

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTIONS D'ACTRICES ET ACTEURS SCOLAIRES SUR LE
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES À
L'ÉCOLE : COMPARAISON ENTRE LES CONTEXTES QUÉBÉCOIS ET
ISLANDAIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE)

PAR

JENYANE PROVENCHER

JUIN 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier mon comité d'évaluation pour leur investissement dans mon projet, tant pour le temps investi dans la lecture de mon mémoire que pour les commentaires constructifs qu'ils ont émis, m'ayant permis de le modifier favorablement.

J'aimerais également remercier chaleureusement ma directrice de maîtrise, Mélissa Bissonnette, pour les nombreuses rencontres d'accompagnement, ses conseils, ateliers et outils tout au long du processus d'écriture de ce mémoire, sans qui ce dernier ne serait probablement pas terminé. Sa patience, sa rigueur de travail et nombreuses relectures ont permis la qualité de ce mémoire. De plus, sa compagnie, ses nombreuses connaissances partagées et les expériences qu'elle m'a permis d'acquérir, allant de colloques internationaux aux retraites d'écriture, m'ont permis d'apprécier davantage mes années d'écriture.

Je tiens tout particulièrement à remercier mon conjoint, Marc-André, pour son incontournable support durant ces dernières années, ses nombreux encouragements, sa présence, sa patience et son écoute inestimable.

Merci à ma mère, Sophie, sans qui je n'aurais probablement jamais entrepris ce gargantuesque périple. Son soutien et son support, ses nombreuses relectures et ses suggestions m'ont permis d'enrichir mon travail. Toutes les séances d'écriture et de motivation à ses côtés, écrivant elle-même sa thèse de doctorat, m'ont permis de me sentir moins seule dans ce processus.

Merci à mon père, Pierre, qui m'a également accompagné dans le périple de maîtrise, complétant lui-même son MBA au même moment. Sa réussite et les nombreux délicieux repas qu'il m'a cuisinés m'ont donné le courage et la motivation de persévérer dans les derniers moments d'écriture et de relecture.

Finalement, un énorme merci à mes amies, à mes frères et à ma sœur pour m'avoir diverti de ce mémoire dans les moments où j'en avais le plus besoin.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Questionnement initial	2
1.1.1 Système scolaire québécois.....	4
1.1.1.1 La place des compétences SE dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignant.es	4
1.1.1.2 Formation initiale du personnel enseignant	5
1.1.1.3 La place des compétences SE dans le programme de formation de l'école primaire québécoise	6
1.1.2 Comment développer les compétences SE? Le cas du système scolaire islandais.....	7
1.1.2.1 La place des compétences SE parmi les responsabilités des enseignant.es	7
1.1.2.2 La place des compétences SE dans le programme de formation islandais	8
1.2 Exploration des écrits	8
1.2.1 Qu'est-ce que le bien-être en milieu scolaire?	9
1.2.2 Recension des programmes SE.....	10
1.2.3 Valeurs islandaises et programme SE systémique.....	11
1.4. Problème : constat qui conduit à une question de recherche	14
1.5 Pertinence : scientifique, professionnelle et sociale	15
CHAPITRE II – CADRE THÉORIQUE	18

2.1 Précisions sur le système islandais	18
2.2 Le bien-être en milieu scolaire	19
2.2.1 Différents positionnements au cours des 20 dernières années	19
2.2.2 Définitions - Bien-être en milieu scolaire	20
2.3 Approche systémique	22
2.3.1 Approche systémique : origine et définition	22
2.3.2 Approche systémique : sa contribution	24
2.4 Climat scolaire	25
2.4.1 Climat scolaire – Origine et définitions	25
2.4.2 Les différents modèles rattachés au climat scolaire	27
2.4.3 Climat scolaire – relation avec les compétences socio-émotionnelles	42
2.5 Les compétences socio-émotionnelles - Définitions et approches	42
2.5.1 Les compétences socio-émotionnelles - Liens avec les milieux scolaires et ses avantages	44
2.6 Les objectifs spécifiques	48
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	49
3.1 Type de recherche	49
3.2 Choix méthodologiques	50
3.2.1 Sélection des participants	50
3.2.2 Instruments de collecte de données	51
3.3 Considérations éthiques	53
3.4 Méthode d'analyse de données	54
3.5 Critères de qualité de recherche	55
3.6 Synthèse	57
CHAPITRE IV - RÉSULTATS	58
4.1 L'état des compétences socio-émotionnelles dans les milieux scolaires primaires québécois et islandais	61
4.1.1. L'écoute	62
4.1.2 - La capacité à être critique et réfléchi	66

