également, suite au prétest, modifier légèrement quelques items du questionnaire relatif au PIE, ainsi que quelques items du questionnaire évaluant la coopération, l'empathie et la maîtrise de soi pour faciliter la compréhension des élèves et le test de l'anxiété a été réduit pour ne pas allonger le temps de passation des questionnaires. Toutes ces modifications ont sans doute amoindri la significativité des mesures ; toutefois, la fidélité des différents questionnaires, hormis celui qui évaluait l'internalité, demeure acceptable.

Outre les biais de mesure, nous avons fait le choix de suivre un protocole articulé exclusivement autour d'une méthode quantitative, afin de ne pas surcharger les temps des passations déjà estimés importants par les enseignants. Nous convenons que nos résultats auraient gagné en cohérence et en pertinence s'ils avaient été appuyés par des données qualitatives. Réaliser en complément de nos mesures des observations de classes, des entretiens avec les enseignants, avec les élèves pour en savoir plus sur leurs ressentis, sur le climat social de la classe, les relations entre les élèves, aurait constitué autant de ressources majeures qui nous auraient aidé à affiner nos analyses et aurait facilité certaines de nos interprétations.

La subjectivité de notre étude pourrait aussi nous être reprochée. Il nous importait en effet de recueillir le ressenti des élèves sur certaines caractéristiques de leur enseignant et sur leurs propres compétences psychosociales, ainsi que celui des enseignants sur leurs propres caractéristiques interactionnelles. Cela impliquait des mesures fondées sur les perceptions, les représentations des élèves et des enseignants, qui constituent donc des mesures subjectives. Il y a sans aucun doute un décalage entre les représentations des différents acteurs et la réalité objective de ce qui se joue dans la salle de classe. Nous n'avons pas cherché à évaluer la réalité essentielle de la classe – au sens de ce qui est relatif à son essence –, mais, ce qui a guidé notre réflexion, c'est l'interprétation de cette réalité à travers les représentations des différents acteurs, élèves et enseignants. Genoud (2004) a montré dans son travail et dans les recherches qu'il a su mobiliser que ce recueil des perceptions est l'un des meilleurs moyens de mesurer les interactions dans la classe. Cette analyse, certes subjective, des interactions dans la classe permet de saisir un pan de la réalité que n'aurait peut-être pas identifié un observateur extérieur à la vie de la classe, considéré comme plus « objectif ». L'observation des pratiques par un observateur identifié, qui n'est pas non plus exempte de biais (Altet et al., 2012), ne s'oppose pas au recueil des perceptions des élèves et des enseignants, ce sont plutôt des méthodes d'investigation qui se complètent ; elles peuvent toutes deux contribuer à appréhender et expliquer la complexité de la réalité de la classe.

Nous évoquerons enfin des limites liées à l'analyse statistique. Tout d'abord, une remarque sur quelques éléments de langage utilisé. Nous avons souvent évoqué, en nous fondant sur des analyses de régression, un « effet » des pratiques de l'enseignant sur les compétences psychosociales de l'élève. Or, nous avons mentionné que les compétences psychosociales avaient assez peu évolué en six mois, ce qui signifie que les pratiques enseignantes n'ont pas contribué à augmenter le niveau de développement de ces compétences, mais que pratiques et compétences sont reliées significativement entre elles, à tel point que plus les scores de mesure des caractéristiques de l'enseignant augmentent, plus les scores du niveau de développement des compétences de l'élève augmentent. Il s'agit donc davantage d'un effet corrélationnel entre les pratiques interactionnelles et le niveau de développement des compétences que d'un effet direct des pratiques sur le développement strict de ces mêmes compétences. D'autre part, l'analyse avec LISREL entraîne des difficultés d'analyse des résultats et une part d'interprétation du chercheur dans la construction des variables latentes, ce

qui peut interroger. « Bienveillance » et « bien-être », toutes les deux des variables cibles dans notre travail sont des variables construites de façon instrumentale. Les résultats énoncés, s'ils comportent des pistes d'explication nouvelles, dépendent pour une large part, de la définition – certes fondée théoriquement, mais d'une portée limitée –, donnée aux différentes variables latentes par le chercheur.

Malgré les divers biais répertoriés, les résultats obtenus nous incitent à poursuivre de nouvelles investigations pour tendre vers l'identification de pratiques d'enseignement « robustes », capables de faire progresser tous les élèves. Nous avons déjà précisé que réaliser des travaux sur les compétences psychosociales et les pratiques des enseignants était difficile et complexe, en raison des nombreux biais que de telles études peuvent présenter. Nous avons cependant pu montrer dans notre travail de thèse que la recherche et la mesure de certaines relations entre ces variables difficilement observables étaient à même de nous offrir des clés de compréhension intéressantes. Il conviendrait de poursuivre l'examen de l'effet interactionnel de l'enseignant et de l'impact des compétences psychosociales dans la réussite des élèves.

Attendu que nous considérons avec Bru (2002) qu'il faut multiplier les approches en mobilisant des regards différents et confronter ceux-ci pour étudier au plus près et au plus juste les pratiques de l'enseignant, il serait intéressant de tester ces relations sur un échantillon plus grand d'enseignants et d'élèves pour confirmer ou infirmer les relations qui ont émergé dans notre travail, en nous appuyant peut-être sur des questionnaires et d'autres tests construits sur une base de fiabilité plus importante. Nous pourrions également observer l'impact d'autres compétences psychosociales, dont les compétences cognitives (pensée critique ou résolution de conflit) que nous n'avons pas explorées dans ce travail. Ces nouvelles analyses nous permettraient d'affiner les mesures des notions latentes de bien-être et de bienveillance et d'alimenter notre réflexion sur ce qui pourrait renforcer leur significativité. Comme nous l'avons suggéré précédemment, il nous semble approprié de compléter les analyses quantitatives par des données qualitatives grâce à des entretiens semi-directifs abordant les notions de bienveillance ou de sentiment d'efficacité personnelle, des éléments qui pourraient enrichir nos mesures du profil de l'enseignant. Nous pourrions proposer dans le même temps des entretiens aux élèves pour recueillir des informations quant à leurs sentiments d'autonomie, d'affiliation et de compétence – répertoriés par Shankland et al. (2018) à partir de Deci et Ryan

(2000) –. Nous pourrions confronter ces informations à différentes dimensions (cognitive, émotionnelle et comportementale) de bienveillance des enseignants, susceptibles de compléter nos mesures et vérifier leurs capacités à s'ajuster pour répondre aux besoins de leurs élèves. Pour terminer, il serait sans doute pertinent d'aller plus loin dans l'analyse des différences inter- et intra-classes et d'identifier des facteurs précis et différenciés expliquant les variations dans la réussite des élèves (élèves faibles, moyens et forts) selon la classe ou l'enseignant, en construisant des modèles multiniveaux que la taille modérée de notre échantillon a rendu impossible.

Les limites évoquées précédemment pourraient inciter le chercheur à abandonner toute étude des caractéristiques de l'élève et de l'enseignant en interaction au sein d'une classe. Nous avons essayé, dans ce travail de thèse, de modérer les biais et de réfléchir aux variables qui pouvaient agir sur la réussite des élèves à l'école. Tant les recherches sur l'effet-maître que celles sur les compétences psychosociales ont pointé des répercussions sur les performances scolaires des élèves. Nous avons à cet effet questionné et mis en relation des variables peu mises en perspective à notre connaissance dans les travaux précédents consacrés à ce sujet, ce qui rend les comparaisons difficiles. Nous avons en effet utilisé des dimensions du profil de l'enseignant, peu reprises en France, qui insistent sur les interactions entre l'enseignant et ses élèves en classe. Nos hypothèses ont pour la plupart été partiellement validées. Nous avons réussi à identifier, en nous appuyant sur les perceptions des élèves, à la fois un effet de l'enseignant et un effet des compétences psychosociales, même si la définition du rôle médiateur des compétences psychosociales entre les pratiques de l'enseignant et les performances de l'élève doit encore être approfondie et affinée. Nous avons remarqué des relations intéressantes et significatives entre certaines caractéristiques du profil interactionnel de l'enseignant et les compétences psychosociales, des relations que nous avons aussi traduites et confirmées comme un effet de la bienveillance de l'enseignant ressentie par l'élève sur le bien-être perçu par ce même élève. Nous avons également identifié un effet de certaines compétences psychosociales des élèves sur leurs performances en mathématiques et en français, formulé aussi comme un impact du bien-être sur le niveau scolaire de l'élève.

De nombreuses questions demeurent bien entendu, notamment à propos de la persistance de ces effets d'une année à l'autre selon l'enseignant qu'il fréquente, ou encore à

propos de la présence de tels effets en maternelle comme dans les établissements du second degré ou de l'enseignement supérieur. De plus, comme le signale Murillo (2021, p. 15) en accord avec Bru (2002), « même si un rapport de cause à effet a parfois été montré entre des pratiques d'enseignement et des comportements d'élèves, il ne suffit pas de prescrire ces pratiques à d'autres enseignants pour susciter les mêmes effets chez leurs élèves », ce qui doit inciter tout chercheur à manifester de la prudence et de l'humilité, lorsqu'il est tenté d'édicter, avec l'appui de ses résultats, des prescriptions en matière d'enseignement-apprentissage. Ce travail de thèse nous a toutefois permis de commencer à identifier le rôle de l'interaction de l'enseignant et des compétences psychosociales dans la réussite de l'élève : il participe ainsi à l'amélioration de la compréhension de l'effet-maître dans sa dimension interactionnelle sur des compétences différentes des compétences académiques, des compétences psychosociales, et il contribue également à l'amélioration de la compréhension de l'impact de celles-ci sur les performances scolaires. Ce travail confirme l'intérêt, s'il en était besoin, de prendre en compte, au sein de la classe, les dimensions affective, relationnelle, émotionnelle à la fois de l'enseignant et de l'élève pour le rôle essentiel que celles-ci tiennent dans l'apprentissage, dans l'élaboration des connaissances et des compétences de l'élève, comme l'ont rappelé Virat (2014) et Espinosa (2003, 2016), une réalité subjective que les acteurs de l'enseignement et de l'institution scolaire en France peinent parfois à reconnaître. Notre travail nous incite enfin à prendre conscience de l'interdépendance qui existe entre enseignants et élèves, des liens essentiels tissés entre eux ; il nous permet de souligner l'importance de ces liens dans le parcours scolaire, mais sans doute également plus largement dans la vie de l'élève. L'école serait alors ce lieu où s'organisent, en complément des situations pédagogiques et didactiques nécessaires, mais non suffisantes, les relations entre élèves et enseignants autour de liens qui les font vivre (Shankland et André, 2020). Cette interdépendance est bien illustrée dans un entretien, par « l'esprit de cordée », cher à Etienne Klein (Le Bloa et Moyon, 2021), qui suppose que chacun se sente relié à l'autre par des cordes invisibles, une expérience de l'autre, avec l'autre, qui permet à chacun de mieux se connaître et d'avancer dans la connaissance de soi.

BIBLIOGRAPHIE

A

- Abbet, J.-P. (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : Quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? [En ligne]. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1709>
- Abbet, J.-P. et Moreau, J. (2012a). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants* (12.1). Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Abbet, J.-P. et Moreau, J. (2012b). Les compétences sociales des apprenants selon les niveaux et les filières de formation. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 73-98). Presses de l'Université du Québec.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond Infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1979). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Akinci, M.-A. (2016). Culture d'origine et apprentissages : Le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans T. A. Caillemet et M. Loret (dir.), *Prendre en compte le corps et l'origine socio-culturelle dans les apprentissages* (p. 203-238). Éditions Retz.
- Aish-Van Vaerenbergh, A.-M. (1997). Modèles statistiques et inférences causales : analyse des structures de covariances avec LISREL. Dans R. Frank et al. (dir.), *Faut-il chercher aux causes une raison ? L'explication causale en sciences humaines* (pp. 106-130). Librairie philosophique Vrin. Institut interdisciplinaire d'études épistémologiques.

- Alcorta, M. (2008). Les caractéristiques psychologiques des élèves : La face cachée de l'école. *Le Journal des psychologues*, 260(7), 64-67. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-7-page-64.htm>
- Alderman, G. L., & Green, S. K. (2011). Social Powers and Effective Classroom Management: Enhancing Teacher–Student Relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44. <https://doi.org/10.1177/1053451211406543>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student Misbehavior and Teacher Well-being: Testing the Mediating Role of the Teacher-Student Relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Algan, Y., Huillery, É. et Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : Pour une école du xxie siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, 48(3), 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Editions L'Harmattan.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. Dans E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessman (dir.), *Handbook of the economics of education* (p. 1-181). Elsevier.
- Altet, M. (1994). Note de synthèse. Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les Pratiques Enseignantes*. Éditions L'Harmattan.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants [en ligne]. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5155>
- Amelsvoort, J. van. (1999). *Perspective on instruction, motivation and self-regulation*. [Unpublished Doctoral Dissertation, In Katholieke Universiteit Nijmegen].
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation (publication n° 41). Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. https://econpapers.repec.org/article/oupqjecon/v_3a131_3ay_3a2016_3ai_3a3_3ap_3a1415-1453..htm
- Arboix-Calas, F. (2018). Neurosciences cognitives et sciences de l'éducation : Vers un changement de paradigme ? [En ligne]. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 49. <https://doi.org/10.4000/edso.4320>
- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life Satisfaction Reports of Gifted Middle-School Children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310-321. <https://doi.org/10.1037/h0088987>
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The Relationships Among Working Memory, Math Anxiety, and Performance. *Journal of experimental psychology: General*, 130, 224-237. <https://doi.org/10.1037//0096-3445.130.2.224>

Ashcraft, M. H., & Moore, A. M. (2009). Mathematics Anxiety and the Affective Drop in Performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 197-205. <https://doi.org/10.1177/0734282908330580>

Attali, A. et Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degré*. Haut conseil de l'évaluation de l'école. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000533.pdf>

B

Bacher, F. (1987). Les modèles structuraux en psychologie, présentation d'un modèle : LISREL Première partie. *Le Travail Humain*, 50(4), 347-370. <https://www.jstor.org/stable/40657475>

Bacher, F. (1999). L'utilisation des modèles dans l'analyse des structures de covariance. *L'Année psychologique*, 99(1), 99-122. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28549>

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. et Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001057>

Baez, M. A. C., Stobäus, C. D., & Mosquera, J. J. M. (2016). School Physical Education: Welfare, Motivation and Positive Psychology. *Creative Education*, 7(16), 2476-2489. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.716235>

Bailleul, M. et Obajtek, S. (2018). La bienveillance : Un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe [En ligne]. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3237>

Baker, J. (2006). Contributions of Teacher–Child Relationship to Positive School Adjustment during Elementary School. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development*. Routledge/Thoemmes Press.
- Baldwin, J. M. (1911). *Mental development in the child and the race, methods and processes*. Macmillan & co.
- Bancino, R., & Zevalkink, C. (2007). Soft Skills: The New Curriculum for Hard-Core Technical Professionals. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 82(5), 20-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ764824>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman & Co Ltd.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory for Personal and Social Change by Enabling Media. Dans A. Singhai, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (dir.), *Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (p. 75-96). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410609595-11>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Banks, T., Squires, G., & Anhalt, K. (2014). Interdisciplinary Collaboration: Cognitive Behavioral Interventions in Special Education and School Psychology. *Creative Education*, 5(10), 758-768. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.510089>
- Barblett, L., & Maloney, C. (2010). Complexities of Assessing Social and Emotional Competence and Wellbeing in Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13-18.

- Barrère, A. (2020). L'enseignant relationnel. Un enjeu de métier et de formation. *Administration Éducation*, 168(4), 145-149. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-4-page-145.htm>
- Barrère, A. et Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Nathan.
- Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S. et Suchaut, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : Quels liens à l'école élémentaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 5-14. <https://doi.org/10.4000/rfp.719>
- Bar-Tal, Y., & Bar-Tal, D. (1986). Social Psychological Analysis of Classroom Interaction. *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory*, 132-149.
- Barthassat, J. et Gentaz, E. (2013). Le développement de l'empathie au cours de l'enfance : Le point de vue psychologique. *Médecine et Enfance, décembre*, 356-359. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34680>
- Bateson, G. et Ruesch, J. (1996). *Communication et société*. Seuil.
- Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. M., & Todd, R. M. (1991). Empathic Joy and the Empathy-Altruism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 413-426.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D.-I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif*. De Boeck Supérieur.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Thomas, A. (dir.). (1997). *Children's needs II: Development, problems, and alternatives*. National Association of School Psychologists.
- Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1988). The Norm of Internality in the Explanation of Psychological Events. *European Journal of Social Psychology*, 18(4), 299-316. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180402>
- Beauvois, J.-L. et Deschamps, J.-C. (1990). Vers la cognition sociale. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet et J.-F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive 3* (p. 3-110). Dunod.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Beckers, J., Hirtt, N. et Laveault, D. (2014). Les compétences à l'école : Controverses et défis actuels. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 57-70). De Boeck.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Éditions L'Harmattan.
- Bélangier, J. et Royer, F. (2018). Une bienveillance pour les élèves à besoin particulier au sein de l'école québécoise : Un concept à nuancer [En ligne]. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3493>
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive. *Hermès*, 3(25), 243-259. <https://doi.org/10.4267/2042/14992>
- Bellier, S. (2000). *Les compétences en action*. Éditions Liaisons.

- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. J. (2003, avril). *The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement*. The annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. <https://eric.ed.gov/?id=ED477449>
- Ben-Arieh, A. (2010). From child welfare to children well-Being: The child indicators perspective. Dans S. B. Kamerman, S. Phipps, & A. Ben-Arieh (dir.), *From child welfare to child well-Being: An international perspective on knowledge in the service of policy making* (p. 9-22). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-2_2
- Benedetto, P. (2008). *Psychologie de la personnalité*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bened.2008.01>
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 461-478. <https://doi.org/10.4000/osp.409>
- Bennacer, H. (2010, septembre). Performance scolaire, satisfaction envers le professeur et formation de l'amitié en classe : Influences des caractéristiques personnelles de l'élève. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. AREF 2010 - Congrès international -actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Performance%20scolaire.pdf/view>
- Bennacer, H. (2017). Les déterminants personnels du bien-être de l'écolier, de ses satisfactions en classe et de sa performance scolaire [En ligne]. *Recherches & éducations*, 18. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4442>
- Béraud, C. et Coulmont, B. (2008). *Les courants contemporains de la sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271>
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les Éditions de Minuit.
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning Relationships: Teacher-Student Connections, Learning, and Identity in High School. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 55-70. <https://doi.org/10.1002/yd.91>
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 23(4), 585-604. <https://doi.org/10.2307/3321660>
- Berthoz, A. et Jorland, G. (dir.). (2004). *L'empathie*. Odile Jacob.
- Berthoz, A. et Thirioux, B. (2010). A Spatial and Perspective Change Theory of the Difference Between Sympathy and Empathy. *Paragrana Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 19(1), 32–61. <https://doi.org/10.1524/para.2010.0003>
- Bertone, A., Delmas, F., Py, J. et Somat, A. (1989). Une échelle d'internalité pour enfants : Le Questionnaire d'Internalité Attribution/Locus ou QIAL. *Revue de psychologie appliquée*, 39, 249-267.
- Bertrand, L. (2017, 27 novembre). Comprendre les *soft skills* aujourd'hui. <https://www.emlv.fr/laure-bertrand-comprendre-les-soft-skills-aujourd'hui/>
- Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : Vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement* (p. 35-54). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01.0035>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child development*, 79(6), 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>

- Billard, C. et Touzin, M. (2012). *Évaluation des fonctions cognitives et des apprentissages de 4 à 11 ans (EDA)*. Ortho-édition.
- Birch, S. H., & Ladd, G. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/the-teacher-child-relationship-and-childrens-early-school-adjustm>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? : Efficacité des écoles et des réformes*. Presses Universitaires de Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35. <https://r-libre.telug.ca/776/>
- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O. et Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1(26), 33-56.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Bloom, P. (2016). *Against empathy: The case for rational compassion*. Ecco.

- Bocquillon, M. (2019, décembre 21). Le tact pédagogique (Gauthier, 2019) ou comment allier théorie et pratique au service de la réussite du plus grand nombre d'élèves – Enseignement Explicite. *L'enseignement Explicite : Une approche efficace issue des salles de Classe*.
<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2019/12/21/tact/>
- Boekaerts, M. (1993). Being Concerned with Well-being and with Learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_4
- Borghans, L., Duckworth, A. L., & Heckman, J. J. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *The Journal of Human Resources*, XLIII (4), 88.
- Borghans, L., Meijers, H., & ter Weel, B. (2008). The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores. *Economic Inquiry*, 46(1), 2-12.
https://econpapers.repec.org/article/blaecinqu/v_3a46_3ay_3a2008_3ai_3a1_3ap_3a2-12.htm
- Borich, G. D. (1992). *Effective teaching methods*. Merrill.
- Bourdieu, P. (1967). Postface. Dans E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique* (p. 133-167). Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), 2-3.
https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Les Éditions de minuit.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of PsychoAnalysis*, XXXIX, 1-23.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowlby, J. (2008). *Attachment*. Basic Books.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. <https://doi.org/10.2307/3090251>
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool Children's Decoding of Facial Emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.10532190>
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. Dans R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International handbook of emotions in education* (p. 368-388). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch19>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's Subjective Well-being: International Comparative Perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010>

- Bragard, J. L. (1999). Adaptation française d'une échelle de mesure des compétences perçues et l'acceptation sociale. *Psychologie et Psychométrie*, 4(20), 35-66.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher Characteristics, Social Classroom Relationships, and Children's Social, Emotional, and Behavioral Classroom Adjustment in Special Education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Breithaupt, F. (2009). *Kulturen der Empathie*. Suhrkamp Verlag AG.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. W.C.C.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. Dans J. Levy & T. Wubbels (dir.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (p. 56-63). Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher? Student relationship in the classroom environment. Dans S. C. Goh & M. S. Khine (dir.), *Studies in educational learning environments* (p. 73-99). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789812777133_0004
- Bremer, C. D., & Smith, J. (2004, octobre). *Teaching social skills* [Information brief]. <https://eric.ed.gov/?id=ED484258>
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 93(1), 17-25. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1370>
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. <https://www.theses.fr/1993DIJOL004>
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>

- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : Effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294. <https://doi.org/10.2307/3322249>
- Bressoux, P. (2000a). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement* [Habilitation à diriger des recherches, Université Pierre Mendès France].
- Bressoux, P. (2000b). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 198-207). La Découverte.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. *Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives, non publié*, 232.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bressoux, P. et Bianco, M. (2004). Long-Term Teacher Effects on Pupils' Learning Gains: Ingenta Connect. *Oxford Review of Education*, 3(30), 327-345. <https://doi.org/10.1080/0305498042000260476>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 97-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Fayol et M. Kail, *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.coll.2003.01.0213>
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France.

- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story Completion task for 3-year-olds. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 273-308). University of Chicago Press.
- Brewer, D., & Stasz, C. (1999). *Academic skills at work: Two perspectives (RP-805)*. Rand. <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/academic-skills-at-work-two-perspectives-rp-805>
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development – Experiments by nature & design* (Reprint). Harvard University Press.
- Brophy, J. E. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32. <https://doi.org/10.2307/1170249>
- Brophy, J. E. (1986). Teacher Influences on Student Achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: some Behavioral Data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374. <https://doi.org/10.1037/h0029908>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1984). *Teacher behavior and student achievement. Occasional paper No. 73*.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). Macmillan.

- Brown, N. (2013, août 5). Book review: Visible learning. *Academic computing: Essays and arguments about computing education*.
<https://academiccomputing.wordpress.com/2013/08/05/book-review-visible-learning/>
- Brown, R. (2003). *Social psychology*, (2^e éd.). Free Press.
- Bru, M. (1987). *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2].
- Bru, M. (1991). *Variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : Les raisons d'un choix. Présentation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 5-7.
https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_946
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Brundrett, M. (2000). Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000) The International Handbook of School Effectiveness Research (Review article). *School Leadership and Management*, 20, 394 – 395.
- Brunello, G., & Schlotter, M. (2011). *Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems*. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Institute for the Study of Labor.
<http://ftp.iza.org/dp5743.pdf>
- Bruner, J.-S. (1998). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire* (traduit par M. Deleau ; 5^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (1^{ère} éd.). Octares Éditions.
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Éditeur.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom Problem Behavior and Teacher-Child Relationships in Kindergarten: The Moderating Role of Classroom Climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *Elementary School Journal*, 110, 119-141. <https://doi.org/10.1086/605768>

C

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child Engagement in the Transition to School: Contributions of Self-Regulation, Teacher-Child Relationships and Classroom Climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>

Caillé, A. et Chaniel, P. (2008). L'amour des autres—Présentation. *Revue du MAUSS*, 32(2), 5-31. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2008-2-page-5.htm>

Carcillo, S. (2016). Chapitre 1—Améliorer les traits de personnalité. Dans S. Carcillo (dir.), *Des compétences pour les jeunes défavorisés* (p. 15-32). Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/des-competences-pour-les-jeunes-defavorises--9782724619256-p-15.htm>

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 81-93. <https://doi.org/10.4000/rfp.851>

- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du « cadrage instruit ». Dans L. Mottier Lopez & M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension* (p. 147-163). De Boeck.
- Carnevale, A. P. (2013). *21st century competencies: For college and career readiness*. Center on Education and the Workforce.
<https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/559289>
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? Abstract. *Savoirs, Hors-série* (5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Cassady, J. C. (dir.). (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. The Guilford Press.
- Cassidy, W., & Bates, A. (2005). “Drop-Outs” and “Push-Outs”: Finding Hope at a School That Actualizes the Ethic of Care. *American Journal of Education*, 112(1), 66-102.
<https://doi.org/10.1086/444524>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261.
- Cavell, T. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 19(2), 111-122. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2
- Caverni, J.-P. et Drozda-Senkowska, E. (1981). Locus de contrôle interne/externe et jugement d'évaluation : Une expérience à propos de l'évaluation scolaire. [Internal external locus of control and evaluation judgment: An experimental investigation of academic evaluation.]. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 1(2), 223-238.

- Cavin, M. et Cuisset, M. (2014). *Validation de l'EDA comme outil de dépistage et critères d'indication orthophonique* [Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste, Université Paris VI Pierre et Marie Curie]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01077468>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: a Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés Contemporaines*, 11(1), 119-147. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1083>
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*. Bordas Éditions.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile. *Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, Peer Relations, and Self-Confidence as Predictors of Happiness and Loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0475>
- Chenu, F., Crahay, M. et Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : Quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Éducation et Formation*, e-302. 17-29. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/177601>
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. Jossey-Bass.

- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011). *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood* (Working Paper N° 17699). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17699>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014a). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, *104*(9), 2593-2632. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014b). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, *104*(9), 2633-2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, *49*(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2015). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries: Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *47*(2), 175-196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Seuil.
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The Linear Relationship between Student Reports of Teacher Immediacy Behaviors and Perceptions of State Motivation, and of Cognitive, Affective, and Behavioral Learning. *Communication Education*, *47*(1), 82-90.
- Claessens, L. C. A., Tartwijk, J. van, Want, A. C. van der, Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive Teacher–Student Relationships go beyond the Classroom; Problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, *110*(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Clanet, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement-apprentissage ». Stabilisations du système et interactions en contexte* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2]. <https://www.theses.fr/1997TOU20061>

- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élève. *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives, non publié*, 77-108. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document>
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1206>
- Clanet, J. (2007). Un organisateur des pratiques d'enseignement. Les interactions maître-élève(s). *Recherche et formation*, 56, 47-65. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.891>
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 15-37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1121>
- Clark, A. E., Flèche, S., Layard, R., Powdthavee, N., & Ward, G. (2017, June). *The Key determinants of happiness and misery* (Discussion Paper No 1485). Center of Economic Performance. <http://eprints.lse.ac.uk/83622/1/dp1485.pdf>
- Clark, A. E., Flèche, S., Layard, R., Powdthavee, N., & Ward, G. (2018). *The origins of happiness: The science of well-being over the life course*. Princeton University Press.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-School programmes in the UK*. [Rapport]. W H O Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway. <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/4981>
- Clore, G. L., & Byrne, D. (1974). A reinforcement-affect model of attraction. Dans T. L. Huston (dir.), *Foundations of interpersonal attraction* (p. 143-170). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-362950-0.50013-6>

- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). *Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness* (Working Paper N° 11936). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w11936>
- Cnesco. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoire* (p. 60) [Dossier de synthèse]. Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_dossier_synthese.pdf
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2016). The Effectiveness of a Portuguese Elementary School Social and Emotional Learning Program. *The Journal of Primary Prevention*, 37(5), 433-447. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0445-4>
- Cogan, M. L. (1967). Theory and design of a study of teacher-pupil interaction. Dans E. J. Amidon & J. B. Hough (dir.), *Interaction analysis: Theory, research and application* (p. 65-88). Addison-Wesley Publishing Company.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. L. Erlbaum Associates.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, US. Department of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <http://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/coleman-j-s-1988-social-capital-creation-human-capital-american-journal-sociology-94-s>
- Collectif de chercheurs en génétique. (2018, avril 25). Halte aux « fake news » génétiques. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/sciences/article/2018/04/25/halte-aux-fake-news-genetiques_5290360_1650684.html
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective. Dans R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (dir.), *Personal relationships during adolescence* (p. 7-36). Sage Publications.

- Colman, A. M. (2009). *A Dictionary of psychology*. OUP Oxford.
- Connac, S. et Catsaros, C. (2012). La pédagogie coopérative. *L'école des parents*, 598, 24-25. <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2012-5-page-24.htm>
- Connac, S. et Tozzi, M. (2013). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (4^e éd.). ESF Éditeur.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W.H. Freeman & Co Ltd.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor Model of Personality and its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343-359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical Personality Assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2
- Coté, S., & Healy, T. (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264189515-en>.
- Côté, V. (2009). *Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire* [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec].
- Coulet, J.-C. (2010). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. Des attendus aux malentendus. *Recherche et formation*, 64, 47-62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.199>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

- Crahay, M. (1989). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 67-94. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.2459>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 9-9. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-1-p-9.htm>
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' Academic Achievement and Life Satisfaction: The Role of Parents' Education. *Frontiers in Psychology*, 6, 52. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School-Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Crosnoe, R., & Cavanagh, S. E. (2010). Families with Children and Adolescents: A Review, Critique, and Future Agenda. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 594-611. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00720.x>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004a). School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259-1274. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder G. H. (2004b). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social Function Assessment Tools for Children and Adolescents: A Systematic Review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.008>

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2014). Beyond Language: Academic Communication and Student Success. *Linguistics and Education*, 26, 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Cunconan, T. M. (1995, avril). *Examining the internal characteristics of the teacher: The Effect of perceived eagerness on student affective learning*. Annual meeting of the Central States of Communication Association, Indianapolis. <https://eric.ed.gov/?q=perceived+teacher+affective&ff1=subTeacher+Student+Relationship&pg=4&id=ED400570>
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills: Social-Emotional Competence and Preliteracy. *Infant and Child Development*, 24(5), 549-570. <https://doi.org/10.1002/icd.1899>
- Cusset, P.-Y. (2011). *Que disent les recherches sur l'"effet enseignant" ?* [Note d'analyse n° 232]. Centre d'analyse stratégique. <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/nasociales-232.pdf>

D

- Dabène, L. et Billiez, J. (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. Dans J. Vermès et J. Boutet (dir.), *France, pays multilingue (Tome 2) : Pratiques des langues en France* (p. 62-77). Éditions L'Harmattan.
- Damasio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi—Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.

- Davidson, R. et Begley, S. (2018). *Les Profils émotionnels*. Les Arènes.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? Dans A. Berthoz & G. Jorland (dir.), *L'empathie* (p. 53-88). Odile Jacob.
- Decety, J. (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001>
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human Empathy Through the Lens of Social Neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination Theory: a Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- De Graaf, N. D., & de Graaf, P. M. (2002). Formal and Popular Dimensions of Cultural Capital: Effects on Children's Educational Attainment. 38(2), 167-186. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/62482>
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111. <https://doi.org/10.2307/2673239>

- De Graaf, P. M. (1988). Parents' Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4(3), 209-221. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036485>
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The Quality of Student Ratings of Teacher Behaviour. *Learning Environments Research*, 4(1), 51-85. <https://doi.org/10.1023/A:1011402608575>
- De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. Dans C. Bosman, F.-M. Gérard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?* (p. 187-191). De Boeck.
- De Landsheere, V. D. (1988). *Faire réussir, faire échouer : La compétence minimale et son évaluation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.delan.1988.01>
- Delcroix, C. (2019). *Développer l'estime de soi et la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage par le tutorat entre pairs* [Mémoire MEEF, École supérieure du professorat et de l'éducation -Université Aix-Marseille]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02138665>
- Deledalle, G. et Réthoré, J. (1979). *Théorie et pratique du signe. Introduction à la sémiotique de Charles S. Peirce*. Payot.
- Delmas, F. (2009). La norme d'internalité : Critique de la méthode. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(1), 39-78. <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2009-1-page-39.htm>
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson A. E., McManus S. M. & Leventhal A. (1995). Social Skills Assessment: A Comparative Evaluation of Six Published Rating Scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648-671.
- Den Brok, P. J. (2001). *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective* [Thèse de doctorat, Université d'Utrecht]. <https://research.tue.nl/en/publications/teaching-and-student-outcomes-a-study-on-teachers-thoughts-and-ac>

- Den Brok, P. J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender Differences in the Socialization of Preschoolers' Emotional Competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 29-49. <https://doi.org/10.1002/cd.267>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays Nice with Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Desbiens, N., Royer, N., Bertrand, R. et Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue Québécoise de psychologie*, 30(3), 57-79.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. R. P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : Ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans, Québec, Institut de la statistique du Québec*, 6(2), 1-31. https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2.pdf
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Swallow Press.

Diamond A. (2013, janvier). Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants : Comment les améliorer et pourquoi ? [Diaporama]. Dans R.E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters, J.B. Morton (dir.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/fonctions-executives/selon-experts/controle-cognitif-et-autoregulation-chez-les-jeunes-enfants>

Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>

Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the Natural Language of Personality: Re-Analysis, Comparison, and Interpretation of Six Major Studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16(2), 149-170.
https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1602_2

Dilalla, L., Marcus, J., & Wright-Phillips, M. (2004). Longitudinal Effects of Preschool Behavioral Styles on Early Adolescent School Performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.05.002>

Dirani, A. (2017). *Créativité, insertion professionnelle et parcours de formation : Une étude empirique des inégalités de créativité, de leurs effets et leur construction* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté].
<https://www.theses.fr/2017UBFCH007>

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. (2015). *Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle* (Note d'information, n° 25). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENESR].
https://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/78/4/DEPP-NI-2015-25-Acquis-eleves-college-ecarts-origine-sociale-culturelle_455784.pdf

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. (2016). *CEDRE 2015, nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie* (Note d'information, n° 21). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENESR]. <https://www.education.gouv.fr/cedre-2015-nouvelle-evaluation-en-fin-de-college-competences-langagieres-et-litteratie-10562>
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. (2017). *L'état de l'école 2017. Coûts, activités, résultats*. (Note d'information, n° 27). Ministère de l'Éducation Nationale [MEN]. [https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/search.aspx?SC=CATALOGUE&QUERY=note+information+n%C2%B027&QUERY_LABEL=#/Search/\(query:\(CloudTerms:!\),ForceSearch:!,Grid:!,InitialSearch:!,Page:0,PageRange:3,QueryGuid:',QueryString:'etat%20de%20l'ecole%202017',ResultSize:-1,ScenarioCode:CATALOGUE,ScenarioDisplayMode:display-standard,SearchContext:0,SearchGridFieldsShownOnResultsDTO:!,SearchLabel:',SearchTerms:'note%20d%20information%20etat%20de%20l%20ecole%202017',SortField:!,TemplateParams:\(Scenario:',Scope:Default,Size:!,Source:',Support:',UseCompact:!\),UseSpellChecking:!\),sst:4](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/search.aspx?SC=CATALOGUE&QUERY=note+information+n%C2%B027&QUERY_LABEL=#/Search/(query:(CloudTerms:!),ForceSearch:!,Grid:!,InitialSearch:!,Page:0,PageRange:3,QueryGuid:',QueryString:'etat%20de%20l'ecole%202017',ResultSize:-1,ScenarioCode:CATALOGUE,ScenarioDisplayMode:display-standard,SearchContext:0,SearchGridFieldsShownOnResultsDTO:!,SearchLabel:',SearchTerms:'note%20d%20information%20etat%20de%20l%20ecole%202017',SortField:!,TemplateParams:(Scenario:',Scope:Default,Size:!,Source:',Support:',UseCompact:!),UseSpellChecking:!),sst:4)
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018*. Ministère de l'Éducation Nationale [MEN]. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The Assessment of Intention-Cue Detection Skills in Children: Implications for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 163-173. <https://doi.org/10.2307/1129842>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The Challenge of Defining Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Interéditions.

- Doise, W., Mugny, G., & Pérez, J.-A. (1998). The social construction of knowledge: Social marking and socio-cognitive conflict. Dans U. Flick (dir.), *The psychology of the social* (p. 77-90). Cambridge University Press.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dompnier, B. (2006). *La valeur sociale des explications causales : Norme d'internalité, jugements scolaires et registres de valeur* [Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès-France de Grenoble]. <http://www.lip.univ-savoie.fr/uploads/PDF/862.pdf>
- Donnat, O. (2004). Les univers culturels des Français. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 87-103. <https://doi.org/10.7202/009583ar>
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. [Thèse de doctorat, Université de Québec Trois rivières]. <https://archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition* (1er éd.). Oxford University Press.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55. <https://doi.org/10.1177/002248717702800616>
- Doyle, W. (1986a). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-482). Editions Labor.

- Doyle, W. (1986b). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). Macmillan.
<https://eric.ed.gov/?id=ED315883>
- Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 186, 115-142.
<https://doi.org/10.4000/rfp.4430>
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2015). *Dix Propositions pour changer d'école*. Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Veretout, A. (2010). *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Véréout, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et sociétés*, 43(1), 225-259.
<https://doi.org/10.7202/1003538ar>
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dubois, N. (2004). *A sociocognitive approach to social norms*. Routledge.
- Dubois, N. (2009). *La norme d'intériorité et le libéralisme* (Nouvelle édition revue et augmentée). Presses Universitaires de Grenoble.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

- Duclos, G., Bouffard, R. et Beauregard, L.-A. (2000). *Estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans : Guide de l'animateur, cahier d'activités reproductible*. CHU Sainte-Justine.
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : Description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. <https://www.theses.fr/2014DIJOL030>
- Dumay, X. (2009). L'efficacité dans l'enseignement : Recherches et politiques. Dans X. Dumay & V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (p. 7-15). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-efficacite-dans-l-enseignement--9782804101862-page-7.htm>
- Dumay, X. et Dupriez, V. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement : Hommage à Gilbert de Landsheere* (p. 39-80). Labor.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *Study of teaching*. Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Durlak, J. A. (2016). Programme Implementation in Social and Emotional Learning: Basic Issues and Research Findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gulotta, T. P. (2016). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>
- Duru-Bellat, M. (1997). École : L'inégalité des parcours. *Sciences humaines*. https://www.scienceshumaines.com/inegalites-sociales-au-dela-des-idees-recues_fr_191.htm
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité pour l'école ? *Swiss Journal of Educational Research*, 23(2), 321-338. <https://doi.org/10.24452/sjer.23.2.4608>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-29. <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2015-2-p-13.htm>
- Duru-Bellat, M. (2016). Préface. Dans J.-F. Giret et S. Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 9-13). Éditions Universitaires de Dijon.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468. <https://doi.org/10.3917/rfs.453.0441>

- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666. <https://doi.org/10.2307/3321516>
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789. <https://doi.org/10.2307/3322627>
- Duru-Bellat, M., Mons, N. et Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, 37-54. <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. (4^e éd.). Armand Colin.
- Dutrénit, G. (2000). *Learning and Knowledge Management in the Firm: From Knowledge Accumulation to Strategic Capabilities*. Edward Elgar Pub.
- Dutrenit, J.-M. (1998). *La compétence sociale : Diagnostic et développement*. Éditions L'Harmattan.
- Duvillard, J. (2014). « *L'introspection gestuée* » —*La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* [Thèse de doctorat, Université de Lyon 1]. <http://www.theses.fr/2014LYO10191>
- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent : L'analyse de la pratique enseignante*. ESF Éditeur.
- Duvillard, J. (2020). *Quelle posture enseignante pour une relation éducative apaisée ? : faire face aux situations difficiles*. ESF Éditeur.

E

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6^e éd., Vol. 3, p. 646-718). John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding: A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95-120. <https://doi.org/10.1023/A:1012579805721>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2013). Empathy-related responding in children. Dans M. Killen & J.G. Smetana (dir.), *Handbook of moral development* (2^e éd., p. 184-207). <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/empathy-related-responding-in-children>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129. <https://doi.org/10.1037/h0030377>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1974). Detecting Deception from the Body or Face. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(3), 288-298. <https://doi.org/10.1037/h0036006>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system*. Consulting Psychologists Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators* (First Printing). ASCD.
- Encinar, P.-E., Tessier, D. et Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : Une validation française pilote. *Enfance*, 1(1), 37-60. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>
- Endler, N. S., & Magnusson, D. (1976). Toward an Interactional Psychology of Personality. *Psychological Bulletin*, 83(5), 956-974. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.5.956>

- Epinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : Enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01168668/document>
- Epstein, W., & Rogers, S. J. (1995). *Perception of space and motion*. Academic Press Inc.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Burns, A. M., Holleb, L. J., & Kaye, A. J. (2010). Assessing Children and Adolescents. Dans D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (dir.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills* (p. 69-85). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_5
- Eryilmaz, A. (2014). Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship to the Subjective Well-Being and Academic Achievements of Adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2049-2062. <https://eric.ed.gov/?q=perceived+teacher+affective&ff1=subTeacher+Student+Relationship&pg=3&id=EJ1050487>
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.espi.2003.01>
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 142-153. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220>
- Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and Performance: The Processing Efficiency Theory. *Cognition and Emotion*, 6(6), 409-434. <https://doi.org/10.1080/02699939208409696>

F

- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : Ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans T. Karsenty et F. Larose (dir.), *La place des TICE en formation initiale et continue : Bilan et perspectives* (p. 99-128). Éditions de CRP.

- Faerber, R. (2003, avril). *Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage* [Communication orale]. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France. 199-210. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000137/>
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32, 7-29.
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01380965/document>
- Fanchini, A., Jongbloed, J., & Dirani, A. (2019). Examining the well-being and creativity of schoolchildren in France. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 391-416. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1536197>
- Fayol, M. et Monteil, J.-M. (1994). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 91-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1276>
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : Sociologie de la relation pédagogique*. Presses Universitaires de France.
- Fenouillet, F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 305-338). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0305>
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C. et Boniwell, I. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(1), 1-29. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01061826>
- Ferrière, A. (1946). *L'école active* (1^{ère} éd., Vol. 1-2). Éditions Forum.
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111, 341-365. <https://doi.org/10.3917/cips.111.0341>

- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups; A study of human factors in housing*. Harper.
- Feyfant, A. (2011). Effet des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyse, IFE*, 65. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>
- Feyfant, A. (2016, 9 février). *Gestes professionnels, gestes de métier : De l'analyse à la formation* [Billet]. Éduveille - autour des recherches en éducation et formation. <https://eduveille.hypotheses.org/7771>
- Filiault, M. et Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire. https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf
- Filisetti, L. (2009). *La politesse à l'école. Une compétence sociale pour réussir ?* Presses Universitaires de Grenoble.
- Filisetti, L., Wentzel, K. et Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 155(2), 6-6. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-2-page-6.htm>
- Filloux, J. (1974). *Du Contrat Pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Dunod.
- Flanders, N. A., & Simon, A. (1969). Teacher Effectiveness. *Classroom Interaction Newsletter*, 5(1), 18-37. <http://www.jstor.org/stable/23869471>
- Flèche, S. (2017a). *Teacher quality, test scores and non-cognitive skills: Evidence from primary school teachers in the UK* (Discussion Paper n°1472). Center of Economic Performance. <http://eprints.lse.ac.uk/83602/>
- Flèche, S. (2017b, 18 septembre). *Le bonheur au cours de la vie*. <https://sciences-et-bonheur.org/2017/09/18/sarah-fleche-le-bonheur-au-cours-de-la-vie/>

- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : Les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie*, 511(1), 15-29. <https://doi.org/10.3917/bupsy.511.0015>
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf
- Foa, U. G. (1961). Convergences in the Analysis of the Structure of Interpersonal Behavior. *Psychological Review*, 68(5), 341-353. <https://doi.org/10.1037/h0039638>
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. et Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22, 23-43.
- Foulquié, P. et Saint-Jean, R. (1969). *Paul Foulquié avec la collaboration de Raymond Saint-Jean. Dictionnaire de la langue philosophique* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Fraser, B. J. (1991). Validity and Use of Classroom Environment Instruments. *The Journal of Classroom Interaction*, 26(2), 5-11. <https://www.jstor.org/stable/23870783>
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. Dans D. Gabel (dir.), *Handbook of research on science teaching and learning* (p. 493-541). Macmillan.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. Dans S.C. Goh & M. S. Khine (dir.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (p. 1-25). World Scientific.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, G. W. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3^e éd.). Western Australian Institute of Technology.

- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Education environment: Evaluation, antecedents and consequences*. Pergamon Press.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2005). Research on Teacher-Student Relationships and Learning Environments: Context, Retrospect and Prospect. Chapter 7. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of Teacher Relationships in the Lives of Students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Freinet, C. (1977). *Pour l'école du peuple*. François Maspero / Petite Collection Maspero.
- Frigout, S. (2020). Bienveillance, un mot jeté à la mer ? *Le Coq-héron*, 240(1), 102-108. <https://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2020-1-page-102.htm?contenu=resume>

G

- Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'Année psychologique*, 74(1), 269-293. <https://doi.org/10.3406/psy.1974.28039>
- Gage, N. L. (1963a). A method for « Improving » Teacher Behavior. *Journal of Teacher Education*, 14(3), 261-266. <https://doi.org/10.1177/002248716301400306>
- Gage, N. L. (1963b). Paradigms for research on teaching. Dans N. L. Gage (dir.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. Rand McNally.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basic of the art of teaching*. Teachers College Press.

- Gage, N. L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? Dans M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere*. (p. 411-433). Labor.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : Les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155(2), 5-8.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-2-page-2.htm>
- Galand, B. et Bourgeois, E. (dir.). (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Galand, B. et Bourgeois, E. (2006). Une approche sociale-cognitive de la motivation à apprendre. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (19-26). Presses Universitaires de France
- Galand, B. et Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138-154. <https://doi.org/10.1037/h0087251>
- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : Une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.225>
- Galbaud, D. (2016). L'empathie de l'enseignant, source de réussite scolaire. *Sciences humaines*, (278). https://www.scienceshumaines.com/l-empathie-de-l-enseignant-source-de-reussite-scolaire_fr_35667.html
- Galpérine, P. I. (1980). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. Dans N. F. Talizina (dir.), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance* (p. 167-183). Presses Universitaires de Lille.
- Galvin, K., & Todres, L. (2013). *Caring and well-being: A lifeworld approach*. Routledge/Taylor & Francis Group.

- García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2014). *School effects on the wellbeing of children and adolescents*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_149
- Gaudonville, T. (2017). *L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement*. Rapport commandé par le Cnesco. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02302413/document>
- Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A. et Bacro, F. (2017). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : Des représentations différenciées [En ligne]. *Recherches & éducations*, 17. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3642>
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE*, 121.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. (2011). Qu'est-ce qu'un bon prof? Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et former : Connaissances et débats en éducation et formation*. Sciences humaines.
- Gauthier, C. (2019). Le tact pédagogique. *Formation et profession*. 27(3), 121-124. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a187>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. Pearson.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2015). *L'enseignement explicite*. De Boeck.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. De Boeck.
- Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires, comment on les explique?* Éditions L'Harmattan.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Presses Universitaires de France.

Gayet, D. (2007). *Les Relations Maître-Élève* (2^e éd.). Économica.

Gendron, B. (2006). *Capital émotionnel et genre : Ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail*. Cahiers de la maison des sciences économiques, Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1).

Gendron, B. (2007a, août). *Capital émotionnel filles-garçons : Quelles différences à l'école ?* [Communication]. Strasbourg. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193214/document>

Gendron, B. (2007b, août). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants* [Communication au symposium, Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193213/file/GENDRON-AREF-BIEN-ETRE-2007.pdf>

Gendron, B. (2008, mars). *Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives* [Communication au II^{ème} colloque national IUFM, un nouveau cadre pour l'éducation et la prévention des conduites addictives, quels enjeux, quels dispositifs?]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264798>

Gendron, B. et Lafortune, L. (dir.). (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement*. Presses de l'Université du Québec.

Genoud, P. A. (1999). *Perception du climat social de la classe et motivation de l'élève : Une recherche au niveau secondaire* [Mémoire de licence non publié]. Université de Fribourg.

Genoud, P. A. (2003). Profil des interactions enseignant-élève : Traduction, adaptation et validation d'un instrument. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 537-552. <https://doi.org/10.4000/osp.3331>

- Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves : L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].
https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocGenoud/These_Genoud.pdf
- Genoud, P. A. (2005, 21-23 septembre). *Interactions maître-élèves : Perceptions divergentes dans la classe*. Congrès annuel de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Lugano.
https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/pages%20personnelles/Genoud%20Philippe/2005_SSRE_a.pdf
- Genoud, P. A. (2006). Le regard des élèves : Un apport à la formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 52, 117-130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1231>
- Genoud, P. A. (2008). Validation d'un instrument mesurant le climat d'études perçu par les étudiants universitaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 31.
<https://doi.org/10.7202/1025012ar>
- Gershenson, S. (2016). Linking Teacher Quality, Student Attendance, and Student Achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125-149.
https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00180
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. (2014). Early Behavioral Self-Regulation, Academic Achievement, and Gender: Longitudinal Findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2014.894870>
- Giguère, V., Morin, A. J. S. et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 25-50. <https://doi.org/10.7202/1061960ar>
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : Rôles institutionnels et représentations*. Presses Universitaires de France.

- Girard, A. (2012). *Le Choix du conjoint : Une enquête psycho-sociologique en France*. Armand Colin.
- Girard, A. et Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 18(3), 435-472. <https://doi.org/10.2307/1526719>
- Giret, J.-F. et Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Éditions Universitaires de Dijon.
- Glasman, D. et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (publication n° 15). Haut conseil de l'évaluation de l'école. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01453392>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Goh, C. C. M. (1994). Exploring the Teaching of Discourse Intonation. *RELC Journal*, 25(1), 77-98. <https://doi.org/10.1177/003368829402500104>
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1(2), 199-229. <https://doi.org/10.1023/A:1009910017400>
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (2000). Teacher Interpersonal Behavior and Elementary Students' Outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 216-231. <https://doi.org/10.1080/02568540009594765>
- Goldberg, L. R. (1981). Languages and individual differences: The search for universals in personality lexicons. Dans L. Wheeler (dir.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, p. 141-165). Sage.
- Goldberg, L. R. (1990). An Alternative « Description of Personality »: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>

- Goldfried, M. R., & D’Zurilla, T. J. (1969). A behavior-analytic model for assessing competence. Dans C. D. Spielberger (dir.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1, p. 151-196). New York Academic Press.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1997). Why Don’t Schools and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Educational Productivity. *Journal of Human Resources*, 32(3), 505-523.
https://econpapers.repec.org/article/uwpjhriss/v_3a32_3ay_3a1997_3ai_3a3_3ap_3a505-523.htm
- Goldman, A. I. (1993). Ethics and Cognitive Science. *Ethics*, 103(2), 337-360.
<https://doi.org/10.1086/293500>
- Golouboff, N. (2007). *La reconnaissance des émotions faciales : Développement chez l’enfant sain et épileptique* [Thèse de doctorat, Université Paris Descartes].
<http://www.cabinetdeneuropsychologie.fr/pdf/These%20Golouboff.pdf>
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
<https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). Behavioral Expression of Teacher Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 617-624. <https://doi.org/10.1037/h0034069>
- Gosselin, P., Roberge, P. et Lavallée, M.-F. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. *Enfance*, 48(4), 379-396.
<https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2144>
- Goudeau, S. (2020). *Comment l’école reproduit-elle les inégalités ? : Égalité des chances, réussite, psychologie sociale*. Coédition PUG/UGA.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O’Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *The American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.

- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., L. Duke, B., & L. Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting Change in Academic Achievement: A Model of Peer Experiences and Self-System Processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.105>
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Guillain, A. et Pry, R. (2012). *Compétence et incompétence sociales chez l'enfant*. Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire: Quelle alternative pour apprendre les mathématiques?* [Thèse de doctorat, Université des Antilles]. <https://www.theses.fr/2019ANTI0398>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et Formations-Ministère de l'Éducation Nationale*, 163-184.

Gutman, L., & Schoon, I. (2016). A synthesis of causal evidence linking non-cognitive skills to later outcomes for children and adolescents. Dans M. S. Khine & S. Areepattamannil (dir.), *Non-cognitive skills and factors in educational attainment* (p. 171-198). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3_9

H

Hage, F. E. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : Une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://www.jstor.org/stable/1132418>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-Reported Depression in Nonfamilial Caregivers: Prevalence and Associations with Caregiver Behavior in Child-Care Settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.006>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Hansenne, M. (2015). *Psychologie de la personnalité* (4^e éd.). De Boeck Supérieur.

Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The Relationship between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142. <https://doi.org/10.2307/1170275>

Hanushek, E. A. (1971). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288. https://econpapers.repec.org/article/aeaecrev/v_3a61_3ay_3a1971_3ai_3a2_3ap_3a280-88.htm

- Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.
<https://www.jstor.org/stable/2725865>
- Hanushek, E. A. (2002). *Publicly provided education* (n° w8799). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w8799>
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting teacher effectiveness. Dans C. E. Finn Jr. & R. Sousa (dir.), *What lies ahead for america's children and their schools* (p. 23-35). Hoover Institution Press. <http://hanushek.stanford.edu/publications/boosting-teacher-effectiveness>
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2018). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 0317. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
- Harris, M. A., Brett, C. E., Johnson, W., & Deary, I. J. (2016). Personality Stability from Age 14 to Age 77 Years. *Psychology and Aging*, 31(8), 862-874.
<https://doi.org/10.1037/pag0000133>
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls & A. G. Greenwald (dir.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, p. 137-181). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (2003). Self-representation during childhood and adolescence. Dans M. R. Leary & J. P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (p. 610-642). Guilford.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. Dans H. McGurk (dir.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (p. 175-205). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-Analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1992). The Seattle social development project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. Dans J. McCord & R.E Tremblay (dir.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (p. 139-161). Guilford Press.
- Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). *Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project* (Working Paper N° 25889). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w25889>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2012). *Hard evidence on soft skills* (Working Paper N° 18121). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w18121>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition* (Working Paper N° 19656). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w19656>
- Heckman, J. J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-2086. <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Non-cognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149. <https://www.jstor.org/stable/2677749>
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). *The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior* (Working Paper N° 12006). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12006>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Hein, G., & Singer, T. (2008). I feel How you Feel but Not Always: The Empathic Brain and its Modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2008.07.012>
- Hembree, R. (1990). The Nature, Effects, and Relief of Mathematics Anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>
- Henderson, D. G. (1995). *A Study of the Classroom and Laboratory Environments and Student Attitude and Achievement in Senior Secondary Biology Classes* [Unpublished Doctoral Dissertation, Perth Curtin University of Technology].
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik: aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer.
- Herbart, J. F. (1908). *Comment élever nos enfants. Pédagogie générale* (Traduit de l'allemand, par J. Molitor). Schleicher frères.
- Herbart, J. F. (2007). *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*. Économica.
- Hernandez, L. (2015). *Les compétences sociales : Enjeux conceptuels, méthodologiques et pratiques* [Document inédit]. IREDU et talent campus.
- Hidalgo Cabrillana, A., & Lopez-Mayan, C. (2015). *Teaching Styles and Achievement: Student and Teacher Perspectives* (SSRN Scholarly Paper ID 2569020). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2569020>
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Psychology Press.
- Hoffman, M. L. (1982). Affect and Moral Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1982(16), 83-103. <https://doi.org/10.1002/cd.23219821605>
- Hoffman, M. L. (1996). Empathy and Moral Development. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 35(0), 157-162. https://doi.org/10.5926/arepj1962.35.0_157
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>

- Hogarth, T., & Wilson, R. (2001). *Skills matter: A synthesis of research on the extent, causes, and implications of skill deficiencies*. Institute of Employment Research. https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2001/hogarth_and_wilson_2001_synthesis.pdf
- Holmes, J., & Fillary, R. (2000). Handling Small Talk at Work: Challenges for workers with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 273-291. <https://doi.org/10.1080/713671114>
- Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Le pommier.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. P. Lang.
- Houssaye, J. (dir.). (1993). *Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF Éditeur.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : Le sens de l'éducation*. ESF Éditeur.
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation : Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. ESF Éditeur.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF Éditeur.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01666.x>
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the Development of Competent Play with Peers: Social and Social Pretend Play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, Teacher, and Child Care History Correlates of Children's Relationships with Peers. *Child Development*, 65(1), 264-273. <https://doi.org/10.2307/1131380>

- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90013-6)
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. Dans C. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 181-219). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hsu, L. (2014). An Exploration of the Effects of College English Teacher Misbehaviors on Students' Willingness to Communicate in English Classes. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1050-1059. <https://doi.org/10.12691/education-2-11-8>
- Hubert, B. et Braud, M. (2017). Pour une approche dialogique de la question du bien-être. Quand des enfants de classes primaires nous disent leur expérience scolaire [En ligne]. *Recherches & éducations*, 17. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3775>
- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1), 3-33. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3>
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and Discriminant Validation of a Children's Life Satisfaction Scale: Its Relationship to Self- and Teacher-Reported Psychological Problems and School Functioning. *Social Indicators Research*, 30(1), 71-82. <https://doi.org/10.1007/BF01080333>
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>

- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. Dans A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (dir.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (Vol.2, p. 797-819). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>
- Hughes, J. N., Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom Engagement Mediates the Effect of Teacher–Student Support on Elementary Students' Peer Acceptance: A Prospective Analysis. *Journal of school psychology*, 43(6), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- Huguet, M.-C. (2008). Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : Les effets des pratiques musicales. *Revue française de pédagogie*, 162(1), 45-57. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2008-1-page-45.htm>
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. Dans T. Gladwin & W. C. Sturtevant (dir.), *Anthropology and human behavior* (p. 13-53). Anthropological Society of Washington.

I

- Institut National de la Statistique et des Études Économiques [INSEE]. (2017). *Professions et catégories socioprofessionnelles des emplois salariés des employeurs privés et publics—PCS-ESE 2017*. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/information/2912545>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>

J

- Jackson, C. K. (2012). *Non-Cognitive ability, test scores, and teacher quality: Evidence from 9th grade teachers in North Carolina* (Working Paper N° 18624). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w18624>
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M., & Constantino, M. J. (2003). The Self-System during Childhood and Adolescence: Development, Influences, and Implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13(1), 33-65. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.13.1.33>
- Jakobowicz, E. (2007). *Contributions aux modèles d'équations structurelles à variables latentes* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers - CNAM]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00207990>
- Jakobson, R. (2003). *Essais de linguistique générale : Les fondations du langage*. Les Éditions de minuit.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). Elementary School Students at Risk of Dropping Out: Characteristics at 12 Years of Age and Predictors at 7 Years of Age. *Quebec Longitudinal Study of Child Development (QLCSD 1998-2010) – From Birth to 12 Years of Age, Institut de La Statistique Du Québec*, 7(Fasicle 2).
- Jarousse, J.-P. (1999). Évaluer les systèmes éducatifs : De quoi parle-t-on ? Dans J.-J. Paul (dir.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 159-184). ESF Éditeur.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). The Engine of Well-Being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327-342. <https://doi.org/10.1037/a0027990>
- Jellab, A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école. Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves [En ligne]. *Tréma*, 52. <https://doi.org/10.4000/trema.5530>

- Jellab, A., Marsollier, C., Blanchard, C. et Chateau, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, A., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire - Document de travail.
https://www.researchgate.net/publication/252185601_ESTIME_DE_SOI_ET_EDUCATION_SCOLAIRE
- Jendoubi, V. et Kaiser, C. A. (2009). *La perception de soi : Comment des élèves de 5e/6e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignantes et enseignants*. Genève SRED.
- John, O. P. (1990). The « big five » factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. Dans L. A. Pervin (dir.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 66-100). The Guilford Press.
- Johns, S. K., Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Hernández, M. M., Southworth, J., Berger, R. H., Thompson, M. S., Silva, K. M., & Pina, A. A. (2018). Prediction of Children's Early Academic Adjustment from their Temperament: The Moderating Role of Peer Temperament. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 542-555.
<https://doi.org/10.1037/edu0000288>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1980). Integrating Handicapped Students into the Mainstream. *Exceptional Children*, 47(2), 90-98.
<https://doi.org/10.1177/001440298004700202>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. Dans S. Sharan (dir.), *Cooperative learning: Theory and research* (p. 23-37). Praeger Publishers.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Teaching Students to be Peacemakers: Results of Five Years of Research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1(4), 417-438. https://doi.org/10.1207/s15327949pac0104_8
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. Dans J. A. Hattie & E. Anderman, *International handbook of student achievement* (p. 372-374). Routledge.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* (2^e éd). De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation et Formation*, e-296, 31-43. <https://archipel.uqam.ca/7268/1/%C3%89valuer%20une%20comp%C3%A9tence.pdf>
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : Une réflexion toujours inachevée [En ligne]. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Jonnaert, P., Borght, C. V. et Caillot, M. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1982). Recent developments in structural equation modeling. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 404-416. <https://doi.org/10.2307/3151714>
- Jöreskog, K. G., & van Thillo, M. (1972). LISREL: A General Computer Program for Estimating a Linear Structural Equation System Involving Multiple Indicators of Unmeasured Variables. *ETS Research Bulletin Series*, 1972. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1972.tb00827.x>

- Jöreskog, K. G., & van Thillo, G. (1973). *LISREL: A general computer program for estimating a Linear Structural Equation System involving multiple indicators of unmeasured variables* (Research Report N° 73-5). Department of Statistics, Uppsala University.
- Jorland, G. (2004). L'empathie : Histoire d'un concept. Dans A. Berthoz & G. Jorland (dir.), *L'empathie* (p. 19-49). Odile Jacob.
- Jorland, G. et Thirioux, B. (2008). Note sur l'origine de l'empathie. *Revue de métaphysique et de morale*, 58(2), 269-280. <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2008-2-page-269.htm>
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. EME – ESF Éditeur.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations », Symposium : *La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificité disciplinaires*, AIRDF, Québec.
- Jorro, A. et Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible [En ligne]. *Recherches & éducations, Hors-Série*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>
- Jouffre, S. (2003). *L'expression et la clairvoyance de la norme d'internalité : Outils de mesure, production d'explications causales et niveau de scolarisation* [Thèse de doctorat, Université Paris 8]. <http://www.theses.fr/2003PA082246>
- Jussim, L. (1989). Teacher Expectations: Self-fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.469>

K

- Kahan, M. et Kotsou, I. (2019). Les 6 dimensions de l'émotion. *Cerveau et psycho*, (111), 40-45.

- Kahn, S. (2012). Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 57-72. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1150>
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). *Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation* (Working Paper 14607). National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w14607>
- Kaplan, S. N., Klebanov, M. M., & Sorensen, M. (2012). Which CEO Characteristics and Abilities Matter? *The Journal of Finance*, 67(3), 973-1007. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.2012.01739.x>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (Working Paper N° 20749). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Kesicioglu, O. S., & Deniz, U. (2014). Investigation of Pre-School Children's Perception of Teacher in Their Drawings. *Creative Education*, 05(08), 606-613. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.58071>
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00043-6)
- Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146(1), 115-190. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3101>
- Khomsi, A. (1992). *PAMS : Perception, analogies et manipulations spatiales : manuel*. Éditions du Centre de psychologie appliquée [ECPA].

- Khomsî, A. (1997). *Test ECS III : Évaluation des compétences scolaires*. ECPA.
- Kim, S. (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/940>
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Knesting, K., & Waldron, N. (2006). Willing to Play the Game: How at-risk Students Persist in School. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.
<https://doi.org/10.1002/pits.20174>
- Koca, F. (2018). Exploring the Role of Student Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Teacher-Student Relationship Quality in Students' School Adjustment Competencies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 389-415.
- Konstantopoulos, S. (2007). How long do teacher effects persist? (N° 2893; IZA discussion papers). Institute of Labor Economics (IZA).
<https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp2893.html>
- Konu, A. (2002). Well-being in Schools: A Conceptual Model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor Structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742.
<https://doi.org/10.1093/her/17.6.732>

Korbel, V., & Paulus, M. (2017). *Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?* (SSRN Scholarly Paper ID 2990770). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2990770>

Korkiamäki, R. (2016). Friendship as Potential? The Recognition of Teenagers' Peer Relationships at School. *Open Journal of Social Sciences*, 04(09), 34-43. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.49005>

Kotsou, I. (2014). *Éloge de la lucidité : se libérer des émotions qui empêchent d'être heureux*. Robert Laffont.

L

Lafortune, L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P.-A. et Albanese, O. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Saint-Pierre, L. et Beaulieu, H. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. De Boeck.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Seuil.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.

Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : Influence des capacités cognitives et de la motivation* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. <https://www.theses.fr/2012DIJOL031>

- Lamboy, B. (2018). Implanter des interventions fondées sur les données probantes pour développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Enjeux et méthodes. *Devenir*, 30(4), 357-375. <https://doi.org/10.3917/dev.184.0357>
- Lamboy, B. (2021). *Les compétences psychosociales : Bien-être, prévention, éducation*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J.-C. et Nekaa, M. (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action*, 431. Dossier thématique.
- Lamboy, B. et Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, 26(4), 307-325. <http://www.cairn.info/revue-devenir-2014-4-page-307.htm>
- Langouche, A.-S., Petit, V., Philippe, M.-C. et Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : Une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations pédagogiques*, 1(4), 19-39.
- Lapointe, J. M. (2003). Teacher-Student Conflict and Misbehavior: Toward a Model of the Extended Symmetrical Escalation. *Journal of Classroom Interaction*, 38(2), 11-19.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0>
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N., & Duchesne, S. (1999). Attachment Style Dimensions, Network Orientation and the Process of Seeking Help from College Teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(2), 225-247. <https://doi.org/10.1177/0265407599162006>
- Lasne, A. D.-C. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : Des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00781692/document>

- Laursen, B., Furman, W., & Mooney, K. (2006). Predicting Interpersonal Competence and Self-Worth from Adolescent Relationships and Relationship Networks: Variable-Centered and Person-Centered Perspectives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3). <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol52/iss3/9>
- Le Bloa, A. et Moyon, P. (2021, 26 juin). Comprendre, démontrer, c'est marquer un but - Entretien avec Etienne Klein. *Ouest France*. <https://www.ouest-france.fr/high-tech/assises-ethique-et-technologies-du-futur/entretien-etienne-klein-comprendre-demontrer-c-est-marquer-un-but-e75ba8de-d1e4-11eb-8e4c-918871d455e6>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences » ! [En ligne]. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Resource Publications.
- Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive*. Dunod.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse. *Recherche & formation*, 30(1), 143-163. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1555>
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Recherche et formation*, 30, 143-163. [Revue électronique téléchargeable à l'adresse URL : http://www.espritcritique.org/](http://www.espritcritique.org/)

- Lenti, C., Lenti-Boero, D., & Giacobbe, A. (1999). Decoding of Emotional Expressions in Children and Adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 89(3), 808-814. <https://doi.org/10.2466/pms.1999.89.3.808>
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Leplat, J. et Montmollin, M. de. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Octarès Éditions.
- Lepron, E. (2009). *Bases cérébrales de la communication interpersonnelle, empathie et émotion : Applications à la maladie de Huntington* [Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse 3]. http://thesesups.ups-tlse.fr/618/1/Lepron_Evelyne.pdf
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. et Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : Style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels [En ligne]. *Revue française de pédagogie*, 182, 71-92. <https://doi.org/10.4000/rfp.4008>
- Leroy-Audouin, C. et Piquée, C. (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. *Éducation et sociétés*, 13(1), 209-226. <https://www.cairn.info/journal-education-et-societes-2004-1-page-209.htm>
- Levie, W. H., & Dickie, K. (1973). The analysis and application of media. Dans R. Travers (dir.), *The second handbook of research on teaching* (p. 858-881). Rand McNally.
- Levy, J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1992). Student and Teacher Characteristics and Perceptions of Teacher Communication Style. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 23-29.
- Levy, J., Wubbels, T., Pj, B., & Brekelmans, M. (2003). Students' Perceptions of Interpersonal Aspects of the Learning Environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36. <https://doi.org/10.1023/A:1022967927037>
- Lévy-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences : Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises* (2^e éd.). Eyrolles.

- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1996). Functional Assessment of Problem Behavior: A Pilot Investigation on the Comparative and Interactive Effects of Teacher and Peer Social Attention on Students in General Education Settings. *School Psychology Quarterly*, *11*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1037/h0088918>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*, *20*(3), 975-978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lieur.2019.01>
- Lleras, C. (2008). Do Skills and Behaviors in High School Matter? The Contribution of Noncognitive Factors in Explaining Differences in Educational Attainment and Earnings. *Social Science Research*, *37*, 888-902. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Loeb, S., Christian, M. S., Hough, H., Meyer, R. H., Rice, A. B., & West, M. R. (2019). School Differences in Social–Emotional Learning Gains: Findings from the First Large-Scale Panel Survey of Students. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *44*(5), 507-542. <https://doi.org/10.3102/1076998619845162>
- Lonner, W. J. (1980). A Decade of Cross-Cultural Psychology: JCCP, 1970-1979. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *11*(1), 7-34. <https://doi.org/10.1177/0022022180111002>
- Luis, E. et Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : Définition et état des connaissances. *La Santé en action*, *431*, 12-16.
- Lundberg, S. (2015). Skill disparities and unequal family outcomes. Dans S. W. Polachek, K. Tsatsiramos, & K. F. Zimmermann (dir.), *Gender convergence in the labor market (Research in Labor Economics)*, (Vol. 41, p. 177-212). Emerald Group Publishing Limited.
- Lundberg, S. (2017). *Non-Cognitive Skills as Human Capital* [NBER/CRIW Conference on Education, Skills, and Technical Change]. <https://www.nber.org/chapters/c13701.pdf>

Luyten, H. (2003). The Size of School Effects Compared to Teacher Effects: An Overview of the Research Literature. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 31-51. <https://doi.org/10.1076/sesi.14.1.31.13865>

Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ945679>

Lyons, M. D., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2016). Relations among Personality Characteristics, Environmental Events, Coping Behavior and Adolescents' Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(3), 1033-1050. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9630-z>

M

Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>

Ma, X. & Xu, J. (2004). The Causal Ordering of Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement: A Longitudinal Panel Analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.003>

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>

MacDonald, P. M., Kirkpatrick, S. W., & Sullivan, L. A. (1996). Schematic Drawings of Facial Expressions for Emotion Recognition and Interpretation by Preschool-Aged Children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 122(4), 373-388.

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. Dans T. B. Brazelton & M. Yogman (dir.), *Affective development in infancy* (p. 95-124). Ablex Publishing.

- Maintier, C. et Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, 488(2), 115-120. <https://doi.org/10.3917/bupsy.488.0115>
- Maisonneuve, J. (2004). *Psychologie de l'amitié*. Presses Universitaires de France.
- Maitre de Pembroke, E. (2018). Gestes d'ajustement aux élèves : Acuité perceptive et écoute sensible dans la classe [En ligne]. *Recherches & éducations*, 19 Hors-Série. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5741>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization, Division of Health Promotion and Protection, Family Health and Population Program, Adolescent Health Unit.
- Marc, E. et Picard, D. (2002). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 189-196). Éditions érès. <http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-189.htm>
- Marc, E. et Picard, D. (2015). *Les conflits relationnels*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-conflits-relationnels--9782130729679.htm>
- Marcel, J.-F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions Vives. Recherches en éducation* [en ligne], 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3526>
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom Context of Student-Perceived Differential Teacher Treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 441-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.441>

- Martin, B., & Briggs, L. J. (1986). The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research. *Educational Technology Publications*, 35, 123-130.
- Martinez, C. (2018). *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure* [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. <http://www.theses.fr/2018LARE0002>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Martinot, D. (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. Dans M.-C. Toczeck et D. Martinot (dir.), *Le défi éducatif : Des situations pour réussir* (p. 83-116). Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00115947>
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 27-39). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-27.htm>
- Martinot, D. (2008). *Le Soi, les autres et la société*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinot, D., & Monteil, J.-M. (2000). Use of the Self-Concept in Forming Preferences by French Students of Different Levels of Academic Achievement. *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 119-131. <https://doi.org/10.1080/00224540009600450>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : Entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction [en ligne]. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod.
- Masson, J. et Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 4(4), 374-392. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2013-4-page-374.htm>
- Massonat, J. et Piolat, M. (1981). Confrontation des hypothèses de l'observateur à la réalité. Recherche expérimentale en formation d'adultes. *Bulletin de psychologie*, 353(35), 101-112.
- Mauger, G. (2002). Capital culturel et reproduction scolaire. *Sciences humaines*, 36 Hors-Série. https://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., den Brok, P., & Bosker, R. J. (2012). Teacher–Student Interpersonal Behavior in Secondary Mathematics Classes in Indonesia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 21-47. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9276-1>
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : Une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et Francophonie*, 36(1), 177-196. <https://doi.org/10.7202/018096ar>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for « Intelligence. » *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. Dans R. Lerner & W. Overton, *Handbook of life-span development: Cognition, biology and methods* (Vol. 1, p. 509-553). Hoboken NJ: Wiley and Sons.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. Dans O. N. Saracho & B. Spodek (dir.) *Contemporary Perspectives on Research in Social Learning in Early Childhood Education*, (p. 83-107). Information Age.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of Early Growth in Academic Achievement: the Head-Toes-Knees-Shoulders Task [en ligne]. *Frontiers in Psychology*, 5.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2015). *Stop, think, act: Integrating self-regulation in the early childhood classroom* (1^{ère} éd.). Routledge.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher–Child Relationships and Academic Achievement: A Multilevel Propensity Score Model Approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.001>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's « Adequacy Taxonomy »: Intelligence and Personality Dimensions in Natural Language and in Questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 710-721.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.710>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. Dans L.A. Pervin, & O.P. John (dir.), *Handbook of personality: Theory and research* (2^e éd., p. 139-153). Guilford Press.

- McNeal, R. B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78(1), 117-144. <https://doi.org/10.1093/sf/78.1.117>
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School Connectedness and the Transition into and out of Health-Risk Behavior among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *The Journal of School Health*, 74(7), 284-292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- McRobbie, C. J., Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (1997). Relationship between School-Level and Classroom-Level Environments in Secondary Schools. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 74-91. <https://doi.org/10.1108/09578239710156999>
- McTigue, E., & Rimm-Kaufman, S. (2011). The Responsive Classroom Approach and its Implications for Improving Reading and Writing. *Reading & Writing Quarterly*, 27, 5-24. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532708>
- Mead, G.-H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University Chicago Press.
- Mead, G.-H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (1996a). *Apprendre en groupe : Tome 1, Itinéraire des pédagogies de groupe* (8^e éd.). Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (1996b). *Apprendre en groupe : Tome 2, Outils pour apprendre en groupe* (8^e éd.). Chronique Sociale.
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher Preference, Peer Rejection, and Student Aggression: A Prospective Study of Transactional Influence and Independent Contributions to Emotional Adjustment and Grades. *Journal of school psychology*, 46(06), 661-685. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.006>
- Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie : Organiser les apprentissages*. De Boeck Education.

- Merle, P. (2013). La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves [en ligne]. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2719>
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9, 3-18. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666988>
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159.
- Messick, S. (1978). Potential Uses of Noncognitive Measurement in Education. *ETS Research Bulletin Series*, 1978(1), 1-25. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1978.tb01156.x>
- Meuret, D. (2001). School Equity as a Matter of Justice. Dans D. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (dir.), *In Pursuit of Equity in Education* (p. 93-111). Kluwer Academic Publishers.
- Meuret, D. (2006). Equity and Efficiency of Compulsory Schooling: Is it Necessary to Choose and if so on What Grounds? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 389-410. <https://doi.org/10.1007/s11125-006-9004-8>
- Meuret, D. (2007a). Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis. *Éducation et didactique*, 1(3), 71-77. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.205>
- Meuret D. (2007b). Équité et efficacité de l'enseignement obligatoire : faut-il choisir, et si oui, comment ? Dans *L'équité dans l'enseignement obligatoire, Table ronde autour de Norberto Bottani*, 31 mai 2005, Genève : SRED. 11-31.
- Meuret, D. (2016). L'école contre la fascination pour le djihad. *Revue Projet*, 352, 14-20. <https://doi.org/10.3917/pro.352.0014>
- Meuret, D. et Bonnard, C. (2010). Travail des élèves et performance scolaire. *Revue d'économie politique*, 120(5), 793-821. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0793>

- Michel, G. (2017). Personnalité : Comment notre enfance nous façonne. *Cerveau et psycho*, (93). <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie-enfant/personnalite-comment-notre-enfance-nous-faconne-9881.php>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Miller, S. R. (2000). *Falling off track: How teacher-student relationships predict early high school failure rates*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302. <https://www.jstor.org/stable/1827422>
- Minet, F., Parlier, M. et de Witte, S. (1994). Notes de lecture : La compétence, mythe, construction ou réalité ? Francis Minet, Michel Parlier, Serge de Witte, Paris, L'Harmattan, (Collection pour l'emploi), 1994. *Formation Emploi*, 47(1), 85-86. <https://doi.org/10.3406/forem.1994.2527>
- Mingat, A. (1983). *Évaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire au C.P : Communes de Chenôve-Longvic (Côte d'Or)*. Les cahiers de l'IREDU 37. Université de Dijon, Faculté de science économique et de gestion : IREDU-CNRS, Faculté des sciences Mirande.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : Les origines des différences ? *Revue française de pédagogie*, 69(1), 49-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1559>
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : Les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 47-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1355>
- Mingat, A. et Richard, M. (1991). *Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*. IREDU.

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports [MENJS]. (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf
- Misbah, Z., Gulikers, J., Maulana, R., & Mulder, M. (2015). Teacher Interpersonal Behaviour and Student Motivation in Competence-Based Vocational Education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50(August), 79-89.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.007>
- Mischel, W. (1996). *Personality and Assessment*. Psychology Press.
- Mischel, W. (2004). Toward an Integrative Science of the Person. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.042902.130709>
- Mischel, W. (2014). *Le Test du marshmallow*. JC Lattès.
- Mischel, W. (2015). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*. Corgi.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., Kross, E., Teslovich, T., Wilson, N. L., Zayas, V., & Shoda, Y. (2011). 'Willpower' over the Life Span: Decomposing Self-Regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq081>
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and Attentional Mechanisms in Delay of Gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Mitzel, H. E. (1957). A behavioral approach to the assessment of teacher effectiveness. *Paper read at American educational research association conference*, Document inédit.
- Mitzel, H. E. (1960). Teacher effectiveness. Dans C. W. Harris (dir.), *Encyclopedia of educational research*, (3^e éd., p. 1481-1486). Macmillan.

- Mohammed, B. (2017). *Determinants of school performance, focus on students with an immigrant background in France and the United Kingdom a multilevel analysis with correction of the endogeneity bias* [Document de travail]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01653026>
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? : Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot.
- Mons, N. (2008). Efficacité des systèmes éducatifs. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (230-234). Presses Universitaires de France.
- Montmollin, M. (de) (1984). *L'intelligence de la tâche – Éléments d'ergonomie cognitive*. Peter Lang.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. John Wiley & Sons Inc.
- Moos, R. H. (1978). A Typology of Junior High and High School Classrooms. *American Educational Research Journal*, 15(1), 53-66. <https://doi.org/10.2307/1162687>
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Moos, R. H. (1980). Evaluating Classroom Learning Environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 239-252. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90027-9](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90027-9)
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom Social Climate and Student Absences and Grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263-269. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263>
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual* (2^e éd.). Consulting Psychologists Press. <http://www.sciepub.com/reference/57321>
- Morlaix, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire : La transition entre école primaire et collège* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. <https://www.theses.fr/1999DIJOE001>

- Morlaix, S. (2002). Intérêts et apports de l'analyse des variables latentes pour le chercheur en sciences sociales : Exemple d'application à l'économie de l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 117-138. <https://doi.org/10.4000/osp.4880>
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Presses Universitaires de Rennes.
- Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* Document de travail de l'IREDU 2015/2. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01111163>
- Morlaix, S. et Giret, J.-F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), 421-440. <https://doi.org/10.4000/osp.8262>
- Morlaix, S. et Suchaut, B. (2006). Identification des compétences à l'école élémentaire : Une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 30(2), 1-22. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00105071>
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979-999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Moscovici, S. (dir.). (2000). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Armand Colin.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200009\)11:3;1-G;FT273](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-G;FT273)
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents. *Économie et Statistique*, 424(1), 103-124. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8033>

- Murat F., Simonis-Sueur C. (2015, décembre). *Climat scolaire et bien-être à l'école, 2015* (publication n° 88-89). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENSUR] - DEPP. Éducation et formations. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>
- Murdock, T. B. (1999). The Social Context of Risk: Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 62-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.62>
- Murillo, A. (2019, décembre 16). Les élèves coopèrent plus avec certains profs qu'avec d'autres... lesquels ? [Billet]. *Enseignants et élèves, en lycées agricoles et ailleurs*. <https://murillo.hypotheses.org/555>
- Murillo, A. (2021). *Prendre un bon départ avec ses classes, Les pratiques des premiers jours en questions*. ESF Éditeur.
- Murillo, A., Blanc, J., Veyrac, H., & Sahuc, P. (2017). « Professions des parents ? Loisirs ? Projet ? ». Pratiques et regards croisés d'enseignants et d'élèves sur les fiches de renseignements [en ligne]. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 45*. <https://doi.org/10.4000/edso.2310>
- Murray, C., & Zvoch, K. (2010). Teacher—Student Relationships among Behaviorally At-Risk African American Youth from Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 19*(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press. <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195305067.001.0001/acprof-9780195305067>
- Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche et formation, 68*, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1483>

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 37(3), 600-608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>

Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden. *The British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711. <https://doi.org/10.1348/000709909X453031>

N

Nader-Grosbois, N. et Fiasse, C. (2016). *De la perception à l'estime de soi : Concept, évaluation et intervention* (1^{ère} éd.). De Boeck Supérieur.