4.1.3 - La résolution de conflit.....	70
4.1.4 Québec - La communication.....	76
4.1.5 La collaboration	80
4.1.6 Perception de la manière dont sont présentement enseignés les CSE dans les milieux scolaires.....	84
4.2 L'état des six dimensions du climat scolaire	90
4.2.1 Les relations	90
4.2.2 L'enseignement et apprentissage	94
4.2.3 La sécurité.....	101
4.2.4 L'environnement.....	106
4.2.5 Le sentiment d'appartenance	107
4.2.6 Les compétences socio-émotionnelles.....	110
4.3 Les résultats qui s'imposent	110
4.4 Survol historique islandais des compétences socio-émotionnelles.....	110
4.5 Synthèse.....	113
CHAPITRE V - DISCUSSION.....	112
5.1 Journal de bord	112
5.2 Comparaison des pratiques socio-émotionnelles du milieu scolaire québécois et islandais	113
5.2.1 Le Québec et l'Islande - L'écoute.....	113
5.2.2 Le Québec et l'Islande - La capacité à être critique et réfléchi	116
5.2.3 Le Québec et l'Islande - La résolution de conflit	118
5.2.4 Le Québec et l'Islande - La communication.....	120
5.2.5 Le Québec et l'Islande - La collaboration.....	122
5.2.6 Le Québec et l'Islande – Les compétences socio-émotionnelles et le climat scolaire	124
5.3 État du bien-être en milieu scolaire – Le Québec et l'Islande.....	134
5.3.1 Le volet physique du bien-être.....	134
5.3.2 Le volet cognitif.....	136
5.3.3 le volet psychosocial (Relations, Sentiment d'appartenance, compétences SE)	139
5.4 Les résultats qui s'imposent - La technologie, la nouvelle génération et la pandémie	141

5.5 Réponse à la question de recherche : Quelles sont les perceptions des acteurs scolaires québécois et islandais sur la pertinence d'un programme de compétence SE systémique envisagé ou vécu?.....	143
5.6 Limites et pistes de recherche.....	144
CONCLUSION	146
ANNEXE A - GUIDE D'ENTREVUE FRANCOPHONE	150
ANNEXE B - GUIDE D'ENTREVUE ANGLOPHONE	157
ANNEXE C - LETTRE DE SOLLICITATION – MEMBRE DE LA DIRECTION – FRANCOPHONE	164
ANNEXE D - LETTRE DE SOLLICITATION – ENSEIGNANT.ES - FRANCOPHONE.....	166
ANNEXE E - LETTRE DE SOLLICITATION – MEMBRES DE LA DIRECTION - ANGLOPHONE.....	168
ANNEXE F - LETTRE DE SOLLICITATION – ENSEIGNANT – ANGLOPHONE.....	170
BIBLIOGRAPHIE	172

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ART	Agression replacement training (entraînement du remplacement de la colère)
CCHST	Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail
CSE	Compétences Socio-Émotionnelles
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
SE	Socio-Émotionnel
SEEAE	Social, Emotional, Ethic and Academic Education (apprentissage social, émotionnel, éthique, et académique)
SEL	Social Emotional Learning (apprentissage socio-émotionnel)

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schéma des six dimensions du climat scolaire.....	34
4.1 Synthèse des compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire québécois et islandais	XX

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Six dimensions du climat scolaire	34
2.2	Compétences et disposition nécessaire pour pouvoir participer dans une démocratie	43

RÉSUMÉ

La maîtrise des compétences socio-émotionnelles (CSE) par le personnel enseignant et les élèves contribue à réduire les problématiques comportementales en milieu scolaire, améliore le climat et le bien-être scolaire et par incidence, la réussite éducative. Malheureusement, ces compétences permettant d'améliorer le vivre-ensemble en milieu scolaire ne sont pas assurées pour tous les enseignants et élèves au Québec, contrairement à l'Islande. Ainsi, la présente recherche souhaite mettre en lumière l'importance et la pertinence d'instaurer un programme de CSE dans toutes les écoles primaires québécoises.

C'est à l'aide d'une démarche méthodologique qualitative que 18 entrevues semi-dirigées avec des enseignant.es et membres de la direction d'écoles primaires québécoises et islandaises ont été transcrites et analysées. Par ailleurs, ce projet souhaite décrire les perceptions de ces derniers quant au niveau de traitement des CSE dans le milieu scolaire primaire. Ce projet s'intéresse également à comparer les pratiques SE des deux contextes scolaires.

Les résultats révèlent que l'Islande accorde une importance particulière aux CSE, favorisant leur développement chez les membres du personnel enseignant et les élèves. Des compétences telles que l'écoute, la communication, la collaboration, la résolution de conflits et l'esprit critique y sont bien développés. Les participant.es islandais.es soulignent l'impact positif de ces apprentissages sur la vie en communauté. En revanche, les répondant.es québécois.es font état de défis, principalement liés à l'autorégulation des émotions et du stress, qui influence grandement plusieurs autres CSE telles que celles nommées ci-haut.

L'étude met en évidence l'importance d'un programme systémique de développement des CSE pour promouvoir un vivre-ensemble harmonieux, compte tenu des réalités diverses et inégales des élèves. Les résultats suggèrent que s'inspirer du modèle islandais serait bénéfique pour transformer l'éducation au Québec en un environnement axé sur le bien-être des acteurs scolaires et impactant positivement la réussite éducative pour tous, grâce à l'incorporation généralisée des CSE.

MOTS-CLÉS

Bien-être, Compétences socio-émotionnelles, vivre-ensemble, réussite éducative, éducation inclusive équitable.

ABSTRACT

The mastery of social and emotional (SE) skills by teaching staff and students contributes to reducing behavioral issues in the school environment, improves the school climate and well-being, and consequently enhances educational success. Unfortunately, these skills, which enhance coexistence in the school environment, are not guaranteed for all teachers and students in Quebec, unlike in Iceland. Thus, this research aims to highlight the importance and relevance of implementing a social and emotional skills program in all Quebec primary schools.

Through a qualitative methodological approach, 18 semi-structured interviews with teachers and principals in Quebec and Icelandic primary schools were transcribed and analyzed. Furthermore, this project aims to describe the perceptions of teachers and school administrators in Quebec and Iceland regarding the level of treatment of SE skills in the primary school environment. This project also seeks to compare social and emotional practices in the two school contexts.

The results reveal that Iceland places particular importance on SE skills, fostering their development among teaching staff and students. Skills such as listening, communication, collaboration, conflict resolution, and critical thinking are well-developed. Icelandic teachers and school leaders emphasize the positive impact of these learning experiences on community life. In contrast, Quebec respondents report challenges, primarily related to the self-regulation of emotions and stress who in turn negatively influence other social emotional skills.

The study highlights the importance of a systemic program for the development of SE skills to promote harmonious coexistence, considering the diverse and unequal realities of students. The results suggest that drawing inspiration from the Icelandic model could be beneficial in transforming education in Quebec into an environment focused on the well-being of educational stakeholders and therefore enhancing educational success, through the widespread incorporation of socio-emotional skills.

KEYWORDS

Well-being, Socio-emotional skills, coexistence, educational success, equitable inclusive education.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche explore l'influence de la maîtrise des compétences socio-émotionnelles (CSE) par tous les acteurs et actrices scolaires sur le bien-être en milieu scolaire primaire. Plus précisément, les programmes de CSE dans les milieux scolaires primaires québécois et islandais sont explorés. Dans le premier chapitre, soit la problématique, plusieurs aspects sont abordés ; le bien-être en général, le système scolaire québécois en lien avec les CSE, le système scolaire islandais face aux CSE, le bien-être en milieu scolaire, les programmes de CSE, la formulation d'une question de recherche ainsi que la pertinence du projet. Le second chapitre présente le cadre théorique de la recherche. Ainsi, définitions, théories et approches sont abordées. En effet, le bien-être en milieu scolaire, l'approche systémique, le climat scolaire et les CSE sont ainsi explorés dans ce chapitre avant d'énoncer les objectifs du projet de recherche. Le troisième chapitre aborde la méthodologie ; le type de recherche, les choix méthodologiques, les considérations éthiques ainsi que les méthodes d'analyse de données et les critères de qualité de recherche. Quant à lui, le chapitre 4 dévoile les résultats de la recherche ; l'état des CSE dans les milieux scolaires québécois et islandais ainsi que l'état de leurs climats scolaires. Finalement, la discussion est révélée dans le chapitre 5. Dans ce dernier, il est possible de retrouver des éléments du journal de bord de la chercheuse, ainsi que différents éléments répondant aux objectifs de recherche. Par exemple, la comparaison entre les pratiques socio-émotionnelles (SE) du milieu scolaire québécois et islandais ainsi que l'état du bien-être en milieu scolaire québécois et islandais. Des résultats inattendus sont également présentés, suivi d'une réponse à la question de recherche. Pour terminer, les limites et pistes de recherches à venir sont décrites. Une conclusion clôt ensuite le mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, plusieurs éléments constituant la problématique sont présentés, afin de bien mettre en contexte la question de recherche. Le questionnement initial est ensuite dévoilé, suivi d'une exploration des écrits. Par la suite, le contexte spécifique de la problématique est abordé, puis une question de recherche est présentée à la suite des constats pour finalement révéler la pertinence de la recherche.