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (dir.). (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Springer-Verlag. <http://www.springer.com/gb/book/9781441906083>

Narme, P., Mouras, H., Loas, G., Krystkowiak, P., Roussel, M., Boucart, M. et Godefroy, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. *Revue de neuropsychologie*, 2(4), 292-298. <https://doi.org/10.3917/rne.024.0292>

Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 557-578.

Neugebauer, M., Helbig, M., & Landmann, A. (2011). Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. *European Sociological Review*, 27(5), 669-689. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq038>

Newcomb, T. M., Turner, R. H., & Converse, P. E. (1970). *Manuel de psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.

- Neyret, G. et Faucheux, H. (2002). Extraits du rapport « Évaluation de la pertinence des catégories socioprofessionnelles ». *Sociétés contemporaines*, 45-46(1-2), 131-155. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/soco.045.0131>
- Nimier, J. (1978). Mathématique et affectivité. *Revue française de pédagogie*, 45(1), 165-172. <https://doi.org/10.3406/rfp.1978.1684>
- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report*. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A29490/>
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nussbaum, J. F. (1992). Effective Teacher Behaviors. *Communication Education*, 41(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/03634529209378878>
- Nye, B., Hedges, L. V., & Konstantopoulos, S. (2001). Are Effects of Small Classes Cumulative? Evidence from a Tennessee Experiment. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 336-345. <https://doi.org/10.1080/00220670109598771>
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>

O

- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing Systemic Social and Emotional Learning Approaches in Schools: A Framework for Schoolwide Implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>

- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary* [En ligne]. DeSeCo. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OCDE. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (OECD Education Working Papers). *OECD, Directorate for Education*. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- OCDE. (2012). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 : Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. *OECD Skills Studies*. Éditions OCDE <https://doi.org/10.1787/23078731>
- OCDE. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>
- OCDE. (2019). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves—Résultats du PISA 2018*. [Note par pays : France]. Éditions OCDE. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher–Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Oeuvarard, F. (2007). Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : Méthodes et résultats, projection à l'horizon 2015. *Éducation et Formation*, 74, 9-18. <http://cache.media.education.gouv.fr/file/05/6/5056.pdf>
- Olano, M. (2017). Notre personnalité change-t-elle au cours de la vie ? *Sciences humaines*, (293). https://www.scienceshumaines.com/notre-personnalite-change-t-elle-au-cours-de-la-vie_fr_38184.html
- Olano, M. (2019). La théorie de l'attachement : Apports et controverses. *Sciences humaines*, (314), 36-41.

- Olry-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 343-358. <https://doi.org/10.4000/osp.2778>
- Olry-Louis, I. et Soidet, I. (2003). Coopérer pour co-construire des savoirs : Une approche différentielle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 503-535. <https://doi.org/10.4000/osp.3319>
- OMS. (1986). *The 1st International Conference on Health Promotion*. Ottawa. World Health Organization. https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf
- OMS. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. (publication n° WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- OMS. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- OMS. (2009). *World Health Statistics 2009*. World Health Organization.
- Orivel, F. (1999). L'éducation dans le monde. État des lieux et perspectives [en ligne]. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 22, 23-38. <https://doi.org/10.4000/ries.2976>
- Ostry, A. S., Hershler, R., Chen, L., & Hertzman, C. (2004). A Longitudinal Study Comparing the Effort—Reward Imbalance and Demand—Control Models Using Objective Measures of Physician Utilization. *Scandinavian Journal of Public Health*, 32(6), 456-463. <https://doi.org/10.1080/14034940410028190>

P

- Paino, M., & Renzulli, L. A. (2013). Digital Dimension of Cultural Capital: The (In)Visible Advantages for Students Who Exhibit Computer Skills. *Sociology of Education*, 86(2), 124-138. <https://doi.org/10.1177/0038040712456556>

- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The Cross-Lagged Associations between Classroom Interactions and Children's Achievement Behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 248-261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M. (2014). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73-93. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9182-x>
- Pansu, P., Bressoux, P. & Louche, C. (2003). Theory of the social norm of internality applied to education and organizations. Dans N. Dubois (dir.), *A sociocognitive approach to social norms* (p. 196-230). Routledge.
- Pansu, P., Dompnier, B. et Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires : Attributions de réussite et d'échec. Dans M.-C. Toczeck et D. Martinot (dir.), *Le défi éducatif* (p. 277-302). Armand Colin.
- Park, H. (2008). Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: A Comparative Study of 25 Countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ976654>
- Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales : Naissance et développement d'un champ de recherches. *L'Année sociologique*, 64(2), 273-294. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-273.htm>

- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- Pekrun, R., & J. Stephens, E. (2015). Test anxiety and academic achievement. Dans J. D. Wright (dir.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2^e éd., p. 244-249). Elsevier.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie Collégiale*, 10(3), 12.
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 41-62). American Psychological Association.
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.-L. et Grossen, M. (1991). Interactions sociales dans le développement cognitif: Nouvelles directions de recherche. *Cahiers de Psychologie*, 29, 17-39. [http://doc.rero.ch/record/9492/files/Perret-Clermont - Interactions sociales dans le developpement 20080701.pdf](http://doc.rero.ch/record/9492/files/Perret-Clermont_-_Interactions_sociales_dans_le_developpement_20080701.pdf)
- Pervichko, E., & Zinchenko, Y. (2014). Postnonclassical Methodology in Clinical Psychology: Opportunities and Perspectives of Vygotsky-Luria School. *Open Journal of Social Sciences*, 2(5), 90-95. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.25018>
- Peyré, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui*. Éditions L'Harmattan.
- Philippe, S. (2017). Le bien-être à l'école : Analyse et épistémologie d'une notion [en ligne]. *Recherches & éducations*, 17. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3530>

- Pianta, R. C. (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of Relationships between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Dans I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology* (p. 199-234). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. Dans R. C. Pianta (dir.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (Vol. 57, p. 61-80). Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions from a Developmental Systems Perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Picard, D. et Marc, E. (2013). *L'école de Palo Alto*. Presses Universitaires de France.

- Pichot, N. (1997). *La Connaissance normative en matière d'internalité stratégies d'autoprésentation et effets de contexte* [Thèse de doctorat, Université Rennes 2]. <http://www.theses.fr/1997REN20044>
- Pichot, P. (1987). *L'anxiété*. Masson.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. et Jankech-Caretta, C. (1987a). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant : Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. et Plancherel, B. (1987b). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41(384), 333-345.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. et Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 7, 333-345.
- Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : Pour un renouveau des pédagogies actives ? [en ligne]. *Questions Vives*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3556>
- Plaut, V. C., & Markus, H. R. (2005). The « inside » story: A cultural-historical analysis of being smart and motivated, american style. Dans A. J. Elliott & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 457-488). Guilford Publications.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>
- Poisson, D. (2003). *Modélisation des processus de médiation-médiatisation : Vers une biodiversité pédagogique*. Séminaire médiation-médiatisation. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01874948/document>
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative* (1^{ère} éd.). Presses Universitaires de France.

- Pouille, J. (2016). *Perceptions de soi, anxiété et réussite scolaire : L'apprentissage du langage écrit* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01478329/document>
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.-P., Dupont, D. et Delwarte, G. (1985). Syntaxe et fonction du discours pédagogique. Interaction mère-enfant. Syntaxe, conduite éducative et milieu social. *Bulletin de psychologie*, 38(371), 739-758.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF Éditeur.
- Prêteur, Y. et Vial, B. (1998). Estime de soi scolaire et métier d'élève. Dans M. Bolognini et Y. Preteur (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales* (p. 195-215). Delachaux et Niestlé.

R

- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : Suivi longitudinal* [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00493072/document>
- Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1-20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x>
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children*. National Center for Children in Poverty, Columbia University. <https://doi.org/10.7916/D82V2QVX>

- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (2004). Another Step back? Assessing Readiness in Head Start. *Young Children*, 59(1), 58-63. <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/another-step-back-assessing-readiness-in-head-start>
- Rawnsley, D. G. (1997). *Associations between classroom learning environments, teacher interpersonal behavior and student outcomes in secondary mathematics classrooms*. [Thèse de doctorat, Université de Curtin].
<https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/1950>
- Rayou, P. (1999). *La grande école*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.rayou.1999.01>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? [en ligne]. *Recherches & éducations*, 18.
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4389>
- Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école*. Éditions Universitaires de Lorraine.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE, Institut Français de l'Éducation*, 141. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF Éditeur.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : Enjeux et problèmes* (1^{ère} éd.). De Boeck.

- Rey, O. (2014). *Scolarité obligatoire et socle commun après la loi de refondation. Quelques éléments de réflexion issus de la littérature de recherche*. Institut français de l'éducation - ENS de Lyon ; Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01576207>
- Rey, O. (2016). Des données pas si probantes que cela... [Billet]. *Éduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/8310>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*, 700-712. <https://doi.org/doi:10.1037/a0027268>
- Reynolds, D. (1995). The Future of School Effectiveness and School Improvement. *Educational Psychology in Practice, 11*(3), 12-21. <https://doi.org/10.1080/0266736950110303>
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (1999). *The international handbook of school effectiveness research* (1^{ère} éd.). Routledge.
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1999). *Échelle révisée d'anxiété manifeste pour enfant (R-CMAS)* (adapté par D. Castro). ECPA.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASp - La revue du GERAS, 35-36*, 183-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme*. Nil.
- Raynal F. et Rieunier, A. (2001). *Pédagogies : dictionnaire des concepts-clés* (3^e éd.). ESF Éditeur.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y.-J., & You, W. (2007). The Contribution of the Responsive Classroom Approach on Children's Academic Achievement: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Journal of School Psychology, 45*(4), 401-421. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.003>

- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science, 14*(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Robertson, P. (2002). The Critical Age Hypothesis. A Critique of Research Methodology. *The Asian EFL Journal Quarterly, 4*(1), 4-25. http://www.asian-efl-journal.com/March_2002_EBook_editions.pdf
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review, 94*(2), 247-252. <https://www.jstor.org/stable/3592891>
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck. <https://www.decitre.fr/livres/une-pedagogie-de-l-integration-9782804137359.html>
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne* (2^e éd.). InterEditions.
- Rolland, J.-P. (1993). Validité de construct de « marqueurs » des dimensions de personnalité du modèle en cinq facteurs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 43*, 317-337. <https://psycnet.apa.org/record/1995-85212-001>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self* (1^{ère} éd.). Basic Books.
- Rosenberg, M. B. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)* (1^{ère} éd.). La Découverte.

- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of classroom instruction. *Review of Educational Research*, 40(2), 279-300. <https://doi.org/10.2307/1169537>
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement—Hommage à Guy de Landsheere* (p. 81-96). Editions Labor.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221. <https://doi.org/10.3102/00346543066002181>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 376-391). Macmillan.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968a). Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0468-19>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968b). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (2003). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Crown House Publishing.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and Personality: Origins and Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Rothstein, J. (2017). *Revisiting the Impacts of Teachers* (IRLE Working Paper n° 101-17). <http://irle.berkeley.edu/files/2017/Revisiting-the-Impacts-of-Teachers.pdf>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-212. <https://mje.mcgill.ca/article/view/843>
- Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. Dans V. B. Van Hasselt & M. Hersen (dir.), *Perspectives in developmental psychology. Handbook of social development: A lifespan perspective* (p. 283-323). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Rudasill, K. M. (2011). Child Temperament, Teacher-Child Interactions, and Teacher-Child Relationships: A Longitudinal Investigation from First to Third Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in Early Childhood and Peer Interactions in Third Grade: The Role of Teacher-Child Relationships in Early Elementary Grades. *Journal of School Psychology*, 51(6), 701-716. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.002>
- Ruzek, E. A., Domina, T., Conley, A. M., Duncan, G. J., & Karabenick, S. A. (2015). Using Value-Added Models to Measure Teacher Effects on Students' Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35, 852-882. <https://doi.org/10.1177/0272431614525260>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

S

- Saillot, É. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : Représentations, préoccupations et pratiques déclarées [en ligne]. *Questions Vives*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>

- Saillot, É. (2020). *(S') ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage : construire une posture d'ajustement*. Éditions L'Harmattan.
- Saillot, É. et Piot, T. (2018). Éditorial : Dossier sur la bienveillance [en ligne]. *Questions Vives*, 29. <http://journals.openedition.org/questionsvives/3695>
- Sakiz, G. (2012). Perceived Instructor Affective Support in Relation to Academic Emotions and Motivation in College. *Educational Psychology*, 32(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.625611>
- Sakiz, G. (2015). Perceived Teacher Factors in Relation to Students' Achievement-Related Outcomes in Science Classrooms in Elementary School. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 115-129. <https://eric.ed.gov/?q=perceived+teacher+affective&id=EJ1107875>
- Sakiz, G. (2017). Perceived Teacher Affective Support in Relation to Emotional and Motivational Variables in Elementary School Science Classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 108-129. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278683>
- Sánchez Puerta M.L., Valério, A., & Gutiérrez Bernal, M. (2016). *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0872-2>
- Sandon, A. (2014). *Compétences psychosociales et promotion de la santé (dossier technique n°5)*. IREPS Bourgogne. https://episante-bfc.org/sites/episante-bfc.org/files/document_synthese/pdf/dossier_techniques_compétences_psychosociales.pdf
- Sanson, A. V., Prior, M., & Kyrios, M. (1990a). Contamination of Measures in Temperament Research. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(2), 179-192. <https://www.jstor.org/stable/23087229>

- Sanson, A. V., Prior, M., & Kyrios, M. (1990b). Further Exploration of the Link Between Temperament and Behavior Problems: A Reply to Bates. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 573-576. <https://www.jstor.org/stable/23087315>
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Sarremejane, P. (2017). Le bien-être à l'école : Analyse et épistémologie d'une notion [en ligne]. *Recherches & éducations*, 17. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3530>
- Sava, F. (2002). Causes and Effects of Teacher Conflict-Inducing Attitudes Towards Pupils: A Path Analysis Model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2)
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2^e éd.). De Boeck.
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., & Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-Randomized Trial Demonstrating Impact on Academic Achievement of Elementary Social-Emotional Learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420. <https://doi.org/10.1037/spq0000099>
- Schoon, I., & Gutman, M. L. (2013). *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*. The Education Endowment Foundation (EEF), Institute of Education London. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théories, mesures et application (traduit par Hammer et Wach). *Revue française de sociologie*, 4(47), 929-968.

- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & Santos, M. A. dos. (2013). From Authentic Happiness to Well-being: The Flourishing of Positive Psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 663-670. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400006>
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross cultural psychology* (2^e éd.). Pearson.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the Building Blocks of Well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Serra, N., & Thauvel-Richard, M. (1994). Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 43-62. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1263>
- Shankland, R. (2012). Bien-être subjectif et comportements altruistes : Les individus heureux sont-ils plus généreux ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93(1), 77-88. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2012-1-page-77.htm>
- Shankland, R. (2019). *La psychologie positive* (3^e éd.). Dunod.
- Shankland, R. et André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre*. Odile Jacob.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? [en ligne]. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. The University Illinois Press.
- Shavelson, R. J. (1973). What Is the Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-151. <https://doi.org/10.1177/002248717302400213>
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978-986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978>
- Short, E. C. (1985). The Concept of Competence: Its Use Edmund C. Short and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 2-6. <https://doi.org/10.1177/002248718503600202>
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. Dans D. C. Berliner & R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 726-764). Macmillan.
- Siaud-Facchin, J. (2005). Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? *ANAE*, 81, 7-15. https://www.cogitoz.com/images/pdf_art_scientifique/2005_as_ANAE.pdf
- Sicard, A. (2019). *Filles et garçons face à la meilleure réussite scolaire des filles : Quelles conséquences sur la perception des relations de genre et la performance ?* [Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne]. <https://www.theses.fr/2019CLFAL021>
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J.-E. (2013). Social Competence Among 6-year-old Children and Classroom Instructional Support and Teacher Stress. *Early Education & Development*, 24, 877-897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Bordas.
- Si Moussa, A. (2011). De l'égalité des résultats des filles et des garçons à l'école [En ligne]. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 8(15). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.723>

Singly, F. de (2002). *À quoi sert la famille ?* Éditions Sciences Humaines.

Sirota, R. (1988). *L'École primaire au quotidien*. Presses Universitaires de France.

Sirota, R. (1993). Note de synthèse : Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104(1), 85-108. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Slater, P. E. (1962). Parental Behavior and the Personality of the Child. *The Journal of Genetic Psychology*, 101(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/00221325.1962.10533613>

Slavin, R. (2018, juin 21). John Hattie is wrong. *Robert Slavin's blog*. <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/06/21/john-hattie-is-wrong/>

Smith, B. O. (1961). A Concept of teaching. Dans B. O. Smith & R. H. Ennis (dir.), *Language and concepts in education* (p. 86-101). Rand McNally.

Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). *The causal impact of socio-emotional skills training on educational success* (ECON - Working Paper n° 343). Department of Economics - University of Zurich.

<https://econpapers.repec.org/scripts/a/abstract.pf?h=RePEc:zur:econwp:343;terms=The%20causal%20impact%20of%20socio-emotional%20skills%20training%20on%20educational%20success>

Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The Student Well-Being Model: A Conceptual Framework for the Development of Student Well-Being Indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496-520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>

- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety. Anxiety and behavior*. Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. Dans C. D. Spielberger (dir.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (p. 23-49). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50009-5>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. J. (2015). Language Development in the Early School Years: The Importance of Close Relationships with Teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185-196. <https://doi.org/10.1037/a0038540>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate Love for Close Others and Humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Stasz, C., & Brewer, D. J. (1999). *Academic skills at work: Two perspectives*. National Center for Research in Vocational Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED431137>
- States, J., Detrich, R., & Keyworth, R. (2018). *Teacher-student relationships*. The Wing Institute.
- Stipek, D. (2006). Relationships Matter. *Educational Leadership*, 64(1), 46-49. <https://cepa.stanford.edu/content/relationships-matter>
- Suchaut, B. (1996). *Le temps scolaire : Allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. <https://www.theses.fr/1996DIJOL009>
- Suchaut, B. (2003). La lecture au CP : Les déterminants de la réussite. *Vers la Maîtrise de l'écrit, par tous / Association Pour Favoriser une École Efficace (AFPEE). Actes du colloque de l'Apfée, Conseil Régional Rhône-Alpes, 19 octobre 2002*, 29-39. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103563>

Suchaut, B. (2007). *Regards croisés sur l'école primaire française : Éléments d'évaluation macro et micro*. [Habilitation à diriger des recherches, Université de Bourgogne].
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00199857>

Suchaut, B., Bydanova, E., Genelot, S., Herremans, T., Lapostolle, G., Mingat, A., Morlaix, S., Vargas, A. O. et Paul, J.-J. (2007). *Éléments d'évaluation de l'école primaire française*. Haut Conseil de l'Éducation. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00325247>

Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
<https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>

Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38, 144-166.
<http://discovery.ucl.ac.uk/1473723/>

T

Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 81-101.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1132>

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 129-140.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tardif, M. et Lessard, C. (2006). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.

Tavant, D. (2020). Évaluer le rôle de l'enseignant dans le niveau de développement des compétences non académiques des élèves à l'école primaire. *e-JIREF*, 6(2), 23-44.
<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/256>

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tazouti, Y., Flieller, A. et Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non-populaire). *Revue française de pédagogie*, 151(1), 29-46. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3273>
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Routledge.
- Terrail, J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ? La dispute*.
- Terrail, J.-P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle : Changer de paradigme pédagogique*. La Dispute.
- Terraz, T. et Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : Postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme [En ligne]. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- Tétreault, M. (2015). La Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé : La santé pour tous d'ici l'an 2000 et au-delà. *L'inhalo*, 32(2), 8-15. https://www.opiq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/08/OPIQ_Charte_Ottawa.pdf
- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The Bright Side of Emotion in the Classroom: Do Teachers' Behaviors Predict Students' Enjoyment, Hope, and Pride? *Communication Education*, 62(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Tobias, S. (1985). Test Anxiety: Interference, Defective Skills, and Cognitive Capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_3
- Toczek, M.-C. et Martinot, D. (dir.). (2004). *Le Défi éducatif : Des situations pour réussir*. Armand Colin.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable*. La Découverte.

Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care ?* Presses Universitaires de France.

Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : Des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels* [Habilitation à diriger des recherches-non publié, Université de la Réunion].

Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : Une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 21. <https://doi.org/10.7202/039854ar>

U

UNICEF. (2016). *Rapport annuel 2016*. UNICEF.

https://www.unicef.fr/sites/default/files/rapport-annuel_unicef-2016.pdf

Urduan, T., & Pajares, F. (2002). *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents*. Information Age Publishing.

Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>

V

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3

Valette-Florence, P. (1988). Spécificités et apports des méthodes d'analyse multivariée de la deuxième génération. *Recherche et applications en marketing*, 3(4), 23-56. <https://doi.org/10.1177/076737018800300402>

- Vallet, L.-A. et Caille, J.-P. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français : Une étude d'ensemble*. Direction de l'évaluation et de la prospective. Les dossiers d'Éducation et formations (publication n° 67). Ministère de l'Éducation Nationale. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/2763/eleves-les-etrangers-ou-issus-de-l-immigration-dans-l-ecole-et-le-college-francais-une-etude-d-ensem?lg=fr-FR>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of Teaching in Four European Countries: A Review of the Literature and Application of an Assessment Instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Vanhoffelen, A. (2010). *Les bacheliers du panel 1995 : Évolution et analyse des parcours*. <http://www.epsilon.insee.fr:80/jspui/handle/1/45438>
- Van Klaveren, C. (2011). Lecturing Style Teaching and Student Performance. *Economics of Education Review*, 30(4), 729-739. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.08.007>
- Van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80-87. <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-4-page-80.htm>
- Veldman, D. J., & Brophy, J. E. (1974). Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 319-324. <https://doi.org/10.1037/h0036500>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF Éditeur.
- Vermersch, P. (2006). Analyse des effets perlocutoires : Schémas pour un exposé [en ligne]. *Journal de l'association GREX*, 64.
- Veyrac, H., Murillo, A., Blanc, J., & Sahuc, P. (2018). How Do Students Categorize Their Lessons/Teachers? [en ligne]. *Recherches en éducation*, 33, 52-66. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818305>

- Vilain, M. et Dupont, P. (1985). Note de synthèse [Radioscopie de la relation éducative]. *Revue française de pédagogie*, 73(1), 67-76. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_2376
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : Analyse des interactions*. Hachette supérieur.
- Viot, C., & Benraiss-Noailles, L. (2018). The Link Between Benevolence and Well-Being in the Context of Human-Resource Marketing. *Journal of Business Ethics*, 159, 883-896. <https://doi.org/DOI: 10.1007/s10551-018-3834-1>
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : Effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3]. <https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2014MON30048>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Von Aster, M. (2005). *Test ZARECKI-R : Batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant* (traduit par G. Dellatolas). ECPA. <https://www.ecpa.fr/orthophonie/test.asp?id=1631>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage* (4^e éd.). La Dispute.

W

- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1996). Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices. *Behavioral Disorders*, 21(3), 253-255.
<https://doi.org/10.1177/019874299602100307>
- Wallon, H. (2002). *L'évolution psychologique de l'enfant* (11^e éd). Armand Colin.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The Combined Effects of Teacher-Child and Peer Relationships on Children's Social-Emotional Adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
<https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Wängqvist, M., Lamb, M. E., Frisé, A., & Hwang, C. P. (2015). Child and Adolescent Predictors of Personality in Early Adulthood. *Child Development*, 86(4), 1253-1261.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12362>
- Warger, C. L., & Rutherford, R. B. (1993). Co-Teaching to Improve Social Skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 21-27.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944614>
- Warger, C. L., & Rutherford, R. B. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Ann Arbor, MI: Foundation for Exceptional Innovations.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes. *Psychological Science*, 29(7), 1159-1177.
<https://doi.org/10.1177/0956797618761661>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication* (1^{ère} éd.). W. W. Norton & Company.

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96-113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research, 42*(2), 203-215. <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weinstein, R. S. (1983). Student Perceptions of Schooling. *The Elementary School Journal, 83*(4), 287-312. <https://doi.org/10.1086/461319>
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching Social Skills to People with Autism. *Behavior Modification, 25*(5), 785-802. <https://doi.org/10.1177/0145445501255007>
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent Classroom Goals, Standards for Performance, and Academic Achievement: An Interactionist Perspective. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 131-142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131>
- Wentzel, K. R. (1991a). Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research, 61*(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>
- Wentzel, K. R. (1991b). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development, 62*(5), 1066-1078. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>
- Wentzel, K. R. (1993). Does Being Good Make the Grade? Social Behavior and Academic Competence in Middle School. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 357-364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357>

- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Dans T. Wubbels, P. den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (dir.), *Interpersonal relationships in education. Advances in learning environments research* (Vol. 3, p. 19-35). SensePublishers.
- Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young Adolescents' Perceptions of Teachers' and Peers' Goals as Predictors of Social and Academic Goal Pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605-633. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00508.x>
- Wentzel, K. R., & Battle, A. A. (2002). Social relationships and school adjustment. Dans T. Urdan & F. Pajares (dir.), *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents* (p. 93-117). IAP.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social Support from Teachers and Peers as Predictors of Academic and Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*, 78(3), 895-910. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01039.x>
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E. (2016). Promise and Paradox: Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148-170. <https://doi.org/10.3102/0162373715597298>
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

- White, S. C. (2008, 24-25 avril). *But what is wellbeing? A framework for analysis in social and development policy and practice*. University of Bradford. https://people.bath.ac.uk/ecsscw/But_what_is_Wellbeing.pdf
- Willms, J. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. <https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>
- Winne, P. H. (1987). Why Process-Product Research cannot Explain Process-Product Findings and a Proposed Remedy: The Cognitive Mediational Paradigm. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 333-356. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90025-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90025-4)
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel* (traduit par J.B. Pontalis et C. Monod). Gallimard.
- Woessmann, L., & Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Expert Network on Economics of Education - European Commission.
- Wu, S. S., Barth, M., Amin, H., Malcarne, V., & Menon, V. (2012). Math Anxiety in Second and Third Graders and its Relation to Mathematics Achievement [En ligne]. *Frontiers in Psychology*, 3(162). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00162>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. Dans B. J. Fraser & K. G. Tobin (dir.), *International handbook of science education (Part 1)* (p. 565-580). Kluwer Academic Publishers.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher–Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. Dans C. Evertson & C. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 1161-1191). Lawrence Erlbaum Associates.

- Wubbels, T., den Brok, P., Tartwijk, J. van, & Levy, J. (dir.). (2012). *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8>
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985, mars-avril). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour Mapped Out* [Communication orale]. AERA Annual Meeting. <https://eric.ed.gov/?id=ED260040>
- Wubbels, T., Créton, H., & Hooymayers, H. P. (1992). Review of Research on Teacher Communication Styles with Use of the Leary Model. *The Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 1-11. <https://www.jstor.org/stable/23869397>
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.

Y

- Yamamoto, K. (1963). Evaluating Teacher Effectiveness: A Review of Research. *Journal of School Psychology*, 2(1), 60-71. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(63\)90017-7](https://doi.org/10.1016/0022-4405(63)90017-7)
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among Academic Achievement, Self-esteem, and Subjective Well-being in School among Elementary School Students: A Longitudinal Mediation Model. *School Psychology*, 34(3), 328-340. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social Competence in the Schools: Toward an Integrative Developmental Model for Intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64-100. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90024-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90024-5)
- Yıldırım, S. (2012). Teacher Support, Motivation, Learning Strategy Use, and Achievement: A Multilevel Mediation Model. *The Journal of Experimental Education*, 80(2), 150-172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596855>

Z

- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe—Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Dunod.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. Dans P. A. Schutz & R. Pekrun (dir.), *Emotion in education* (p. 165-184). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2003). Test Anxiety. *Encyclopedia of Psychological Assessment*, 2, 964-969.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2011). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>
- Zhang, K. (2006). Social Skills Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 1, 143-149.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566. <https://doi.org/10.3102/00346543076004537>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2 et 3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

ANNEXES

Annexe 1.- Questionnaire recueillant des renseignements personnels sur les enseignants de l'échantillon

1. Quel est votre niveau de classe ? (Entourer un seul code)

- Cours moyen 1ère année (CM1) 1
 Cours moyen 2ème année (CM2) 2
 Cours moyen 1ère année et Cours moyen 2ème année (CM1-CM2) 3

2. Quel est votre âge ? (Cocher la case correspondante)

| Moins de 30 ans | 30 à 34 ans | 35 à 39 ans | 40 à 44 ans | 45 à 49 ans | 50 à 54 ans | Plus de 55 ans |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | | | | | | |

3. Vous êtes (Entourer le code)

- Une femme 1
 Un homme 2

4. Dans la liste suivante, quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ? (Cocher la case)

- CAP BEP (Préciser la discipline) : _____
 Baccalauréat professionnel ou technologique Baccalauréat général
 (Préciser la série) : _____
 DUT BTS Ingénieur DEUG (Préciser la discipline) : _____
 Licence (préciser la discipline) : _____
 Maîtrise ou master DEA DESS (Préciser la discipline) : _____
 Autre (précisez) :

5. Avez-vous suivi une formation dans l'aide aux élèves en difficulté ? (Cocher la case et compléter si nécessaire)

- oui
 non

Si oui, indiquez la nature de votre formation et l'année d'obtention du diplôme :

.....

6. Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'enseignant ? (Cocher la case correspondante)

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 20 ans
- Entre 20 et 30 ans
- Plus de 30 ans

7. Dans quel secteur exercez-vous votre métier d'enseignant ? (Cocher la case)

- Secteur rural hors ZUS et Rep
- Secteur urbain hors ZUS et Rep
- Secteur urbain situé en Zone Urbaine Sensible (ZUS)
- Secteur urbain situé en Réseau d'Education Prioritaire (Rep et Rep +)
- Secteur rural situé en Réseau d'Education Prioritaire

8. Dans les cinq années qui viennent de s'écouler, vous avez consulté pour votre formation personnelle et professionnelle :

0 = jamais 1= parfois 2 = régulièrement 3 = toujours (une réponse par ligne)

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Des vidéos de conférences sur l'éducation | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Des livres concernant la pédagogie à l'école élémentaire | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Des livres de didactique concernant une des disciplines de l'école | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Des articles de recherche universitaire concernant l'éducation | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Des sites professionnels pour préparer une séquence de classe | 0 | 1 | 2 | 3 |

Annexe 2.- Questionnaire mesurant le Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE), version « enseignante » (questionnaire adapté de Genoud, 2004)

Profil Interactionnel de l'Enseignante

Ce questionnaire est destiné à savoir comment toi et tes camarades percevez votre maîtresse. Il n'y a bien sûr pas de réponse juste ou fausse, c'est en fonction de ce que tu penses que tu dois répondre. De plus, ce questionnaire est anonyme, donc personne ne pourra savoir ce que tu as entouré comme réponse.

Réponds donc spontanément et sincèrement à toutes les questions dans l'ordre.

| | | | | | |
|---|--------|---|---|---|----------|
| 1. Elle explique les choses très clairement. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Elle nous laisse décider de certaines choses dans la classe. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Elle nous menace avec des punitions. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Elle nous aide beaucoup dans le travail à faire. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Elle semble un peu anxieuse (inquiète, soucieuse). | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|--------|---|---|---|----------|
| 6. Elle est sévère, elle nous punit. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Elle est très sympathique. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Elle pense que nous trichons. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Elle arrive à capter (à retenir) toute notre attention. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Elle accepte de changer d'avis. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|--------|---|---|---|----------|
| 11. Elle se met en colère (brusquement) rapidement. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Elle s'occupe de chaque élève. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Elle hésite, elle change d'avis. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Elle exige que nous restions silencieux en classe. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|--------|---|---|---|----------|
| 15. Elle a le sens de l'humour, elle comprend la plaisanterie. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Elle pense que nous ne savons pas assez de choses. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Elle sait tout ce qui se passe dans la classe. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Elle nous laisse organiser notre travail en classe. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Elle nous dispute. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Elle nous encourage beaucoup, elle nous motive. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|--------|---|---|---|----------|
| 21. Elle a du mal à décider quand il se passe quelque chose en classe. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Elle veut que tous les élèves soient très sages. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Elle accepte de discuter si nous ne sommes pas d'accord avec elle. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Elle semble mécontente, fâchée. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Elle est très sûre de ce qu'elle fait. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|---|--------|---|---|---|----------|
| 26. Elle nous laisse du temps libre en classe. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Elle s'énerve facilement. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Elle s'intéresse à notre travail. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Elle nous laisse faire les fous dans la classe (Elle se fait chahuter). | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Elle est stricte, elle veut que l'on respecte les règles. | Jamais | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|--|--------|---|---|---|---|----------|
| 31. Elle comprend vraiment ce que nous ressentons. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 32. Elle pense que nous sommes une classe difficile. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 33. Elle gère (dirige) très bien la classe. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 34. Elle nous donne beaucoup de liberté. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 35. Elle se fâche vite. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

| | | | | | | |
|--|--------|---|---|---|---|----------|
| 36. Elle est d'accord de nous aider si nous voulons quelque chose. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 37. Elle est un peu brouillonne, désorganisée. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 38. Elle nous demande beaucoup dans le travail à faire. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 39. Elle se rend compte lorsque nous ne comprenons pas. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 40. Elle semble un peu insatisfaite, déçue. | Jamais | | | | | Toujours |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Annexe 3.- Questionnaire évaluant les ressources culturelles et familiales des élèves en fin d'année scolaire (adapté de PIRLS 2016 dans <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>)

Pour chaque question, tu dois cocher les réponses qui sont vraies pour toi et ta famille.

1/ Peux-tu indiquer approximativement le nombre de livres qui se trouvent dans ta maison ou ton appartement ?

(Coche une seule réponse)

- Entre 0 et 10
- Entre 11 et 25
- Entre 21 et 100
- Entre 101 et 200
- Plus de 200

2/ Pour faire mes devoirs,

(Coche une ou plusieurs réponses, si nécessaire)

- Je peux utiliser internet.
- Je peux m'installer seul(e) dans une pièce calme (chambre ou bureau).
- Je ne peux pas utiliser internet.
- Je ne peux pas m'installer dans une pièce calme.

3/ A la maison,

(Coche une ou plusieurs réponses)

- Il y a un ordinateur ou une tablette pour toute la famille.
- Il y a un ordinateur ou une tablette qui sont à moi.
- Il y a une connexion à internet.
- Il n'y a pas d'ordinateur, ni de tablette.
- Il n'y a pas de connexion à internet.

4/ Je pense que mes parents aiment bien lire.

(Coche une seule réponse)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

5/ Coche la réponse qui est vraie pour toi :

- Je ne parle jamais le français à la maison
- Je parle parfois le français à la maison
- Je parle presque toujours le français à la maison

Je parle toujours le français à la maison

6/ Je vais à la bibliothèque :

(Coche une seule réponse)

Très souvent

Souvent

Parfois

Presque jamais

7/ Je peux utiliser mon ordinateur ou ma tablette ou mon téléphone :

(Coche une ou plusieurs réponses)

Quand je le veux

Quand mes parents m'y autorisent

Une fois par jour

Le week-end

Le matin avant l'école et le soir après l'école

8/ Je peux regarder la télévision :

(Coche une ou plusieurs réponses)

Quand je le veux

Quand mes parents m'y autorisent

Une fois par jour

Le week-end

Le matin avant l'école et le soir après l'école

Annexe 4.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 1 évaluant l'empathie, la coopération et la maîtrise de soi (adapté de Gresham et Elliott, 1990, cité dans Epinoux, 2014)

(E = Empathie, C = Coopération, M = Maîtrise de soi)

| | N° | Compétences | Fréquence | | |
|---|----|--|-----------|---------|--------------|
| | | | Jamais | Parfois | Très souvent |
| E | 1 | Je félicite les autres, lorsqu'ils font quelque chose de bien. | 0 | 1 | 2 |
| E | 2 | J'essaie de comprendre mes amis, lorsqu'ils sont fâchés, vexés ou tristes. | 0 | 1 | 2 |
| C | 3 | J'écoute les adultes, lorsqu'ils me parlent. | 0 | 1 | 2 |
| M | 4 | Je réponds aux autres, lorsqu'ils m'embêtent ou qu'ils m'insultent. | 0 | 1 | 2 |
| E | 5 | Je demande à mes amis de m'aider, lorsque j'ai des problèmes. | 0 | 1 | 2 |
| C | 6 | Je demande la permission avant d'utiliser les choses qui appartiennent aux autres. | 0 | 1 | 2 |
| M | 7 | Même si je ne suis pas d'accord avec les adultes, je fais ce qu'ils me demandent. | 0 | 1 | 2 |
| M | 8 | Je ne fais pas de bêtises avec mes camarades. | 0 | 1 | 2 |
| E | 9 | Je me sens triste, lorsqu'il arrive de mauvaises choses aux autres. | 0 | 1 | 2 |
| C | 10 | Je fais mes devoirs à temps. | 0 | 1 | 2 |
| C | 11 | A l'école, ma table est toujours bien rangée. | 0 | 1 | 2 |
| M | 12 | Sans qu'on me le demande, je rends des services à mes parents à la maison. | 0 | 1 | 2 |
| C | 13 | Je termine mon travail en classe à temps. | 0 | 1 | 2 |
| M | 14 | J'essaie de trouver une solution avec mes parents ou mon maître / ma maîtresse, lorsque nous ne sommes pas d'accord. | 0 | 1 | 2 |
| M | 15 | Je fais attention à ceux qui font les fous en classe. | 0 | 1 | 2 |
| E | 16 | J'écoute mes amis, lorsqu'ils ont des problèmes. | 0 | 1 | 2 |
| M | 17 | J'arrive à retrouver mon calme après les disputes avec mes parents. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | | |
|---|----|--|---|---|---|
| E | 18 | Je dis aux autres quand ils ont fait quelque chose de bien. | 0 | 1 | 2 |
| E | 19 | Je souris aux autres, je leur dis bonjour pour les saluer. | 0 | 1 | 2 |
| M | 20 | Si un adulte me dispute, je me mets en colère. | 0 | 1 | 2 |
| E | 21 | Je dis ou je montre à mes amis que je les aime bien. | 0 | 1 | 2 |
| E | 22 | Je défends mes amis, quand ils sont critiqués. | 0 | 1 | 2 |
| C | 23 | Je sais bien m'occuper pendant mes temps libres. | 0 | 1 | 2 |
| M | 24 | Je me contrôle bien, quand des personnes sont fâchées contre moi. | 0 | 1 | 2 |
| M | 25 | Je reste calme quand mes parents me critiquent. | 0 | 1 | 2 |
| C | 26 | Je respecte les consignes de mon maître ou ma maîtresse. | 0 | 1 | 2 |
| C | 27 | En classe, j'essaie de parler avec une voix agréable. | 0 | 1 | 2 |
| C | 28 | Je demande à mes amis de me rendre des services. | 0 | 1 | 2 |
| E | 29 | Je discute avec les copains de ma classe, lorsqu'il y a un problème ou des disputes. | 0 | 1 | 2 |

Annexe 5.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 2 évaluant l'internalité (Dompnier, 2006)

Toi, tu dirais plutôt comment ?

A) Lorsqu'ils aident un camarade de classe à terminer un exercice :

1. certains élèves disent « c'est parce que je voulais faire plaisir »
2. d'autres disent « c'est parce qu'on est obligé d'aider les autres à l'école »
3. d'autres disent « c'est parce que j'aime bien aider mes copains »
4. d'autres disent « c'est parce que, cette fois-là, le maître voulait que je l'aide »

B) Lorsqu'ils sont félicités par le maître pour leur conduite en classe :

1. certains élèves disent « c'est parce que, ce jour-là, j'ai fait des efforts pour être sage »
2. d'autres disent « c'est parce qu'il y a des jours où j'ai plus de chance que d'autres »
3. d'autres disent « c'est parce que les règles de classe sont faciles à respecter »
4. d'autres disent « c'est parce que je suis quelqu'un de calme »

C) Lorsqu'ils réussissent bien un contrôle :

1. certains élèves disent « c'est parce que je suis un bon élève »
2. d'autres disent « c'est parce que la chance était de mon côté »
3. d'autres disent « c'est parce que je me suis donné à fond pour ce contrôle »
4. d'autres disent « c'est parce que la matière est facile »

D) Lorsqu'ils ne font pas leurs devoirs à la maison :

1. certains élèves disent « c'est parce que c'est toujours difficile de travailler après l'école »
2. d'autres disent « c'est parce que je voulais aller m'amuser »
3. d'autres disent « c'est parce que mes copains sont venus me chercher pour jouer à ce moment-là »
4. d'autres disent « c'est parce que je suis un élève pas très sérieux »

E) Lorsqu'ils aident le maître à ranger la classe :

1. certains élèves disent « c'est parce qu'on est obligé de nettoyer la classe quand elle est sale »
2. d'autres disent « c'est parce que le maître m'a désigné »
3. d'autres disent « c'est parce que j'avais envie de ranger la classe »
4. d'autres disent « c'est parce que j'aime quand tout est en ordre »

F) Lorsqu'ils ont une mauvaise note dans une matière :

1. certains élèves disent « c'est parce que je n'ai pas assez révisé ma leçon »
2. d'autres disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance cette fois-là »
3. d'autres disent « c'est parce que les contrôles dans cette matière sont toujours difficiles »
4. d'autres disent « c'est parce que je ne suis pas quelqu'un de fort dans cette matière »

G) Lorsqu'ils chahutent en classe pendant une leçon :

1. certains élèves disent « c'est parce que je suis un élève chahuteur »
2. d'autres disent « c'est parce que cette matière est toujours ennuyeuse »
3. d'autres disent « c'est parce que ce jour-là tout le monde était excité »
4. d'autres disent « c'est parce que j'avais envie de faire rire mes copains »

H) Lorsqu'en classe, ils sont punis :

1. certains élèves disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance ce jour-là »
2. d'autres disent « c'est parce que je suis un élève turbulent »
3. d'autres disent « c'est parce que je n'ai pas fait assez d'efforts pour être sage »
4. d'autres disent « c'est parce qu'on ne peut jamais rien faire à l'école »

I) Lorsqu'en classe, ils discutent avec leur voisin :

1. certains élèves disent « c'est parce qu'il n'arrête pas de parler »
2. d'autres disent « c'est parce que je voulais lui dire quelque chose d'important »
3. d'autres disent « c'est parce que j'aime bien discuter avec mes copains »
4. d'autres disent « c'est parce que c'est impossible de rester toute une journée sans parler à ses copains »

J) Lorsqu'ils s'appliquent sur leur cahier de classe :

1. certains élèves disent « c'est parce que je suis un élève soigneux »
2. d'autres disent « c'est parce que le maître me l'a demandé »
3. d'autres disent « c'est parce que j'avais envie que mon cahier soit propre »
4. d'autres disent « c'est parce qu'on est obligé de tenir son cahier propre à l'école »

K) Lorsqu'ils sont disputés pour avoir mal récité une leçon :

1. certains élèves disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance d'être interrogé ce jour-là »
2. d'autres disent « c'est parce que je n'ai pas pris assez de temps pour apprendre ma leçon »
3. d'autres disent « c'est parce que j'ai toujours du mal à apprendre mes leçons »
4. d'autres disent « c'est parce que le maître donne toujours des leçons difficiles à apprendre »

L) Lorsqu'ils gagnent à un jeu à l'école :

1. certains élèves disent « c'est parce que j'ai fait beaucoup d'efforts pour gagner »
2. d'autres disent « c'est parce que je suis quelqu'un de fort aux jeux »
3. d'autres disent « c'est parce que la chance était de mon côté ce jour-là »
4. d'autres disent « c'est parce que les jeux à l'école sont toujours faciles »

Annexe 6.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 3 évaluant l'anxiété (adapté du test RCMAS, de Reynolds et Richmond, 1999)

Cette phrase est vraie pour moi ?

1. Je m'agite beaucoup sur ma chaise.

- Oui
- Non

2. Je m'inquiète quand les choses ne vont pas bien pour moi.

- Oui
- Non

3. Les autres semblent faire les choses plus facilement que moi.

- Oui
- Non

4. Je me fais très souvent du souci.

- Oui
- Non

5. J'ai peur de beaucoup de choses.

- Oui
- Non

6. J'ai peur de ce que mes parents vont me dire.

- Oui
- Non

7. J'ai l'impression que les autres n'aiment pas ma façon de faire les choses.

- Oui
- Non

8. Je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi.

- Oui
- Non

9. Je me mets facilement en colère.

- Oui
- Non

10. Je me sens seul, même lorsqu'il y a des gens avec moi.

- Oui
- Non

11. Je m'inquiète de ce qui va se passer.

- Oui
- Non

12. Les autres sont plus heureux que moi.

- Oui
- Non

14. J'ai l'impression que quelqu'un va me dire que je ne fais pas les choses comme il faut.

- Oui
- Non

15. Je suis inquiet quand je vais me coucher le soir.

- Oui
- Non

16. J'ai du mal à me concentrer sur mon travail.

- Oui
- Non

17. J'ai souvent mal au ventre.

- Oui
- Non

18. J'ai du mal à m'endormir le soir.

- Oui
- Non

19. Beaucoup de gens sont contre moi.

- Oui
- Non

20. Je m'inquiète souvent au sujet de choses désagréables qui pourraient m'arriver.

- Oui
- Non

Annexe 7.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 4 évaluant l'estime de soi (IMES, cité dans Rambaud, 2009)

Cette phrase me décrit très mal, assez mal, assez bien, très bien ?

1. Je travaille bien à l'école.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

2. J'ai du mal à me faire des amis.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

3. Lorsque le maître s'absente, je fais du bruit.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

4. Je suis content de ma vie.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

5. A l'école, je fais mon travail lentement.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

6. Je n'ai pas d'amis.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

7. Les adultes doivent se fâcher pour que j'obéisse.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

8. Je suis content de moi.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Je me rappelle facilement ce que j'apprends à l'école.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

10. Je sais faire rire mes copains.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

11. On n'a pas besoin de me demander deux fois la même chose.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

12. Je voudrais être quelqu'un d'autre.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

13. En classe, j'arrive aussi bien que les autres.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

14. Je suis aimé par les élèves de ma classe.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

15. Je n'écoute pas les conseils des adultes.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

16. Je voudrais être différent.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

17. En classe, je trouve les réponses aux questions.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

18. C'est souvent moi qui décide d'un jeu.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

19. Je suis agréable avec les autres enfants.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

20. Je pense avoir de la chance par rapport aux autres enfants.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

Annexe 8.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire : questionnaire 1 mesurant l'empathie, la coopération et la maîtrise de soi (adapté de Gresham et Elliott, 1990, cité dans Epinoux, 2014)

(E = empathie, C = coopération, M = maîtrise de soi)

| | N° | Compétences | Fréquence | | |
|---|----|--|-----------|---------|--------------|
| | | | Jamais | Parfois | Très souvent |
| E | 1 | Je félicite les autres, lorsqu'ils font quelque chose de bien. | 0 | 1 | 2 |
| E | 2 | J'essaie de comprendre mes amis, lorsqu'ils sont fâchés, vexés ou tristes. | 0 | 1 | 2 |
| C | 3 | J'écoute les adultes, lorsqu'ils me parlent. | 0 | 1 | 2 |
| M | 4 | Je réponds aux autres, lorsqu'ils m'embêtent ou qu'ils m'insultent. | 0 | 1 | 2 |
| E | 5 | Je demande à mes amis de m'aider, lorsque j'ai des problèmes. | 0 | 1 | 2 |
| C | 6 | Je demande la permission avant d'utiliser les choses qui appartiennent aux autres. | 0 | 1 | 2 |
| M | 7 | Même si je ne suis pas d'accord avec les adultes, je fais ce qu'ils me demandent. | 0 | 1 | 2 |
| M | 8 | Je fais des bêtises avec mes camarades. | 0 | 1 | 2 |
| E | 9 | Je me sens triste, lorsqu'il arrive de mauvaises choses aux autres. | 0 | 1 | 2 |
| C | 10 | Je fais mes devoirs à temps. | 0 | 1 | 2 |
| C | 11 | A l'école, ma table est toujours bien rangée. | 0 | 1 | 2 |
| M | 12 | Sans qu'on me le demande, je rends des services à mes parents à la maison. | 0 | 1 | 2 |
| C | 13 | Je termine mon travail en classe à temps. | 0 | 1 | 2 |
| M | 14 | J'essaie de trouver une solution avec mes parents ou mon maître / ma maîtresse, lorsque nous ne sommes pas d'accord. | 0 | 1 | 2 |
| M | 15 | Je fais attention à ceux qui font les fous en classe. | 0 | 1 | 2 |
| E | 16 | J'écoute mes amis, lorsqu'ils ont des problèmes. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | | |
|---|----|--|---|---|---|
| M | 17 | J'arrive à retrouver mon calme après les disputes avec mes parents. | 0 | 1 | 2 |
| E | 18 | Je dis aux autres quand ils ont fait quelque chose de bien. | 0 | 1 | 2 |
| E | 19 | Je souris aux autres, je leur dis bonjour pour les saluer. | 0 | 1 | 2 |
| M | 20 | Si un adulte me dispute, je me mets en colère. | 0 | 1 | 2 |
| E | 21 | Je dis ou je montre à mes amis que je les aime bien. | 0 | 1 | 2 |
| E | 22 | Je défends mes amis, quand ils sont critiqués. | 0 | 1 | 2 |
| C | 23 | Je sais bien m'occuper pendant mes temps libres. | 0 | 1 | 2 |
| M | 24 | Je me contrôle bien, quand des personnes sont fâchées contre moi. | 0 | 1 | 2 |
| M | 25 | Je reste calme quand mes parents me critiquent. | 0 | 1 | 2 |
| C | 26 | Je respecte les consignes de mon maître ou ma maîtresse. | 0 | 1 | 2 |
| C | 27 | En classe, j'essaie de parler avec une voix agréable. | 0 | 1 | 2 |
| C | 28 | Je demande à mes amis de me rendre des services. | 0 | 1 | 2 |
| E | 29 | Je discute avec les copains de ma classe, lorsqu'il y a un problème ou des disputes. | 0 | 1 | 2 |

Annexe 9.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales des élèves en fin d'année scolaire : questionnaire 2 mesurant l'internalité (Dompnier, 2006)

Toi, tu dirais plutôt comment ?

A) Lorsqu'ils aident un(e) camarade de classe à terminer un exercice :

1. certains élèves disent « c'est parce que je voulais faire plaisir »
2. d'autres disent « c'est parce qu'on est obligé d'aider les autres à l'école »
3. d'autres disent « c'est parce que j'aime bien aider mes copains »
4. d'autres disent « c'est parce que, cette fois-là, le maître voulait que je l'aide »

B) Lorsqu'ils sont félicités par le maître pour leur conduite en classe :

1. certains élèves disent « c'est parce que, ce jour-là, j'ai fait des efforts pour être sage »
2. d'autres disent « c'est parce qu'il y a des jours où j'ai plus de chance que d'autres »
3. d'autres disent « c'est parce que les règles de classe sont faciles à respecter »
4. d'autres disent « c'est parce que je suis quelqu'un de calme »

C) Lorsqu'ils réussissent bien un contrôle :

1. certains élèves disent « c'est parce que je suis un bon élève »
2. d'autres disent « c'est parce que la chance était de mon côté »
3. d'autres disent « c'est parce que je me suis donné à fond pour ce contrôle »
4. d'autres disent « c'est parce que la matière est facile »

D) Lorsqu'ils ne font pas leurs devoirs à la maison :

1. certains élèves disent « c'est parce que c'est toujours difficile de travailler après l'école »
2. d'autres disent « c'est parce que je voulais aller m'amuser »
3. d'autres disent « c'est parce que mes copains sont venus me chercher pour jouer à ce moment-là »
4. d'autres disent « c'est parce que je suis un élève pas très sérieux »

E) Lorsqu'ils aident le maître à ranger la classe :

1. certains élèves disent « c'est parce qu'on est obligé de nettoyer la classe quand elle est sale »
2. d'autres disent « c'est parce que le maître m'a désigné »
3. d'autres disent « c'est parce que j'avais envie de ranger la classe »
4. d'autres disent « c'est parce que j'aime quand tout est en ordre »

F) Lorsqu'ils ont une mauvaise note dans une matière :

1. certains élèves disent « c'est parce que je n'ai pas assez révisé ma leçon »
2. d'autres disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance cette fois-là »
3. d'autres disent « c'est parce que les contrôles dans cette matière sont toujours difficiles »
4. d'autres disent « c'est parce que je ne suis pas quelqu'un de fort dans cette matière »

G) Lorsqu'ils chahutent en classe pendant une leçon :

1. certains élèves disent « c'est parce que je suis un élève chahuteur »
2. d'autres disent « c'est parce que cette matière est toujours ennuyeuse »
3. d'autres disent « c'est parce que ce jour-là tout le monde était excité »
4. d'autres disent « c'est parce que j'avais envie de faire rire mes copains »

H) Lorsqu'en classe, ils sont punis :

1. certains élèves disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance ce jour-là »
2. d'autres disent « c'est parce que je suis un élève turbulent »
3. d'autres disent « c'est parce que je n'ai pas fait assez d'efforts pour être sage »
4. d'autres disent « c'est parce qu'on ne peut jamais rien faire à l'école »

I) Lorsqu'en classe, ils discutent avec leur voisin(e) :

1. certains élèves disent « c'est parce qu'il n'arrête pas de parler »
2. d'autres disent « c'est parce que je voulais lui dire quelque chose d'important »
3. d'autres disent « c'est parce que j'aime bien discuter avec mes copains »
4. d'autres disent « c'est parce que c'est impossible de rester toute une journée sans parler à ses copains »

J) Lorsqu'ils s'appliquent sur leur cahier de classe :

1. certains élèves disent « c'est parce que je suis un élève soigneux »
2. d'autres disent « c'est parce que le maître me l'a demandé »
3. d'autres disent « c'est parce que j'avais envie que mon cahier soit propre »
4. d'autres disent « c'est parce qu'on est obligé de tenir son cahier propre à l'école »

K) Lorsqu'ils sont disputés pour avoir mal récité une leçon :

1. certains élèves disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance d'être interrogé ce jour-là »
2. d'autres disent « c'est parce que je n'ai pas pris assez de temps pour apprendre ma leçon »
3. d'autres disent « c'est parce que j'ai toujours du mal à apprendre mes leçons »
4. d'autres disent « c'est parce que le maître donne toujours des leçons difficiles à apprendre »

L) Lorsqu'ils gagnent à un jeu à l'école :

1. certains élèves disent « c'est parce que j'ai fait beaucoup d'efforts pour gagner »
2. d'autres disent « c'est parce que je suis quelqu'un de fort aux jeux »
3. d'autres disent « c'est parce que la chance était de mon côté ce jour-là »
4. d'autres disent « c'est parce que les jeux à l'école sont toujours faciles »

Annexe 10.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales des élèves en fin d'année scolaire : questionnaire 3 mesurant l'anxiété (adapté du test RCMAS, de Reynolds et Richmond, 1999)

Cette phrase est vraie pour moi ?