1.1 Questionnement initial

De nos jours, le bien-être est considéré comme essentiel dans divers domaines. Selon l'Office québécois de la langue française (2006), le bien-être est décrit comme étant un sentiment ou une sensation d'épanouissement, de confort, de satisfaction générale, et ce, tant en parlant du corps que de l'esprit. Il est d'ailleurs précisé, dans la définition publiée, que le terme mieux-être fait quant à lui référence à l'amélioration d'un état passé. Ce thème, déjà présent en milieu scolaire (Shankland et al., 2018), a rapidement continué à gagner en popularité en raison de l'ère sans précédent dans laquelle le monde est plongé depuis 2020 due à la pandémie de la COVID-19 (Bérubé, 2022). Effectivement, les impacts négatifs de la pandémie et comment cette dernière, par ses conséquences, a malmené le bien-être des individus sont flagrants (Bérubé, 2022; Rapisarda et al., 2022). En milieu scolaire, les élèves ont également été touchés par les restrictions qu'ont imposé la COVID-19. L'école à distance a été particulièrement difficile pour les enseignant.es et les élèves notamment du primaire et du secondaire lors du confinement visant à réduire la contamination du virus en diminuant les contacts au maximum (Tardif-Grenier et al., 2021). Ces situations rendent l'idée du bien-être à l'école encore plus pertinente aux différents membres scolaires ainsi chamboulés par la pandémie (Jaillet et al., 2023). Le bien-être était toutefois source de préoccupation bien avant que la pandémie mondiale n'affecte globalement la santé mentale des populations.

En effet, en 2017, le *Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail* (CCHST) fait la promotion de la santé et du mieux-être en milieu de travail. Dans leur publication, la CCHST présente une marche à suivre et exprime l'importance du mieux-être en milieu de travail à la suite de quoi un guide démontre point par point comment procéder afin d'instaurer un climat de bien-être dans toutes les entreprises. Selon le CCHST (2017), afin de promouvoir un milieu de travail sain, il est aujourd'hui essentiel d'inclure dans sa stratégie globale le mieux-être au travail. Par exemple, en :

[...] [créant] et [en mettant] en œuvre un Programme exhaustif de santé et de sécurité au travail (PESST). Un tel programme comprend une série de stratégies et d'activités, d'initiatives et de politiques connexes élaborées par l'employeur, en consultation avec les employés, en vue d'améliorer ou de maintenir de façon continue la qualité de vie au travail, la santé et le mieux-être des travailleurs. Ces activités sont élaborées dans le cadre d'un processus d'amélioration continue visant à améliorer l'environnement de travail (physique, psychosocial, organisationnel et économique) et à accroître l'autonomisation et la croissance personnelle (CCHST, 2017, paragr 3).

D'un autre côté, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) s'intéresse depuis maintenant une dizaine d'années au bien-être. En 2019, le document de l'OCDE sur *l'Éducation et les compétences* présente plusieurs projets permettant d'évaluer la qualité du bien-être des élèves et des enseignant.es, afin d'améliorer les possibilités d'apprentissage des élèves et le bien-être à l'école.

Au Québec, en 2020, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a publié le document *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs* démontrant l'importance pour les acteurs scolaires d'agir de manière réfléchie et issue d'une concertation commune autour de l'enfant. Il est suggéré que le bien-être soit ainsi pris en compte au quotidien dans les activités éducatives permettant à l'enfant de développer ses propres ressources afin devenir le premier acteur de son bien-être.

Bien que le gouvernement québécois avance les bienfaits du bien-être ainsi que son importance, aucun programme ne semble préétabli pour aider les écoles à assurer la prise en compte de ce bien-être. La plupart des programmes recensés par la recherche sont anglophones et semblent d'ailleurs se dérouler à l'étranger (Valois, 2019). Pourtant, il a été prouvé que l'apprentissage et la maîtrise de compétences socio-émotionnelles (SE) permettent de prévenir plusieurs problématiques

(intimidation, violence, conflits, etc.), améliorant par le fait même le bien-être en milieu scolaire (Jung-Pasciuti, 2023; Lapinte-Missud, 2023; Shankland et al., 2018). Très peu d'articles explorent les programmes SE au Québec. En fait, aucune recension des initiatives locales (québécoises) n'a été trouvée lors de la réalisation du présent mémoire.