1. Je m'agite beaucoup sur ma chaise.

- Oui
- Non

2. Je m'inquiète quand les choses ne vont pas bien pour moi.

- Oui
- Non

3. Les autres semblent faire les choses plus facilement que moi.

- Oui
- Non

4. Je me fais très souvent du souci.

- Oui
- Non

5. J'ai peur de beaucoup de choses.

- Oui
- Non

6. J'ai peur de ce que mes parents vont me dire.

- Oui
- Non

7. J'ai l'impression que les autres n'aiment pas ma façon de faire les choses.

- Oui
- Non

8. Je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi.

- Oui
- Non

9. Je me mets facilement en colère.

- Oui
- Non

10. Je me sens seul, même lorsqu'il y a des gens avec moi.

- Oui
- Non

11. Je m'inquiète de ce qui va se passer.

- Oui
- Non

12. Les autres sont plus heureux que moi.

- Oui
- Non

14. J'ai l'impression que quelqu'un va me dire que je ne fais pas les choses comme il faut.

- Oui
- Non

15. Je suis inquiet quand je vais me coucher le soir.

- Oui
- Non

16. J'ai du mal à me concentrer sur mon travail.

- Oui
- Non

17. J'ai souvent mal au ventre.

- Oui
- Non

18. J'ai du mal à m'endormir le soir.

- Oui
- Non

19. Beaucoup de gens sont contre moi.

- Oui
- Non

20. Je m'inquiète souvent au sujet de choses désagréables qui pourraient m'arriver.

- Oui
- Non

Annexe 11.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales des élèves en fin d'année scolaire : questionnaire 4 mesurant l'estime de soi (IMES, cité dans Rambaud, 2009)

Cette phrase me décrit très mal, assez mal, assez bien, très bien ?

1. Je travaille bien à l'école.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

2. J'ai du mal à me faire des amis.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

3. Lorsque le maître s'absente, je fais du bruit.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

4. Je suis content de ma vie.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

5. A l'école, je fais mon travail lentement.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

6. Je n'ai pas d'amis.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

7. Les adultes doivent se fâcher pour que j'obéisse.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

8. Je suis content de moi.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Je me rappelle facilement ce que j'apprends à l'école.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

10. Je sais faire rire mes copains.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

11. On n'a pas besoin de me demander deux fois la même chose.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

12. Je voudrais être quelqu'un d'autre.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

13. En classe, j'arrive aussi bien que les autres.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

14. Je suis aimé par les élèves de ma classe.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

15. Je n'écoute pas les conseils des adultes.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

16. Je voudrais être différent.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

17. En classe, je trouve les réponses aux questions.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

18. C'est souvent moi qui décide d'un jeu.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

19. Je suis agréable avec les autres enfants.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

20. Je pense avoir de la chance par rapport aux autres enfants.

| | | | |
|--------------------------|------------------|----------------------|-----------------------|
| Ce n'est pas du tout moi | C'est un peu moi | | C'est tout à fait moi |
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

Annexe 12.- Test de mathématiques (adapté des tests ECS III de Khomsi, 1997 ; ZARECKI-R de von Aster, 2005 ; EDA de Billard et Touzin, 2012)

Mathématiques

1. Écrire les nombres

J'écris les nombres dictés :

a. _____ b. _____ c. _____

d. _____ e. _____ f. _____

2. Calculer mentalement

Je calcule sans poser les opérations :

$17 + 25 =$ _____

$17 - 9 =$ _____

$7 \times 8 =$ _____

$32 - 17 =$ _____

$24 - 17 =$ _____

$8 \times 9 =$ _____

3. Effectuer des opérations

Je pose et je calcule les opérations suivantes :

Pour les CE2, CM1 et CM2

$35 + 2093 =$

$546 - 38 =$

Je pose et je calcule les opérations suivantes :

| CE2 |
|------------------|
| $624 \times 3 =$ |

| CM1 |
|-------------------|
| $624 \times 53 =$ |

| CM2 | |
|-------------------|---------------|
| $624 \times 53 =$ | $46836 : 9 =$ |

4. Résoudre un problème

J'écoute, puis je lis l'énoncé du problème. J'entoure l'opération qui peut permettre de résoudre le problème et j'écris le résultat pour répondre à la question.

N°1 Pierre avait deux ballons. Sa maman lui a donné deux ballons et sa sœur quatre ballons.

Combien a-t-il de ballons maintenant ?

1/ J'entoure la bonne opération :

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 4 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 4 \\ + 2 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 4 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$$

2/ J'écris le résultat pour répondre à la question :

N°2 Je voudrais savoir combien Marine avait de bonbons au départ. Elle en a cinq maintenant et elle en avait gagné deux.

1/ J'entoure la bonne opération :

$$\begin{array}{r} 5 \\ + 2 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 5 \\ - 2 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 5 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$$

2/ J'écris le résultat pour répondre à la question :

N°3 Je voudrais savoir combien Séverine a de bonbons maintenant. Elle en avait cinq. Sa maman lui a donné deux bonbons et son papa quatre bonbons.

1/ J'entoure la bonne opération :

$$\begin{array}{r} 5 \\ + 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ - 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ + 5 \\ \hline \end{array}$$

2/ J'écris le résultat pour répondre à la question :

N°4 Mathilde a maintenant quinze stylos. Ce matin à l'école, Jean lui a donné deux stylos verts et Sabine deux stylos rouges. **Combien Mathilde avait-elle de stylos avant de venir à l'école ?**

1/ J'entoure la bonne opération :

$$\begin{array}{r} 15 \\ + 2 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15 \\ - 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$$

2/ J'écris le résultat pour répondre à la question :

N°5 Ce matin, Olivier a mangé trois chocolats, et ce midi, il a mangé encore deux chocolats et il en a donné quatre. **Combien en a-t-il mangé en tout ?**

1/ J'entoure la bonne opération :

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ + 4 \\ \hline \end{array}$$

2/ J'écris le résultat pour répondre à la question :

Épreuve de résolution de problèmes abstraits (ECS III, Khomsi, 1997)

Comme dans les exemples entourés de rouge, il s'agit de trouver et d'entourer celui des petits carrés de la rangée du bas qui va à la place du carré blanc de la figure du haut. Travaille le plus vite possible.

RP: Pe: An:

Annexe 13.- Test de français – lecture et écriture (ECS III, Khomsi, 1997)

| <h2 style="margin: 0;">ECS • Cycle III</h2> <p style="margin: 0;">Cahier de passation</p> | | Evaluation des Compétences Scolaires Cycle des approfondissements Khomsi | | |
|---|----------|---|-------|-------|
| Ecole : | Classe : | Année | Mois | Jour |
| Nom : | | Date de l'examen : | | |
| Prénom : | Sexe : | Date de naissance : | | |
| | | Age : | | |
| Identification du Mot Ecrit (IME) | C : | PS : | PLE : | HP : |
| Compréhension en Lecture (CL) | Ig : | If : | | |
| Résolution de Problèmes Abstracts (RP) | Pe : | An : | | |
| Graphisme (G) | F : | D : | | |
| Orthographe (O) | OL : | OG : | OHP : | |
| Transcodage (Tc) | TcR : | TcP : | | |
| Nombre et Arithmétique (NA) | Op : | PA : | | |

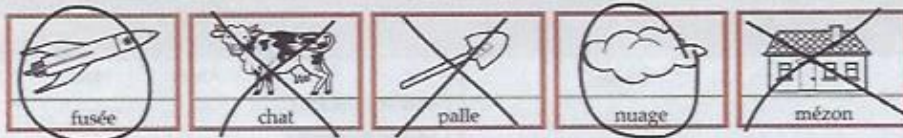
| CE2 | CM1 | CM2 |
|-----|-----|-----|
| | | |

| CE2 | CM1 | CM2 |
|-----|-----|-----|
| | | |

© Copyright 1998 par Pearson France - I.C.P.S.
Tous droits réservés. www.ips.com

Épreuve d'identification de mots écrits (ECS III, Khomsî, 1997)

Dans cet exercice, certains mots vont bien avec les images et d'autres pas ; certains mots sont bien écrits et d'autres pas. Dans les exemples, qui sont encadrés de rouge, ce qui va bien est entouré et ce qui ne va pas bien est barré. Tu dois faire pareil pour tout ce qui est encadré de bleu : tu entoures ce qui va bien et tu barres ce qui ne va pas bien. Travaille le plus vite possible.



IME : C : PS : PLE : HP :

Épreuve de compréhension de l'écrit (ECS III, Khomsi, 1997)

Comme dans le modèle entouré de rouge, il n'y a qu'une seule image qui va avec ce qui est écrit : entoure-la. Travaille le plus vite possible.

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| | | | | | |
| <p>Le bol n'est pas cassé.</p> | | | | | |
| <p>Le monsieur va partir.</p> | <p>Les enfants mettront leurs chaussures.</p> | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| <p>La petite fille le regarde.</p> | <p>La voiture est poussée par le camion.</p> | <p>Je mange les cerises que maman cueille.</p> | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| <p>J'ai mangé tous les bonbons du paquet que la dame m'avait donné.</p> | <p>Mais où est le poisson que j'avais posé sur ce plat ?</p> | <p>Après avoir traversé la rue, le garçon va à la boulangerie pour acheter des bonbons.</p> | | | |






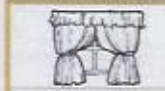













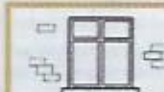



















C: Ig: If:

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| La petite fille lui brosse les cheveux. | | Maman a dit que je mette ma veste. | | Le camion est suivi par la voiture. | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| La petite fille est-elle tombée ? | | Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé. | | Elle m'a dit de me brosser les dents. | |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Philippe a trouvé un tableau au grenier. Il a pris des outils et l'a accroché au mur. | | La fille, à qui le garçon a tiré les cheveux, a des lunettes. | | Luc a lancé son ballon trop fort. Le carreau s'est cassé. Sa maman l'a grondé et puni. | |

C: Ig: If:

Épreuve d'orthographe (ECS III, Khomsi, 1997)

Dans les exemples entourés de rouge, il y a un mot qui commence par une lettre et qui a été complété en rouge. Tu dois faire pareil et compléter tous les mots entourés de jaune. Tu dois deviner de quel mot il s'agit en regardant l'image, et écrire ce mot. Tu regardes bien l'image et la première lettre du mot, et tu travailles le plus vite possible. Dès que tu as fini, tu complètes les phrases entourées de bleu.

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|
|  un t <i>unnel</i> |  une a <i>beille</i> |  un m <i>acon</i> | | | |
|  un b |  un c |  des r |  une p |  un r |  un r |
|  un o |  des c |  un c |  des o |  une a |  une c |
|  une c |  un c |  un b |  un g |  une f |  une b |
|  un v |  une b |  une c |  un s |  un t |  une a |
|  un c |  un d |  un c |  des y |  des h |  un e |
|  D'abord un seul enfant joue. Ensuite trois enfants j |  D'abord la voiture pousse le camion. Ensuite la voiture est p |  D'abord un ours dort. Ensuite deux ours d |  D'abord la petite fille saute à la corde. Ensuite elle est t |  D'abord la petite fille se coiffe. Ensuite elle se fait c |  D'abord Pierre joue au ballon et la vitre est entière. Ensuite la vitre est c |

O: OL: OG: OHP:

Annexe 14.- Description des compétences psychosociales interpersonnelles (scores bruts)

| Compétences psychosociales interpersonnelles (début d'année) | Minimum | Maximum | Moyenne | Médiane | Écart-type |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|
| Empathie | 3 | 20 | 14,35 | 15 | 3,136 |
| Coopération | 5 | 18 | 14,33 | 15 | 2,110 |
| Compétences psychosociales interpersonnelles (fin d'année) | Minimum | Maximum | Moyenne | Médiane | Écart-type |
| Empathie | 2 | 20 | 14,31 | 15 | 3,328 |
| Coopération | 6 | 18 | 13,87 | 14 | 2,379 |

Annexe 15.- Description des compétences psychosociales émotionnelles (scores bruts)

| Compétences psychosociales émotionnelles (début d'année) | Minimum | Maximum | Moyenne | Médiane | Écart-type |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|
| Internalité | 0 | 12 | 6,72 | 7 | 2,053 |
| Estime de soi | 29 | 80 | 61,70 | 62 | 8,385 |
| Anxiété | 0 | 19 | 7,54 | 7 | 3,858 |
| Maîtrise de soi | 2 | 19 | 11,92 | 12 | 3,038 |
| Compétences psychosociales émotionnelles (fin d'année) | Minimum | Maximum | Moyenne | Médiane | Écart-type |
| Internalité | 0 | 12 | 7,52 | 8 | 2,086 |
| Estime de soi | 6 | 78 | 61,18 | 63 | 9,453 |
| Anxiété | 0 | 19 | 7,46 | 7 | 4,075 |
| Maîtrise de soi | 2 | 20 | 11,24 | 11 | 3,101 |

Annexe 16.- Comparaison et corrélation des compétences psychosociales (début d'année scolaire)

Selon le genre des élèves :

| CPS (N = 585) | Filles (N=267) | Garçons (N=318) | F | Sig. |
|------------------|-------------------|--------------------|--------|------|
| Empathie | .25 | - .21 | 33.847 | ** |
| Maîtrise de soi | .11 | - .09 | 7.027 | ** |
| Coopération | .28 | - .24 | 44.354 | ** |
| Internalité | .09 | - .08 | 1.061 | ns |
| Anxiété | .04 | - .03 | .187 | ns |
| Estime de soi | - .01 | .01 | 4.801 | * |

Selon le cursus de l'élève :

| CPS | Maintien (N=39) | Pas de maintien (N=554) | F | Sig. |
|-----------------|--------------------|----------------------------|-------|------|
| Empathie | .08 | -.00 | .341 | ns |
| Maîtrise de soi | .34 | - .02 | 5.183 | * |
| Coopération | - .02 | .34 | 1.770 | ns |
| Internalité | .07 | - .00 | .224 | ns |
| Anxiété | .02 | - .00 | .019 | ns |
| Estime de soi | - .39 | .02 | 6.697 | * |

Selon la profession et catégorie sociale du père :

| CPS | PCS père défavorisée (N=195) | PCS père intermédiaire (N=197) | PCS père favorisée (N=186) | F | Sig. |
|-----------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--------|------|
| Empathie | -.18 | .07 | .09 | 4.848 | ** |
| Maîtrise de soi | -.12 | .14 | -.01 | 3.435 | * |
| Coopération | -.29 | .14 | .17 | 13.954 | ** |
| Internalité | -.02 | - .00 | .03 | .181 | ns |
| Anxiété | .17 | - .01 | -.16 | 14.392 | ** |
| Estime de soi | - .30 | .11 | .19 | 5.603 | ** |

Selon les ressources culturelles et familiales :

| (En début d'année scolaire) (N=558) | Nombre de livres | | Bibliothèque | | Français à la maison | | Utilisation de la télévision | | Utilisation du numérique | | Lecture des parents | |
|--|------------------|-----------|--------------|-----------|----------------------|-----------|------------------------------|-----------|--------------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .073 | ns | .128 | ** | .034 | ns | -.111 | ** | -.119 | ** | .057 | ns |
| Internalité | -.001 | ns | -.013 | ns | -.045 | ns | .043 | ns | .012 | ns | -.024 | ns |
| Anxiété | -.138 | ** | -.026 | ns | -.073 | ns | .016 | ns | .081 | ns | -.092 | * |
| Estime de soi | .204 | ** | .117 | ** | .079 | ns | -.038 | ns | -.086 | * | .164 | ** |
| Empathie | .125 | ** | .127 | ** | .061 | ns | -.056 | ns | -.064 | ns | .100 | * |
| Coopération | .243 | ** | .161 | ** | .137 | ** | -.038 | ns | -.103 | * | .171 | ** |

Selon le contexte (rural ou urbain) :

| CPS | Moyenne Secteur rural (N=286) | Moyenne Secteur urbain (N=299) | F | Sig. |
|-----------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------|-----------|
| Empathie | .16 | -.15 | 15.886 | ** |
| Maîtrise de soi | .08 | -.07 | 3.753 | ns |
| Coopération | .17 | -.16 | 16.779 | ** |
| Internalité | -.20 | .19 | 1.415 | ns |
| Anxiété | -.05 | .04 | 6.037 | * |
| Estime de soi | .10 | -.09 | 23.784 | ** |

Selon le score en français et en mathématiques :

| CPS 1 | Score en français N= 558 | | Score en mathématiques N= 558 | |
|-----------------|-----------------------------|-----------|----------------------------------|-----------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .047 | ns | .025 | ns |
| Internalité | .059 | ns | .056 | ns |
| Anxiété | -.120 | ** | -.208 | ** |
| Estime de soi | .337 | ** | .348 | ** |
| Empathie | .196 | ** | .158 | ** |
| Coopération | .288 | ** | .200 | ** |

Selon la nature du cours fréquenté :

| CPS | Moyenne Cours simple (N=259) | Moyenne Cours multiples (N=326) | F | Sig. |
|------------------------|---|--|----------|-------------|
| Empathie | .01 | -.01 | .094 | ns |
| Maîtrise de soi | -.02 | .02 | .365 | ns |
| Coopération | - .11 | .09 | 6.432 | * |
| Internalité | .18 | -.14 | 16.479 | ** |
| Anxiété | .05 | -.04 | 1.634 | ns |
| Estime de soi | -.01 | -.09 | .067 | ns |

Annexe 17.- Comparaison des scores de compétences psychosociales en fin d'année scolaire par classe

| Classe | | Score empathie | Score maîtrise de soi | Score coopération | Score internalité | Score anxiété | Score estime de soi |
|-----------|------------|----------------|-----------------------|-------------------|-------------------|---------------|---------------------|
| 1 | Moyenne | 13,04 | 9,91 | 13,22 | 8,04 | 6,87 | 58,91 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 4,205 | 2,937 | 2,43 | 2,121 | 3,321 | 9,424 |
| 2 | Moyenne | 14,22 | 10,65 | 13,26 | 7,48 | 9,43 | 60,43 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 3,477 | 3,256 | 2,472 | 1,648 | 4,283 | 7,861 |
| 3 | Moyenne | 14,52 | 11,89 | 13,74 | 8,26 | 8,19 | 58,7 |
| | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 |
| | Écart-type | 3,332 | 3,672 | 2,566 | 1,723 | 4,507 | 9,926 |
| 4 | Moyenne | 13,13 | 11,74 | 13,65 | 7,83 | 6,61 | 62,83 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 3,634 | 1,959 | 2,773 | 1,922 | 2,84 | 7,247 |
| 5 | Moyenne | 13,83 | 11,38 | 14,54 | 7,25 | 6,67 | 60,88 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| | Écart-type | 3,293 | 2,651 | 2,187 | 2,251 | 3,852 | 10,84 |
| 6 | Moyenne | 15 | 11 | 14,19 | 7,43 | 7,52 | 62,43 |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 |
| | Écart-type | 2,191 | 2,145 | 1,504 | 2,226 | 4,07 | 7,639 |
| 7 | Moyenne | 15,61 | 10,54 | 14,5 | 8,07 | 6,26 | 64,85 |
| | N | 28 | 28 | 28 | 27 | 27 | 27 |
| | Écart-type | 2,629 | 2,795 | 2,285 | 1,567 | 4,239 | 6,567 |
| 8 | Moyenne | 15,55 | 11,95 | 14,14 | 7,95 | 10,59 | 58,38 |
| | N | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 21 |
| | Écart-type | 2,972 | 2,935 | 1,521 | 2,319 | 4,479 | 10,952 |
| 9 | Moyenne | 12,85 | 10,6 | 13,4 | 7,1 | 6,9 | 61,25 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | Écart-type | 3,498 | 3,545 | 2,437 | 2,36 | 3,712 | 7,765 |
| 10 | Moyenne | 14 | 12,46 | 13,75 | 7,5 | 6,54 | 64,92 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

| | | | | | | | |
|-----------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | Écart-type | 3,135 | 3,148 | 1,847 | 2,064 | 4,032 | 8,203 |
| 11 | Moyenne | 14,32 | 11,79 | 13,86 | 7,93 | 6,46 | 62,04 |
| | N | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| | Écart-type | 3,692 | 3,247 | 2,578 | 2,493 | 3,882 | 9,118 |
| 12 | Moyenne | 13,96 | 11,37 | 13,44 | 6,85 | 6,33 | 60,41 |
| | N | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 |
| | Écart-type | 2,473 | 3,053 | 1,968 | 2,429 | 4,279 | 10,99 |
| 13 | Moyenne | 11,6 | 10,45 | 11,85 | 7,25 | 5,65 | 61,75 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | Écart-type | 3,102 | 3,395 | 2,56 | 1,65 | 2,519 | 6,95 |
| 14 | Moyenne | 14,67 | 11,48 | 14,86 | 8,9 | 6,86 | 62,86 |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 |
| 14 | Écart-type | 2,517 | 3,01 | 1,824 | 1,546 | 3,183 | 5,425 |
| 15 | Moyenne | 15,2 | 11,72 | 14,48 | 5,84 | 8,08 | 61,96 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| | Écart-type | 4,113 | 3,182 | 2,632 | 1,795 | 4,368 | 10,819 |
| 16 | Moyenne | 15,96 | 10,88 | 14,65 | 8,58 | 7,58 | 61,69 |
| | N | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| | Écart-type | 2,676 | 3,713 | 2,432 | 1,677 | 4,597 | 9,886 |
| 17 | Moyenne | 13,86 | 10,77 | 13,82 | 7,86 | 7,64 | 61,77 |
| | N | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |
| | Écart-type | 3,06 | 2,776 | 2,196 | 2,1 | 3,303 | 6,824 |
| 18 | Moyenne | 14 | 9,96 | 13,87 | 6,43 | 6,96 | 61,91 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 3,411 | 3,022 | 2,242 | 1,83 | 4,128 | 8,759 |
| 19 | Moyenne | 15 | 11,17 | 14,39 | 7,65 | 8,35 | 59,91 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 3,104 | 2,774 | 2,35 | 1,991 | 3,228 | 8,447 |
| 20 | Moyenne | 14,52 | 9,91 | 13,09 | 6,83 | 7,57 | 59,61 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 2,233 | 4,284 | 2,644 | 2,167 | 4,336 | 15,123 |
| 21 | Moyenne | 14,32 | 12,4 | 14,4 | 7,36 | 6,6 | 61,2 |
| | N | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |

| | | | | | | | |
|--------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | Écart-type | 3,838 | 3,291 | 1,708 | 2,079 | 4,203 | 10,728 |
| 22 | Moyenne | 15,17 | 11,26 | 14,04 | 7,43 | 9,57 | 59,57 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 3,228 | 2,615 | 2,364 | 1,996 | 4,879 | 11,016 |
| 23 | Moyenne | 14,59 | 12,41 | 14,47 | 8 | 7,47 | 63,53 |
| | N | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |
| | Écart-type | 2,265 | 2,265 | 2,183 | 1,732 | 3,76 | 10,026 |
| 24 | Moyenne | 12,05 | 10,6 | 12 | 7,15 | 9,3 | 55,9 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | Écart-type | 3,873 | 2,817 | 3,009 | 2,254 | 4,835 | 11,76 |
| 25 | Moyenne | 15,22 | 12,13 | 14,57 | 7,17 | 7,65 | 60,83 |
| | N | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| | Écart-type | 3,302 | 2,399 | 2,253 | 2,309 | 2,902 | 9,084 |
| 26 | Moyenne | 14,92 | 12,08 | 13,67 | 7,5 | 6,25 | 61,67 |
| | N | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| | Écart-type | 3,777 | 3,423 | 2,774 | 1,624 | 4,181 | 6,358 |
| Total | Moyenne | 14,31 | 11,24 | 13,87 | 7,53 | 7,46 | 61,17 |
| | N | 593 | 593 | 593 | 592 | 592 | 591 |
| | Écart-type | 3,331 | 3,093 | 2,379 | 2,086 | 4,069 | 9,448 |

| Tableau ANOVA | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------|---------|------------------|-----|--------------------|-------|---------------|
| | | | Somme des carrés | df | Moyenne des carrés | F | Signification |
| Score empathie * classe | Inter-groupes | Combiné | 617,436 | 25 | 24,697 | 2,352 | 0,000 |
| | Intra-classes | | 5952,706 | 567 | 10,499 | | |
| | Total | | 6570,142 | 592 | | | |
| Score maîtrise de soi* classe | Inter-groupes | Combiné | 342,864 | 25 | 13,715 | 1,462 | 0,070 |
| | Intra-classes | | 5320,168 | 567 | 9,383 | | |
| | Total | | 5663,032 | 592 | | | |
| Score coopération 2 * classe | Inter-groupes | Combiné | 298,332 | 25 | 11,933 | 2,218 | 0,001 |
| | Intra-classes | | 3050,875 | 567 | 5,381 | | |
| | Total | | 3349,207 | 592 | | | |
| Score internalité 2 * classe | Inter-groupes | Combiné | 250,572 | 25 | 10,023 | 2,444 | 0,000 |
| | Intra-classes | | 2320,996 | 566 | 4,101 | | |
| | Total | | 2571,568 | 591 | | | |
| Score anxiété * classe | Inter-groupes | Combiné | 801,468 | 25 | 32,059 | 2,02 | 0,003 |
| | Intra-classes | | 8983,39 | 566 | 15,872 | | |
| | Total | | 9784,858 | 591 | | | |
| Score estime de soi * classe | Inter-groupes | Combiné | 2212,661 | 25 | 88,506 | 0,991 | 0,477 |
| | Intra-classes | | 50453,078 | 565 | 89,297 | | |
| | Total | | 52665,739 | 590 | | | |

Annexe 18.- Coefficient de variation (CV) par classe des scores de compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)

| Classes | CV empathie | CV maîtrise de soi | CV coopération | CV internalité | CV anxiété | CV estime de soi |
|-----------|-------------|--------------------|----------------|----------------|------------|------------------|
| 1 | 0,32 | 0,30 | 0,18 | 0,26 | 0,48 | 0,16 |
| 2 | 0,24 | 0,31 | 0,19 | 0,22 | 0,45 | 0,13 |
| 3 | 0,23 | 0,31 | 0,19 | 0,21 | 0,55 | 0,17 |
| 4 | 0,28 | 0,17 | 0,20 | 0,25 | 0,43 | 0,12 |
| 5 | 0,24 | 0,23 | 0,15 | 0,31 | 0,58 | 0,18 |
| 6 | 0,15 | 0,20 | 0,11 | 0,30 | 0,54 | 0,12 |
| 7 | 0,17 | 0,27 | 0,16 | 0,19 | 0,68 | 0,10 |
| 8 | 0,19 | 0,25 | 0,11 | 0,29 | 0,42 | 0,19 |
| 9 | 0,27 | 0,33 | 0,18 | 0,33 | 0,54 | 0,13 |
| 10 | 0,22 | 0,25 | 0,13 | 0,28 | 0,62 | 0,13 |
| 11 | 0,26 | 0,28 | 0,19 | 0,31 | 0,60 | 0,15 |

| | | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| | | | | | | |
| 12 | 0,18 | 0,27 | 0,15 | 0,35 | 0,68 | 0,18 |
| 13 | 0,27 | 0,32 | 0,22 | 0,23 | 0,45 | 0,11 |
| 14 | 0,17 | 0,26 | 0,12 | 0,17 | 0,46 | 0,09 |
| 15 | 0,27 | 0,27 | 0,18 | 0,31 | 0,54 | 0,17 |
| 16 | 0,17 | 0,34 | 0,17 | 0,20 | 0,61 | 0,16 |
| 17 | 0,22 | 0,26 | 0,16 | 0,27 | 0,43 | 0,11 |
| 18 | 0,24 | 0,30 | 0,16 | 0,28 | 0,59 | 0,14 |
| 19 | 0,21 | 0,25 | 0,16 | 0,26 | 0,39 | 0,14 |
| 20 | 0,15 | 0,43 | 0,20 | 0,32 | 0,57 | 0,25 |
| 21 | 0,27 | 0,27 | 0,12 | 0,28 | 0,64 | 0,18 |
| 22 | 0,21 | 0,23 | 0,17 | 0,27 | 0,51 | 0,18 |
| 23 | 0,16 | 0,18 | 0,15 | 0,22 | 0,50 | 0,16 |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|
| 24 | 0,32 | 0,27 | 0,25 | 0,32 | 0,52 | 0,21 |
| 25 | 0,22 | 0,20 | 0,15 | 0,32 | 0,38 | 0,15 |
| 26 | 0,25 | 0,28 | 0,20 | 0,22 | 0,67 | 0,10 |
| Coefficient de variation de l'échantillon | 0,23 | 0,28 | 0,17 | 0,28 | 0,55 | 0,15 |

Annexe 19.- Effets bruts des variables de contrôle sur les compétences psychosociales (début d'année scolaire)

Selon le genre, le maintien et le niveau de classe :

| CPS | Genre N= 585 | | Maintien N= 585 | | Niveau de classe N=585 | |
|-----------------|-----------------|------|--------------------|------|-----------------------------|---------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .206 | * | .392 | * | - .214 (CM2) -.002 (CM1) | * ns |
| Internalité | .182 | * | -.006 | ns | .071 (CM2) -.116 (CM1) | ns |
| Anxiété | .095 | ns | -.021 | ns | .090 (CM2) -.101 (CM1) | ns |
| Estime de soi | -.025 | ns | - .412 | * | .040 (CM2) .017 (CM1) | ns |
| Empathie | .484 | ** | -.002 | ns | .192 (CM2) -.344 (CM1) | * ** |
| Coopération | .534 | ** | -.248 | ns | -.125 (CM2) -.153 (CM1) | ns * |

Selon les professions du père et de la mère :

| CPS 1 | Profession du père N= 577 | | Profession de la mère N= 577 | |
|-----------------|------------------------------|------|---------------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .057 | ns | -.049 | ns |
| Internalité | .030 | ns | -.050 | ns |
| Anxiété | -.170 | ** | -.172 | ** |
| Estime de soi | .250 | ** | .254 | ** |
| Empathie | .141 | ** | .129 | * |
| Coopération | .236 | ** | .170 | ** |

Selon le contexte (rural ou urbain) :

| CPS 1 | Rural N= 585 | | Urbain N= 585 | |
|------------------------|-----------------|-----------|------------------|-----------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Maîtrise de soi | .160 | ns | -.078 | ns |
| Internalité | -.396 | ** | .193 | ** |
| Anxiété | -.098 | ns | .048 | ns |
| Estime de soi | .202 | * | -.099 | ns |
| Empathie | .326 | ** | -.159 | ** |
| Coopération | .334 | ** | -.163 | ** |

Annexe 20.- Description des huit dimensions du PIE (perception élève)

| Dimension : directivité par item (perception des élèves) | | | | |
|---|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Directivité n° 1 | 0 | 4 | 3,35 | 0,737 |
| Directivité n° 9 | 0 | 4 | 2,90 | 1,083 |
| Directivité n° 17 | 0 | 4 | 2,79 | 1,145 |
| Directivité n° 25 | 0 | 4 | 3,26 | 0,892 |
| Directivité n° 33 | 0 | 4 | 3,51 | 0,852 |

| Dimension : soutien par item (perception des élèves) | | | | |
|---|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Soutien n° 4 | 0 | 4 | 3,04 | 1,009 |
| Soutien n° 12 | 0 | 4 | 3,21 | 1,120 |
| Soutien n° 20 | 0 | 4 | 3,24 | 1,073 |
| Soutien n° 28 | 0 | 4 | 3,25 | 1,016 |
| Soutien n° 36 | 0 | 4 | 2,99 | 1,104 |

| Dimension : empathie par item (perception des élèves) | | | | |
|--|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Empathie n° 7 | 0 | 4 | 3,45 | 0,827 |
| Empathie n° 15 | 0 | 4 | 3,00 | 1,236 |
| Empathie n° 23 | 0 | 4 | 2,26 | 1,397 |
| Empathie n° 31 | 0 | 4 | 2,59 | 1,133 |
| Empathie n° 39 | 0 | 4 | 2,97 | 1,177 |

| Dimension : responsabilisation par item (perception des élèves) | | | | |
|--|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Responsabilisation n° 2 | 0 | 4 | 2,02 | 1,078 |
| Responsabilisation n° 10 | 0 | 4 | 1,89 | 1,250 |
| Responsabilisation n° 18 | 0 | 4 | 2,10 | 1,382 |
| Responsabilisation n° 26 | 0 | 4 | 2,78 | 1,262 |
| Responsabilisation n° 34 | 0 | 4 | 2,28 | 1,174 |

| Dimension : incertitude par item (perception des élèves) | | | | |
|---|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Incertain n° 5 | 0 | 4 | ,70 | 1,056 |
| Incertain n° 13 | 0 | 4 | 1,37 | 1,140 |
| Incertain n° 21 | 0 | 4 | ,98 | 1,117 |
| Incertain n° 29 | 0 | 4 | ,40 | 0,806 |
| Incertain n° 37 | 0 | 4 | ,54 | 0,913 |

| Dimension : insatisfaction par item (perception des élèves) | | | | |
|--|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Insatisfaction n° 8 | 0 | 4 | ,59 | ,940 |
| Insatisfaction n° 16 | 0 | 4 | ,96 | 1,137 |
| Insatisfaction n° 24 | 0 | 4 | ,99 | 1,070 |
| Insatisfaction n° 32 | 0 | 4 | 1,45 | 1,277 |
| Insatisfaction n° 40 | 0 | 4 | 1,00 | 1,114 |

| Dimension : réprimande par item (perception des élèves) | | | | |
|--|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Réprimande n° 3 | 0 | 4 | 1,05 | 1,201 |
| Réprimande n° 11 | 0 | 4 | 1,35 | 1,280 |
| Réprimande n° 19 | 0 | 4 | 1,63 | 1,089 |
| Réprimande n° 27 | 0 | 4 | 1,43 | 1,262 |
| Réprimande n° 35 | 0 | 4 | 1,38 | 1,297 |

| Dimension sévérité par item (perception des élèves) | | | | |
|--|---------|---------|---------|------------|
| N = 590 | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Sévérité n° 6 | 0 | 4 | 1,11 | 1,104 |
| Sévérité n° 14 | 0 | 4 | 3,07 | 1,053 |
| Sévérité n° 22 | 0 | 4 | 3,31 | ,948 |
| Sévérité n° 30 | 0 | 4 | 2,94 | 1,200 |
| Sévérité n° 38 | 0 | 4 | 2,09 | 1,172 |

Annexe 21.- Description des dimensions du PIE par classe (perception élève)

| Moyennes et écarts-types par dimensions du PIE / perception élève (par classe) | | | | | | | | |
|---|--------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|-------------|---------------------------|-------------|
| Classes | Directivité | | Soutien | | Empathie | | Responsabilisation | |
| | Moyenne | ET | Moyenne | ET | Moyenne | ET | Moyenne | ET |
| 1 | 3.36 | 0.53 | 3.40 | 0.58 | 3.15 | 0.71 | 2.42 | 0.80 |
| 2 | 3.23 | 0.41 | 3.50 | 0.40 | 3.26 | 0.52 | 2.41 | 0.69 |
| 3 | 3.02 | 0.60 | 3,42 | 0.45 | 2.67 | 0.66 | 1.99 | 0.77 |
| 4 | 3.29 | 0.68 | 3.42 | 0.74 | 2.81 | 0.74 | 1.92 | 0.78 |
| 5 | 3.37 | 0.43 | 2.92 | 0.84 | 3.02 | 0.56 | 2.27 | 0.58 |
| 6 | 3.21 | 0.58 | 3.37 | 0.58 | 3.13 | 0.63 | 2.67 | 0.72 |
| 7 | 3.01 | 0.46 | 3.35 | 0.47 | 3.06 | 0.60 | 2.39 | 0.49 |
| 8 | 3.09 | 0.53 | 3.06 | 0.75 | 2.93 | 0.66 | 2.34 | 0.66 |
| 9 | 2.70 | 0.75 | 2.59 | 1.15 | 2.24 | 0.88 | 1.38 | 0.98 |
| 10 | 3.47 | 0.35 | 3.20 | 0.89 | 2.93 | 0.76 | 2.22 | 0.75 |
| 11 | 3.11 | 0.55 | 2.98 | 0.79 | 3.03 | 0.60 | 1.85 | 0.65 |
| 12 | 2.88 | 0.69 | 3.05 | 0.65 | 2.45 | 0.79 | 2.01 | 0.80 |
| 13 | 3.31 | 0.48 | 3.37 | 0.55 | 3.07 | 0.53 | 2.68 | 0.70 |
| 14 | 3.32 | 0.40 | 3.03 | 0.66 | 2.41 | 0.71 | 1.80 | 0.60 |
| 15 | 3.28 | 0.41 | 2.70 | 0.73 | 2.40 | 0.63 | 1.87 | 0.88 |
| 16 | 3.16 | 0.49 | 2.63 | 0.79 | 2.36 | 0.65 | 2.11 | 0.65 |
| 17 | 3.10 | 0.55 | 2.94 | 0.88 | 3.01 | 0.40 | 2.46 | 0.58 |
| 18 | 3.11 | 0.49 | 2.81 | 0.78 | 2.19 | 0.73 | 1.38 | 0.84 |
| 19 | 3.35 | 0.40 | 3.45 | 0.44 | 3.27 | 0.43 | 2.89 | 0.45 |
| 20 | 3.40 | 0.42 | 3.26 | 0.62 | 2.61 | 0.84 | 2.22 | 0.87 |
| 21 | 3.07 | 0.71 | 3.42 | 0.77 | 3.19 | 0.69 | 2.20 | 0.98 |
| 22 | 2.91 | 0.55 | 3.21 | 0.85 | 3.36 | 0.54 | 2.49 | 0.80 |
| 23 | 2.91 | 0.64 | 3.21 | 0.36 | 2.93 | 0.66 | 2.76 | 0.52 |
| 24 | 2.86 | 0.62 | 2.89 | 0.79 | 2.56 | 0.72 | 2.00 | 0.61 |
| 25 | 3.33 | 0.57 | 3.28 | 0.56 | 3.13 | 0.51 | 2.66 | 0.51 |
| 26 | 3.40 | 0.40 | 3.17 | 0.71 | 2.89 | 0.85 | 1.95 | 0.76 |
| Moyenne des écart-types pour échantillon | 3.16 | 0.56 | 3.14 | 0.74 | 2.85 | 0.73 | 2.21 | 0.80 |

| Moyennes et écarts-types par dimensions du PIE perception élève (par classe) | | | | | | | | |
|--|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Classes | Incertitude | | Insatisfaction | | Réprimande | | Sévérité | |
| | Moyenne | ET | Moyenne | ET | Moyenne | ET | Moyenne | ET |
| 1 | 0.40 | 0.47 | 1.13 | 0.72 | 1.02 | 0.86 | 2.69 | 0.55 |
| 2 | 1.05 | 0.81 | 0.58 | 0.47 | 1.07 | 0.86 | 2.30 | 0.61 |
| 3 | 0.81 | 0.57 | 0.96 | 0.62 | 1.17 | 0.75 | 2.18 | 0.63 |
| 4 | 0.87 | 0.69 | 0.64 | 0.53 | 0.95 | 0.96 | 2.58 | 0.51 |
| 5 | 0.69 | 0.48 | 1.00 | 0.48 | 1.63 | 1.00 | 2.91 | 0.61 |
| 6 | 0.95 | 0.58 | 1.17 | 0.78 | 1.68 | 0.73 | 2.54 | 0.53 |
| 7 | 0.77 | 0.44 | 0.61 | 0.47 | 0.87 | 0.53 | 2.23 | 0.51 |
| 8 | 0.80 | 0.49 | 1.09 | 0.67 | 1.61 | 0.82 | 2.43 | 0.56 |
| 9 | 0.72 | 0.53 | 1.31 | 0.68 | 2.35 | 0.80 | 3.00 | 0.48 |
| 10 | 0.43 | 0.33 | 0.42 | 0.56 | 0.47 | 0.54 | 1.99 | 0.58 |
| 11 | 0.77 | 0.47 | 1.04 | 0.60 | 1.32 | 0.77 | 2.64 | 0.49 |
| 12 | 0.94 | 0.57 | 1.70 | 0.72 | 1.99 | 1.02 | 2.95 | 0.53 |
| 13 | 0.75 | 0.51 | 0.87 | 0.56 | 1.47 | 0.85 | 2.46 | 0.69 |
| 14 | 0.76 | 0.59 | 1.07 | 0.62 | 1.14 | 0.85 | 2.64 | 0.38 |
| 15 | 0.51 | 0.34 | 0.90 | 0.44 | 1.55 | 0.92 | 2.51 | 0.74 |
| 16 | 0.52 | 0.36 | 1.01 | 0.85 | 1.26 | 0.85 | 2.38 | 0.68 |
| 17 | 0.78 | 0.65 | 0.96 | 0.69 | 1.51 | 0.88 | 2.37 | 0.51 |
| 18 | 0.82 | 0.52 | 1.21 | 0.82 | 2.18 | 0.94 | 3.02 | 0.60 |
| 19 | 1.16 | 0.53 | 0.59 | 0.46 | 0.62 | 0.47 | 2.15 | 0.63 |
| 20 | 0.68 | 0.56 | 1.03 | 0.91 | 1.45 | 1.02 | 2.42 | 0.74 |
| 21 | 1.05 | 0.78 | 1.10 | 0.71 | 1.46 | 0.98 | 2.79 | 0.75 |
| 22 | 0.99 | 0.59 | 1.24 | 0.63 | 1.45 | 0.86 | 2.20 | 0.42 |
| 23 | 1.02 | 0.51 | 0.81 | 0.53 | 0.68 | 0.51 | 1.92 | 0.70 |
| 24 | 0.94 | 0.45 | 1.38 | 0.68 | 2.11 | 1.12 | 2.66 | 0.52 |
| 25 | 0.71 | 0.45 | 1.13 | 0.53 | 1.11 | 0.57 | 2.48 | 0.64 |
| 26 | 0.63 | 0.43 | 0.68 | 0.42 | 1.32 | 1.13 | 2.46 | 0.53 |
| Moyenne des écart-types pour échantillon | 0.79 | 0.56 | 0.99 | 0.69 | 1.36 | 0.94 | 2.50 | 0.64 |

Annexe 22.- Description des dimensions du PIE par classe (perception enseignant)

| Moyennes et écarts-types par dimensions du PIE / perception enseignant (par classe) | | | | | | | | |
|--|--------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|-------------|---------------------------|-------------|
| Classes | Directivité | | Soutien | | Empathie | | Responsabilisation | |
| | Moyenne | | Moyenne | | Moyenne | | Moyenne | |
| 1 | 2.40 | | 2.80 | | 2.40 | | 2.00 | |
| 2 | 2.60 | | 3.20 | | 2.80 | | 2.00 | |
| 3 | 2.60 | | 3.60 | | 3.00 | | 1.80 | |
| 4 | 3.60 | | 4.00 | | 3.20 | | 2.40 | |
| 5 | 2.40 | | 3.20 | | 2.40 | | 1.80 | |
| 6 | 2.80 | | 3.40 | | 3.40 | | 2.00 | |
| 7 | 2.80 | | 3.60 | | 3.00 | | 2.40 | |
| 8 | 2.40 | | 3.80 | | 3.20 | | 2.60 | |
| 9 | 2.40 | | 2.80 | | 2.60 | | 1.40 | |
| 10 | 3.20 | | 3.00 | | 3.40 | | 2.00 | |
| 11 | 2.60 | | 3.20 | | 3.40 | | 2.40 | |
| 12 | 2.80 | | 3.20 | | 2.80 | | 2.00 | |
| 13 | 3.00 | | 3.00 | | 3.20 | | 2.00 | |
| 14 | 3.40 | | 4.00 | | 3.60 | | 2.40 | |
| 15 | 2.80 | | 3.20 | | 3.00 | | 2.40 | |
| 16 | 2.80 | | 2.80 | | 3.20 | | 2.40 | |
| 17 | 3.20 | | 3.60 | | 3.40 | | 3.40 | |
| 18 | 2.60 | | 3.20 | | 3.20 | | 2.20 | |
| 19 | 3.00 | | 3.60 | | 2.80 | | 2.60 | |
| 20 | 2.60 | | 2.80 | | 2.60 | | 2.20 | |
| 21 | 2.80 | | 4.00 | | 3.20 | | 3.20 | |
| 22 | 3.00 | | 3.40 | | 3.40 | | 2.40 | |
| 23 | 2.80 | | 3.20 | | 3.00 | | 2.20 | |
| 24 | 2.40 | | 2.20 | | 3.00 | | 1.20 | |
| 25 | 3.20 | | 3.20 | | 3.20 | | 1.80 | |
| 26 | 3.40 | | 3.20 | | 3.40 | | 0.80 | |
| Moyenne des écart-types pour échantillon | 2.83 | 0.34 | 3.27 | 0.42 | 3.06 | 0.32 | 2.15 | 0.54 |

| Moyennes et écarts-types par dimensions du PIE perception enseignant (par classe) | | | | | | | | |
|--|--------------------|-------------|-----------------------|-------------|-------------------|-------------|-----------------|-------------|
| Classes | Incertitude | | Insatisfaction | | Réprimande | | Sévérité | |
| | Moyenne | | Moyenne | | Moyenne | | Moyenne | |
| 1 | 0.80 | | 1.00 | | 1.00 | | 1.80 | |
| 2 | 0.20 | | 0.40 | | 1.20 | | 2.20 | |
| 3 | 1.00 | | 1.40 | | 1.20 | | 2.20 | |
| 4 | 0.00 | | 0.20 | | 0.80 | | 3.20 | |
| 5 | 1.00 | | 0.60 | | 1.60 | | 3.40 | |
| 6 | 0.20 | | 1.40 | | 1.40 | | 2.20 | |
| 7 | 1.00 | | 0.80 | | 1.60 | | 2.80 | |
| 8 | 1.60 | | 0.80 | | 1.80 | | 2.20 | |
| 9 | 1.20 | | 1.00 | | 2.00 | | 2.80 | |
| 10 | 0.60 | | 0.40 | | 0.40 | | 2.40 | |
| 11 | 1.00 | | 0.80 | | 1.20 | | 2.60 | |
| 12 | 1.00 | | 1.40 | | 1.80 | | 2.80 | |
| 13 | 0.20 | | 0.60 | | 2.00 | | 2.60 | |
| 14 | 0.60 | | 0.60 | | 1.20 | | 2.60 | |
| 15 | 0.20 | | 1.40 | | 2.20 | | 3.40 | |
| 16 | 1.20 | | 1.00 | | 1.40 | | 2.00 | |
| 17 | 1.00 | | 0.60 | | 0.80 | | 3.20 | |
| 18 | 0.80 | | 1.20 | | 1.40 | | 3.20 | |
| 19 | 1.20 | | 0.80 | | 1.60 | | 2.60 | |
| 20 | 0.80 | | 0.80 | | 1.40 | | 2.80 | |
| 21 | 1.60 | | 2.60 | | 2.20 | | 2.00 | |
| 22 | 0.60 | | 1.40 | | 1.80 | | 3.20 | |
| 23 | 0.80 | | 0.20 | | 1.00 | | 2.40 | |
| 24 | 0.60 | | 2.20 | | 2.80 | | 2.80 | |
| 25 | 0.40 | | 1.00 | | 1.20 | | 2.40 | |
| 26 | 0.60 | | 0.60 | | 1.40 | | 3.20 | |
| Moyenne des écart-types pour échantillon | 0.77 | 0.42 | 0.96 | 0.55 | 1.47 | 0.51 | 2.65 | 0.46 |

Annexe 23.- Description de l'influence et de la proximité par classe (perception élève et enseignant)

| Classes | Moyennes et écarts-types par dimensions du PIE / perception élève (par classe) | | | | Moyennes et écarts-types par dimensions du PIE / perception enseignant (par classe) | | | |
|--|--|-------------|-------------|-------------|---|-------------|-------------|-------------|
| | Influence | | Proximité | | Influence | | Proximité | |
| | Moyenne | ET | Moyenne | ET | Moyenne | Moyenne | | |
| 1 | 1.10 | 0.60 | 1.95 | 0.95 | 0.55 | | 1.38 | |
| 2 | 0.78 | 0.64 | 2.21 | 0.60 | 1.08 | | 1.86 | |
| 3 | 1.03 | 0.49 | 1.73 | 0.71 | 0.76 | | 1.57 | |
| 4 | 1.18 | 0.70 | 1.86 | 0.90 | 1.74 | | 2.57 | |
| 5 | 1.19 | 0.42 | 1.42 | 0.96 | 1.31 | | 1.16 | |
| 6 | 0.84 | 0.42 | 1.68 | 0.85 | 0.98 | | 1.74 | |
| 7 | 0.78 | 0.39 | 2.12 | 0.57 | 0.97 | | 1.67 | |
| 8 | 0.90 | 0.59 | 1.53 | 0.68 | 0.37 | | 1.71 | |
| 9 | 1.47 | 0.39 | 0.33 | 1.36 | 1.08 | | 0.81 | |
| 10 | 1.12 | 0.63 | 2.40 | 0.77 | 0.99 | | 2.28 | |
| 11 | 1.11 | 0.41 | 1.48 | 0.87 | 0.66 | | 1.81 | |
| 12 | 1.15 | 0.47 | 0.84 | 1.10 | 1.02 | | 1.12 | |
| 13 | 0.96 | 0.39 | 1.93 | 0.69 | 1.36 | | 1.58 | |
| 14 | 1.31 | 0.56 | 1.41 | 0.95 | 1.19 | | 2.40 | |
| 15 | 1.30 | 0.59 | 1.17 | 0.80 | 1.40 | | 1.14 | |
| 16 | 1.19 | 0.54 | 1.37 | 0.91 | 0.42 | | 1.55 | |
| 17 | 0.85 | 0.60 | 1.57 | 0.87 | 0.76 | | 2.30 | |
| 18 | 1.61 | 0.62 | 0.67 | 1.03 | 1.01 | | 1.44 | |
| 19 | 0.53 | 0.40 | 2.42 | 0.69 | 0.86 | | 1.66 | |
| 20 | 1.19 | 0.58 | 1.56 | 1.24 | 0.95 | | 1.29 | |
| 21 | 0.94 | 0.62 | 1.69 | 1.18 | 0.06 | | 1.19 | |
| 22 | 0.45 | 0.35 | 1.76 | 1.00 | 1.18 | | 1.49 | |
| 23 | 0.43 | 0.63 | 1.97 | 0.74 | 0.91 | | 2.01 | |
| 24 | 1.05 | 0.42 | 0.85 | 0.94 | 1.16 | | 0.10 | |
| 25 | 0.95 | 0.55 | 1.88 | 0.71 | 1.22 | | 1.79 | |
| 26 | 1.29 | 0.40 | 1.79 | 0.71 | 1.90 | | 1.67 | |
| Moyenne écart-types échantillon | 1.02 | 0.53 | 1.57 | 0.96 | 0.99 | 0.40 | 1.58 | 0.52 |

Annexe 24.- Coefficient de variation (CV) de la dimension "influence" par classe

| Influence de l'enseignant (variante élève) | | | | | |
|---|----------------|----------|-------------------|----------------|-----------|
| Classe | Moyenne | N | Écart-type | Médiane | CV |
| 1 | 1,1455 | 23 | 0,56502 | 1,2054 | 0,49 |
| 2 | 0,8303 | 23 | 0,5637 | 0,798 | 0,68 |
| 3 | 0,9768 | 27 | 0,40991 | 0,947 | 0,42 |
| 4 | 1,2084 | 23 | 0,56044 | 1,2988 | 0,46 |
| 5 | 1,236 | 21 | 0,40345 | 1,1408 | 0,33 |
| 6 | 0,8538 | 24 | 0,3717 | 0,7965 | 0,44 |
| 7 | 0,8088 | 29 | 0,28339 | 0,7701 | 0,35 |
| 8 | 0,9258 | 23 | 0,50534 | 0,9789 | 0,55 |
| 9 | 1,4551 | 18 | 0,43834 | 1,4609 | 0,30 |
| 10 | 1,0272 | 21 | 0,51884 | 1,0245 | 0,51 |
| 11 | 1,1299 | 29 | 0,42543 | 1,1674 | 0,38 |
| 12 | 1,1383 | 27 | 0,41359 | 1,0252 | 0,36 |
| 13 | 0,9477 | 19 | 0,42214 | 0,9591 | 0,45 |
| 14 | 1,288 | 19 | 0,55163 | 1,3984 | 0,43 |
| 15 | 1,3287 | 24 | 0,58127 | 1,444 | 0,44 |
| 16 | 1,0945 | 25 | 0,44982 | 1,0898 | 0,41 |
| 17 | 0,8472 | 25 | 0,47485 | 0,8725 | 0,56 |
| 18 | 1,6001 | 25 | 0,53514 | 1,4562 | 0,33 |
| 19 | 0,5344 | 24 | 0,35995 | 0,5529 | 0,67 |
| 20 | 1,1754 | 23 | 0,54792 | 1,251 | 0,47 |
| 21 | 0,9996 | 24 | 0,53697 | 0,8712 | 0,54 |
| 22 | 0,5795 | 25 | 0,41695 | 0,5761 | 0,72 |
| 23 | 0,3889 | 16 | 0,51215 | 0,434 | 1,32 |
| 24 | 1,058 | 19 | 0,34792 | 1,0602 | 0,33 |
| 25 | 0,8734 | 23 | 0,46753 | 0,7813 | 0,54 |
| 26 | 1,2803 | 11 | 0,44035 | 1,2418 | 0,34 |
| Échantillon | 1,0234 | 590 | 0,53039 | 0,9789 | 0,52 |

| | | | Somme des carrés | df | Moyenne des carrés | F | Signification |
|--|---------------|---------|------------------|-----|--------------------|-------|---------------|
| Influence enseignant (variante el) * classe | Inter-groupes | Combiné | 41,09 | 25 | 1,644 | 7,439 | 0,000 |
| | Intra-classes | | 124,606 | 564 | 0,221 | | |
| | Total | | 165,696 | 589 | | | |

Annexe 25.- Coefficient de variation de la dimension "proximité" par classe

| Proximité de l'enseignant (variante élève) | | | | | |
|---|----------------|----------|-------------------|----------------|-----------|
| Classe | Moyenne | N | Écart-type | Médiane | CV |
| 1 | 1,9218 | 23 | 0,95078 | 1,897 | 0,49 |
| 2 | 2,1179 | 23 | 0,54889 | 2,28 | 0,26 |
| 3 | 1,6733 | 27 | 0,76944 | 1,7936 | 0,46 |
| 4 | 1,8777 | 23 | 0,83699 | 2,0444 | 0,45 |
| 5 | 1,4488 | 21 | 0,96765 | 1,4828 | 0,67 |
| 6 | 1,6233 | 24 | 0,80956 | 1,7775 | 0,50 |
| 7 | 2,0698 | 29 | 0,49156 | 2,0368 | 0,24 |
| 8 | 1,4657 | 23 | 0,65617 | 1,371 | 0,45 |
| 9 | 0,4643 | 18 | 1,26472 | 0,7102 | 2,72 |
| 10 | 2,304 | 21 | 0,75804 | 2,6296 | 0,33 |
| 11 | 1,4995 | 29 | 0,82359 | 1,4942 | 0,55 |
| 12 | 0,7761 | 27 | 1,13432 | 0,824 | 1,46 |
| 13 | 1,8365 | 19 | 0,62856 | 2,0262 | 0,34 |
| 14 | 1,3742 | 19 | 0,86933 | 1,4075 | 0,63 |
| 15 | 1,2333 | 24 | 0,81314 | 1,3604 | 0,66 |
| 16 | 1,2896 | 25 | 0,90762 | 1,523 | 0,70 |
| 17 | 1,5656 | 25 | 0,83833 | 1,6507 | 0,54 |
| 18 | 0,6536 | 25 | 1,06084 | 0,8026 | 1,62 |
| 19 | 2,3459 | 24 | 0,53105 | 2,315 | 0,23 |
| 20 | 1,5501 | 23 | 1,20603 | 1,7404 | 0,78 |
| 21 | 1,6196 | 24 | 1,06384 | 1,7058 | 0,66 |
| 22 | 1,6757 | 25 | 0,98688 | 1,8073 | 0,59 |
| 23 | 2,0218 | 16 | 0,66406 | 2,0923 | 0,33 |
| 24 | 0,8617 | 19 | 0,93051 | 1,1932 | 1,08 |
| 25 | 1,8633 | 23 | 0,64877 | 1,7571 | 0,35 |
| 26 | 1,744 | 11 | 0,62466 | 1,6872 | 0,36 |
| Échantillon | 1,5718 | 590 | 0,96592 | 1,7081 | 0,61 |

| Tableau ANOVA | | | | | | | |
|--|---------------|---------|------------------|-----|--------------------|-------|---------------|
| | | | Somme des carrés | df | Moyenne des carrés | F | Signification |
| Proximité enseignant (variante el) * classe | Inter-groupes | Combiné | 128,233 | 25 | 5,129 | 6,867 | 0,000 |
| | Intra-classes | | 421,311 | 564 | 0,747 | | |
| | Total | | 549,544 | 589 | | | |

Annexe 26.- Liens entre l'influence, la proximité de l'enseignant et les performances de l'élève

| Dimensions PIE (N = 563) | Nombres dictés | | Calcul mental | | Opérations | | Résolution de problèmes numériques | | Résolution de problèmes abstraits | |
|--------------------------------|----------------|------|---------------|------|---------------|------|------------------------------------|------|-----------------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Influence | .028 | ns | -.057 | ns | .014 | ns | .024 | ns | -.006 | ns |
| Proximité | -.014 | ns | -.042 | ns | -.002 | ns | -.009 | ns | -.018 | ns |
| Constante | .006 | | .144 | | .011 | | .016 | | .050 | |
| R² ajusté | -0,3 % | | -0,2 % | | -0,4 % | | -0,3 % | | -0,3 % | |

| Dimensions PIE (N = 563) | Score total en mathématiques | |
|--------------------------------|------------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. |
| Influence | -.003 | ns |
| Proximité | -.024 | ns |
| Constante | .069 | |
| R² ajusté | -0,3 % | |

| Dimensions PIE (N = 564) | Identification du mot écrit | | Compréhension de lecture | | Orthographe | | Score total en français | |
|-----------------------------|-----------------------------|------|--------------------------|------|--------------|------|-------------------------|------|
| | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Influence | .047 | ns | -.050 | ns | .118 | ns | .084 | ns |
| Proximité | .031 | ns | -.072 | ns | .019 | ns | .014 | ns |
| Constante | -.088 | | .167 | | -.138 | | -.098 | |
| R² ajusté | -0,2 % | | 0,1 % | | 0 % | | -0,2 % | |

Annexe 27.- Effet net des caractéristiques de l'enseignant et de l'élève sur les performances scolaires en mathématiques

| Analyse de régression multiple | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------|-------------|----------------------|-------------|-------------------|-------------|--|-------------|---------------------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| Caractéristiques de l'enseignant et de l'élève (N = 545) | | Nombres dictés | | Calcul mental | | Opérations | | Résolution problèmes numériques | | Résolution problèmes abstraits | | Score en mathématiques | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Caractéristiques de l'enseignant | | | | | | | | | | | | | |
| | Soutien | -.002 | ns | -.057 | ns | .010 | ns | -.117 | ns | -.175 | ** | -.099 | ns |
| | Respon- sabilisation | -.028 | ns | .055 | ns | -.001 | ns | .094 | ns | .005 | ns | .040 | ns |
| Caractéristiques de l'élève | | | | | | | | | | | | | |
| | Maîtrise de soi | -.018 | ns | -.039 | ns | -.071 | ns | -.094 | * | -.007 | ns | -.068 | ns |
| | Estime de soi | .158 | ** | .221 | ** | .226 | ** | .209 | ** | .151 | ** | .276 | ** |
| <i>Garçon</i> | Fille | -.208 | * | -.257 | ** | -.036 | ns | .008 | ns | -.014 | ns | -.135 | ns |
| <i>Pas de maintien</i> | Maintien | -.428 | ** | -.094 | ns | -.156 | ns | -.040 | ns | -.080 | ns | -.200 | ns |
| | Degré | .451 | * | .344 | ** | .294 | ** | .227 | ** | .342 | ** | .466 | ** |
| | Possession ordinateur | .092 | ns | .056 | ns | .075 | ns | .053 | ns | .005 | ns | .077 | ns |
| | Nombre de livres dans le foyer | .078 | * | .172 | ** | .074 | * | .181 | ** | .194 | ** | .200 | ** |
| Constante | | - 1.726** | | -1.505** | | -1.312** | | -1.226 | | -.984** | | -1.873** | |
| R² ajusté | | 13,5 % | | 15,6 % | | 8,3 % | | 11,8 % | | 13,3 % | | 23,8 % | |

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Annexe 28.- Effet net des caractéristiques de l'enseignant et de l'élève sur les performances scolaires en français

| Analyse de régression multiple | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------|-----------|--------------------------|-----------|-----------------|-----------|-------------------------|-----------|
| Caractéristiques de l'enseignant et de l'élève (N= 546) | | Identification du mot écrit | | Compréhension de lecture | | Orthographe | | Score total en français | |
| Référence | Modalité active | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. | Coeff. | Sig. |
| Caractéristiques de l'enseignant | | | | | | | | | |
| | Soutien (perception élève) | -.270 | ** | -.095 | ns | -.261 | ** | -.453 | ** |
| | Empathie (perception élève) | .242 | ** | -.015 | ns | .261 | ** | .315 | ** |
| | Incertitude score (perception élève) | -.094 | ns | .044 | ns | -.145 | * | -.095 | ns |
| Caractéristiques de l'élève | | | | | | | | | |
| | Empathie | -.031 | ns | .090 | ns | -.007 | ns | -.005 | ns |
| | Maîtrise de soi | -.053 | ns | -.051 | ns | -.086 | * | -.085 | ns |
| | Coopération | .135 | ** | .033 | ns | .180 | ** | .171 | * |
| | Estime de soi | .168 | ** | .082 | ns | .131 | ** | .162 | ** |
| <i>Garçon</i> | Fille | .143 | ns | -.104 | ns | .216 | ** | .176 | * |
| <i>Pas de maintien</i> | Maintien | -.456 | ** | -.381 | * | -.686 | ** | -.661 | ** |
| | Degré | .303 | ** | .282 | ** | .399 | ** | .409 | ** |
| | Possession ordinateur | .033 | ns | .048 | ns | .068 | ns | .061 | ns |
| | Nombre de livres dans le foyer | .157 | ** | .114 | ** | .115 | ** | .151 | ** |
| Constante | | -1.246** | | -.933* | | -1.552** | | -1.587** | |
| R² ajusté | | 19,9 % | | 7,8 % | | 24,4 % | | 27,4 % | |

INDEX

Liste des tableaux

| | |
|---|---------|
| Tableau 1.- Types de comportements interpersonnels des enseignants (traduits et adaptés de Wubbels et Levy, 1993, p.49-52) | - 140 - |
| Tableau 2.- Effets du comportement interpersonnel de l'enseignant de physique sur les résultats scolaires et sur l'attitude des élèves (Brekelmans et al., 1993, p. 58) | - 144 - |
| Tableau 3.- Récapitulatif des quatre hypothèses | - 182 - |
| Tableau 4.- Récapitulatif des quatre hypothèses générales et complémentaires | - 190 - |
| Tableau 5.- Passation en début d'année scolaire | - 215 - |
| Tableau 6.- Passation en fin d'année scolaire | - 216 - |
| Tableau 7.- Dimensions et indicateurs des facteurs concernant l'élève | - 221 - |
| Tableau 8.- Dimensions et indicateurs des facteurs concernant le contexte | - 222 - |
| Tableau 9.- Profession de la mère -Profession du père | - 226 - |
| Tableau 10.- Comparaison des catégories socioprofessionnelles selon le sexe | - 227 - |
| Tableau 11.- Répartition des types de catégories sociales après recodage pour la profession de la mère | - 229 - |
| Tableau 12.- Répartition des types de catégories sociales après recodage pour la profession du père | - 229 - |
| Tableau 13.- Niveau de performance selon le domaine scolaire mesuré par le test ECS III- | 231 - |
| Tableau 14.- Comparaison des performances en français selon le genre | - 232 - |
| Tableau 15.- Comparaison des performances en français selon le maintien..... | - 233 - |
| Tableau 16.- Comparaison des performances en français selon le degré de l'élève (N = 593) ...- | 233 - |
| Tableau 17.- Comparaison des performances en français selon l'âge de l'élève (N = 593)- | 234 - |

| | |
|---|---------|
| Tableau 18.- Comparaison des performances en français selon la profession et la catégorie sociale de la mère (N = 588) | - 235 - |
| Tableau 19.- Niveau de performance en mathématiques (N = 592) | - 236 - |
| Tableau 20.- Comparaison des performances en mathématiques selon le genre (N = 592)- | 238 - |
| Tableau 21.- Comparaison des performances en mathématiques selon le degré de l'élève (N = 592)..... | - 239 - |
| Tableau 22.- Comparaison des performances en mathématiques selon la profession et catégorie sociales de la mère (N = 586)..... | - 240 - |
| Tableau 23.- Performances scolaires selon les caractéristiques personnelles et scolaires de l'élève..... | - 242 - |
| Tableau 24.- Performances scolaires selon les pratiques culturelles et familiales de l'élève | - 243 - |
| Tableau 25.- Effet net des caractéristiques de l'élève sur les performances scolaires..... | - 244 - |
| Tableau 26.- Corrélations entre les compétences psychosociales (en début d'année scolaire) .. | - 246 - |
| Tableau 27.- Corrélations entre les compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)- | 246 - |
| Tableau 28.- Matrice de corrélation des compétences psychosociales (début = 1 et fin d'année = 2) | - 247 - |
| Tableau 29.- Comparaison des scores en début et en fin d'année scolaire avec le test t de student (N = 559) | - 248 - |
| Tableau 30.- Description des compétences psychosociales (en fin d'année scolaire) | - 249 - |
| Tableau 31.- Importance de l'effet de la classe sur les compétences psychosociales (fin d'année scolaire) | - 252 - |
| Tableau 32.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le genre en fin d'année scolaire (perception élève)..... | - 254 - |
| Tableau 33.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le maintien de l'élève en fin d'année scolaire | - 254 - |

| | |
|--|---------|
| Tableau 34.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon la catégorie sociale de la profession du père | - 255 - |
| Tableau 35.- Corrélation entre les compétences psychosociales et les pratiques culturelles (en fin d'année scolaire) | - 257 - |
| Tableau 36.- Corrélation entre le niveau de développement des compétences psychosociales et les performances scolaires (en fin d'année scolaire)..... | - 258 - |
| Tableau 37.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le secteur géographique d'appartenance de l'école (en fin d'année scolaire) | - 259 - |
| Tableau 38.- Comparaison du niveau de développement des compétences psychosociales selon le type de classe fréquenté en fin d'année scolaire | - 259 - |
| Tableau 39.- Effet brut des performances en mathématiques et en français sur les compétences psychosociales en fin d'année scolaire..... | - 261 - |
| Tableau 40.- Effet brut du genre et du cursus sur les compétences psychosociales (en fin d'année scolaire) | - 262 - |
| Tableau 41.- Effet brut de la profession des parents sur les compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)..... | - 263 - |
| Tableau 42.- Effet brut du contexte géographique sur les compétences psychosociales en fin d'année scolaire..... | - 264 - |
| Tableau 43.- Dimensions et indicateurs des facteurs concernant l'enseignant..... | - 267 - |
| Tableau 44.- Dimensions et indicateurs du contexte..... | - 268 - |
| Tableau 45.- Description des 8 dimensions du PIE (perception élève)..... | - 273 - |
| Tableau 46.- Description des dimensions « influence » et « proximité » (perception élève) | - 274 - |
| Tableau 47.- Description des 8 dimensions du PIE (perception enseignant) | - 275 - |
| Tableau 48.- Description des dimensions « influence » et « proximité » (perception enseignant) | - 276 - |
| Tableau 49.- Comparaison des perceptions des enseignants (N = 26) et des élèves (N = 590) .. | - 279 - |

| | |
|--|---------|
| Tableau 50.- Corrélations et différences selon les perceptions des enseignants et des élèves....- | 280 - |
| Tableau 51.- Importance de l'effet de la classe sur l'influence et la proximité | - 281 - |
| Tableau 52.- Concordance et discordance entre les perceptions des élèves et celle de leur enseignant pour la dimension "influence" | - 283 - |
| Tableau 53.- Concordance et discordance entre les perceptions des élèves et celle de leur enseignant pour la dimension "proximité" | - 285 - |
| Tableau 54.- Synthèse de la concordance et discordance par classe pour les dimensions « influence » et « proximité »..... | - 287 - |
| Tableau 55.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le sexe de l'élève (perception élève)..... | - 289 - |
| Tableau 56.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le sexe de l'élève et le sexe de l'enseignant (perception élève) | - 290 - |
| Tableau 57.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le type de classe (perception élève)..... | - 292 - |
| Tableau 58.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le degré de la classe de l'élève (perception élève)..... | - 293 - |
| Tableau 59.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le type de classe et le degré de classe de l'élève (perception élève)..... | - 294 - |
| Tableau 60.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon l'âge de l'enseignant (perception élève) | - 296 - |
| Tableau 61.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon l'expérience de l'enseignant (perception élève) | - 297 - |
| Tableau 62.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le niveau de diplôme de l'enseignant (perception élève)..... | - 298 - |
| Tableau 63.- Synthèse des scores de dispersion par classe | - 300 - |
| Tableau 64.- Corrélations partielles entre la dispersion des représentations des élèves et les dimensions du PIE en contrôlant le nombre d'élèves par classe | - 301 - |

| | |
|---|---------|
| Tableau 65.- Comparaison des dimensions du PIE et de l'influence et de la proximité selon le contexte d'enseignement (perception élève)..... | - 303 - |
| Tableau 66.- Effet du contexte sur les dimensions de coopération du PIE | - 305 - |
| Tableau 67.- Effet du contexte sur les dimensions d'opposition du PIE | - 305 - |
| Tableau 68.- Effet du contexte sur les dimensions « influence » et « proximité » | - 306 - |
| Tableau 69.- Effet des dimensions du PIE sur les performances scolaires par domaine .. | - 310 - |
| Tableau 70.- Effet des dimensions du PIE sur le score global en mathématiques | - 311 - |
| Tableau 71.- Effet des dimensions du PIE sur les performances scolaires en français..... | - 313 - |
| Tableau 72.- Effet des dimensions du PIE sur le score global en français..... | - 314 - |
| Tableau 73.- Effet net des caractéristiques de l'élève et de l'enseignant sur les performances scolaires de l'élève en mathématiques et en français..... | - 315 - |
| Tableau 74.- Effet des dimensions du PIE sur les compétences psychosociales en fin d'année scolaire..... | - 328 - |
| Tableau 75.- Effet de l'influence et de la proximité de l'enseignant sur les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire..... | - 330 - |
| Tableau 76.- Effet des caractéristiques de l'enseignant, des caractéristiques de l'élève et du contexte sur les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire | - 332 - |
| Tableau 77.- Effet de l'influence et de la proximité de l'enseignant, des caractéristiques de l'élève sur les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire | - 335 - |
| Tableau 78.- Indices d'ajustement global du modèle | - 357 - |
| Tableau 79.- Modèle expliquant le bien-être en fonction des compétences psychosociales- | 358 - |
| Tableau 80.- Indices d'ajustement global du modèle | - 360 - |
| Tableau 81.- Modèle expliquant la bienveillance en fonction des dimensions de l'enseignant .. | 361 - |
| Tableau 82.- Indices d'ajustement global du modèle | - 363 - |

| | |
|--|---------|
| Tableau 83.- Modèle expliquant le bien-être de l'élève en fonction de la bienveillance de l'enseignant | - 364 - |
| Tableau 84.- Effet du niveau de développement des compétences psychosociales sur les performances scolaires en mathématiques par domaine en fin d'année scolaire | - 374 - |
| Tableau 85.- Effet des compétences psychosociales de l'élève sur le score global en mathématiques en fin d'année scolaire | - 375 - |
| Tableau 86.- Effet du niveau de développement des compétences psychosociales sur les performances scolaires en français par domaine en fin d'année scolaire..... | - 378 - |
| Tableau 87.- Effet du niveau de développement des compétences psychosociales de l'élève sur le score global en français en fin d'année scolaire | - 378 - |
| Tableau 88.- Effet des caractéristiques de l'élève sur ses performances en mathématiques et en français | - 382 - |
| Tableau 89.- Effet des caractéristiques de l'élève et de l'enseignant sur les performances de l'élève en mathématiques et en français | - 384 - |
| Tableau 90.- Indices d'ajustement global du modèle | - 390 - |
| Tableau 91.- Modèle expliquant le niveau scolaire en fonction des scores de performances des élèves | - 391 - |
| Tableau 92.- Indices d'ajustement global du modèle | - 394 - |
| Tableau 93.- Modèle expliquant le niveau scolaire en fonction du bien-être de l'élève ... | - 395 - |
| Tableau 94.- Indices d'ajustement global du modèle | - 398 - |
| Tableau 95.- Modèle expliquant le bien-être et le niveau scolaire de l'élève en fonction de la bienveillance de l'enseignant | - 398 - |

Liste des figures

| | |
|--|---------|
| Figure 1.- Le triangle de Houssaye (Houssaye, 1993) | - 73 - |
| Figure 2.- Modélisation de la posture d'étayage des enseignants (Saillot, 2018)..... | - 90 - |
| Figure 3.- Le paradigme processus-produit (Gage, 1978, cité dans Clanet, 2012, p. 10) . | - 120 - |
| Figure 4.- Le paradigme élargi processus-produit (Gage, 1986) | - 121 - |
| Figure 5.- Le paradigme des processus médiateurs (Morlaix, 2009, p. 64) | - 123 - |
| Figure 6.- Le modèle de Smith (1961) | - 124 - |
| Figure 7.- Le modèle de Dunkin et Biddle (1974) | - 126 - |
| Figure 8.- Les relations entre processus d'enseignement et d'apprentissage (Clanet, 2012, p. 16) | - 127 - |
| Figure 9.- Le modèle enseignement-apprentissage de notre recherche..... | - 130 - |
| Figure 10.- Les variables de contrôle du modèle | - 133 - |
| Figure 11.- Model of Interpersonal Behavior (Leary, 1957, p. 65)..... | - 137 - |
| Figure 12.- Adaptation du modèle de Leary pour l'éducation par Wubbels et al. (1985) . | - 138 - |
| Figure 13.- The Model of Interpersonal Teacher Behavior (Wubbels et Levy, 1993)..... | - 139 - |
| Figure 14.- Structure du PIE (Genoud, 2003, p. 4) | - 147 - |
| Figure 15.- Exemple de feedback pour un enseignant (https://www.unifr.ch/cerf/fr/profil-interactionnel.html) | - 149 - |
| Figure 16.- Les compétences psychosociales comme processus médiateurs | - 150 - |
| Figure 17.- Le modèle d'enseignement-apprentissage de notre recherche | - 176 - |
| Figure 18.- Les quatre hypothèses générales..... | - 180 - |
| Figure 19.- Hypothèse 1 | - 183 - |

| | |
|--|---------|
| Figure 20.- Hypothèses 2a et 2b | - 184 - |
| Figure 21.- Hypothèses 3a et 3b | - 186 - |
| Figure 22.- Hypothèses 4a et 4b | - 188 - |
| Figure 23.- Dimensions du Profil Interactionnel de l'Enseignant (Genoud, 2004) | - 194 - |
| Figure 24.- Programmation des passations..... | - 214 - |
| Figure 25.- Profil interactionnel moyen des enseignants de l'échantillon | - 277 - |
| Figure 26.- Profil interactionnel discordant | - 278 - |
| Figure 27.- Modèle de base mettant en relation les caractéristiques de l'enseignant et les compétences psychosociales de l'élève | - 339 - |
| Figure 28.- Théorie principale du modèle initial..... | - 351 - |
| Figure 29.- Modèle initial théorique mettant en relation la bienveillance de l'enseignant et le bien-être de l'élève..... | - 352 - |
| Figure 30.- Modèle de mesure de la variable latente endogène « bien-être » | - 353 - |
| Figure 31.- Modèle de mesure de la variable latente exogène "bienveillance" | - 354 - |
| Figure 32.- Modèle de mesure mettant en relation les indicateurs retenus pour mesurer le bien-être | - 359 - |
| Figure 33.- Modèle de mesure mettant en relation les indicateurs retenus pour mesurer la bienveillance..... | - 362 - |
| Figure 34.- Modèle structurel intermédiaire reliant la bienveillance et le bien-être | - 363 - |
| Figure 35.- Modèle structurel mettant en relation la bienveillance de l'enseignant et le bien-être de l'élève | - 365 - |
| Figure 36.- Théorie principale du modèle théorique général | - 385 - |
| Figure 37.- Modèle théorique général mettant en relation la bienveillance de l'enseignant, le bien-être et le niveau scolaire de l'élève | - 387 - |

Figure 38.- Modèle théorique des variables latentes endogènes "niveau scolaire" - 389 -

Figure 39.- Modèle de mesure mettant en relation les indicateurs retenus pour mesurer le niveau scolaire..... - 392 -

Figure 40.- Modèle structurel mettant en relation le bien-être et le niveau scolaire - 393 -

Figure 41.- Modèle structurel mettant en relation le bien-être de l'élève et son niveau scolaire - 395 -

Figure 42.- Modèle structurel général - 399 -

Liste des annexes

- Annexe 1.- Questionnaire recueillant des renseignements personnels sur les enseignants de l'échantillon - 532 -
- Annexe 2.- Questionnaire mesurant le Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE), version « enseignante » (questionnaire adapté de Genoud, 2004)..... - 534 -
- Annexe 3.- Questionnaire évaluant les ressources culturelles et familiales des élèves en fin d'année scolaire (adapté de PIRLS 2016 dans <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>)..... - 537 -
- Annexe 4.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 1 évaluant l'empathie, la coopération et la maîtrise de soi (adapté de Gresham et Elliott, 1990, cité dans Epinoux, 2014) - 539 -
- Annexe 5.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 2 évaluant l'internalité (Dompnier, 2006)..... - 541 -
- Annexe 6.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 3 évaluant l'anxiété (adapté du test RCMAS, de Reynolds et Richmond, 1999) - 543 -
- Annexe 7.- Questionnaire de l'élève concernant la mesure de ses compétences psychosociales en début d'année scolaire : questionnaire 4 évaluant l'estime de soi (IMES, cité dans Rambaud, 2009)..... - 545 -
- Annexe 8.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales de l'élève en fin d'année scolaire : questionnaire 1 mesurant l'empathie, la coopération et la maîtrise de soi (adapté de Gresham et Elliott, 1990, cité dans Epinoux, 2014)..... - 548 -
- Annexe 9.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales des élèves en fin d'année scolaire : questionnaire 2 mesurant l'internalité (Dompnier, 2006) - 550 -
- Annexe 10.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales des élèves en fin d'année scolaire : questionnaire 3 mesurant l'anxiété (adapté du test RCMAS, de Reynolds et Richmond, 1999)..... - 552 -
- Annexe 11.- Questionnaire mesurant les compétences psychosociales des élèves en fin d'année scolaire : questionnaire 4 mesurant l'estime de soi (IMES, cité dans Rambaud, 2009).... - 554 -
- Annexe 12.- Test de mathématiques (adapté des tests ECS III de Khomsi, 1997 ; ZARECKI-R de von Aster, 2005 ; EDA de Billard et Touzin, 2012)..... - 557 -

Liste des annexes

| | |
|--|---------|
| Annexe 13.- Test de français – lecture et écriture (ECS III, Khomsi, 1997) | - 562 - |
| Annexe 14.- Description des compétences psychosociales interpersonnelles (scores bruts)..... | - 567 - |
| Annexe 15.- Description des compétences psychosociales émotionnelles (scores bruts) - | 567 - |
| Annexe 16.- Comparaison et corrélation des compétences psychosociales (début d'année scolaire) | - 568 - |
| Annexe 17.- Comparaison des scores de compétences psychosociales en fin d'année scolaire par classe | - 571 - |
| Annexe 18.- Coefficient de variation (CV) par classe des scores de compétences psychosociales (en fin d'année scolaire)..... | - 575 - |
| Annexe 19.- Effets bruts des variables de contrôle sur les compétences psychosociales (début d'année scolaire) | - 578 - |
| Annexe 20.- Description des huit dimensions du PIE (perception élève)..... | - 580 - |
| Annexe 21.- Description des dimensions du PIE par classe (perception élève) | - 582 - |
| Annexe 22.- Description des dimensions du PIE par classe (perception enseignant)..... | - 584 - |
| Annexe 23.- Description de l'influence et de la proximité par classe (perception élève et enseignant)..... | - 586 - |
| Annexe 24.- Coefficient de variation (CV) de la dimension "influence" par classe | - 587 - |
| Annexe 25.- Coefficient de variation de la dimension "proximité" par classe | - 589 - |
| Annexe 26.- Liens entre l'influence, la proximité de l'enseignant et les performances de l'élève | - 591 - |
| Annexe 27.- Effet net des caractéristiques de l'enseignant et de l'élève sur les performances scolaires en mathématiques | - 592 - |
| Annexe 28.- Effet net des caractéristiques de l'enseignant et de l'élève sur les performances scolaires en français..... | - 593 - |