1.1.1 Système scolaire québécois

Au Québec, les compétences SE ne se retrouvent pas au cœur du *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante* (2020), de leur formation ou encore même du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

1.1.1.1 La place des compétences SE dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignant.es

Le document officiel du ministère de l'Éducation, le *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2020) a été adapté afin de s'ajuster à la constante évolution de la société et ce faisant, modifier la formation initiale afin que les futur.es enseignant.es soient parfaitement équipé.es pour éduquer les enfants d'aujourd'hui. Or, dans ces nombreux enjeux ne figurent pas les problématiques vécues en milieu scolaire tels que la violence, l'intimidation, les troubles de comportements, mais surtout, l'anxiété et le stress qui se révèlent être une problématique d'ampleur dans diverses recherches en éducation (Lambert-Samson et Beaumont, 2017; Pelletier, 2015). Le travail des enseignant.es revêt une forte dimension relationnelle (Gouvernement du Québec, 2020) qui demande un certain niveau de créativité et un savoir-agir en situation problématique :

Il fait appel à une intelligence de la tâche, c'est-à-dire à l'exercice du jugement professionnel qui permet d'interpréter, d'apprécier et de coordonner les divers éléments d'une situation, par définition problématique, afin de produire un résultat. (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2020, p. 28).

Les décisions prises par le personnel enseignant en périodes problématiques exigent un esprit critique en plus d'une capacité à prendre des décisions rapidement. Les compétences SE font partie des outils auxquelles les enseignant.es doivent faire référence afin de prendre des décisions

éclairées. En effet, la compétence 6 du *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante* (2020), soit la gestion de la classe, doit quant à elle être, au terme de la formation initiale, en grande partie maîtrisée. Autrement dit, les quelques compétences SE y figurant devraient être intégrées. Il y est précisé que l’enseignante et l’enseignant doivent 1) assurer la gestion des émotions manifestées par les élèves (anxiété, colère, frustration, joie, tristesse, etc.); 2) conserver un climat de classe respectueux et sécurisant afin de favoriser la progression des apprentissages; et 3) faire des retours périodiques avec les élèves sur les comportements attendus. Ils doivent aussi aider les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions en plus de « choisir et mettre en œuvre des interventions permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et relationnelles » (Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation, 2020, p. 61). Or, ce ne sont pas tous ces enseignant.es qui ont les outils nécessaires pour le faire (Talvio et Lonka, 2019; Pelletier et Goyette, 2023). En effet, les compétences SE ne semblent pas être abordées dans la formation initiale des enseignant.es. Il est donc difficile de s’attendre à ce qu’ils maîtrisent la compétence 6 s’ils ne possèdent pas tous les outils pour le faire (Shankland et al., 2018).

1.1.1.2 Formation initiale du personnel enseignant

Selon l’article de Beaumont et Garcia (2020), les CSE ne sont pas priorisées dans l’offre de cours des futur.es enseignant.es. En effet : « Au Québec, l’ASÉ¹ dans les écoles en est encore à ses balbutiements comparativement aux autres provinces canadiennes ou aux États-Unis, qui en font la promotion depuis une quinzaine d’années » (Beaumont et Garcia, 2020, p. 13). Dans leur recherche, ces mêmes autrices analysent les descriptifs de cours de neuf universités francophones québécoises qui offrent le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BEPEP). Parmi les résultats de la recherche, il est possible de voir qu’« aucune des 117 descriptions de cours analysées ne visait explicitement à habilitier les futurs enseignant.es à enseigner les compétences socio-émotionnelles à leurs élèves ou à les développer pour eux-mêmes. » (Beaumont et Garcia, 2020, p. 15). Certes, selon les résultats, certains cours semblaient proposer des connaissances utiles pour y arriver, mais ne préciseraient pas comment les enseigner.

¹ Apprentissage socio-émotionnel

De plus, la formation initiale offerte dans ce contexte serait inégale et différerait selon l'université (Beaumont et Garcia, 2020). Par ailleurs, bien que certaines CSE soient parfois abordées en lien avec les élèves, il ne semble pas qu'elles soient abordées pour les enseignant.es eux/elles-mêmes (Pelletier et Goyette, 2023). Comme le mentionne Shankland et al. (2018), comment s'attendre à ce que les enseignant.es puissent enseigner ces compétences aux élèves s'ils ne les possèdent pas eux-mêmes? Finalement, toujours selon Beaumont et Garcia (2020) : « pour habiliter équitablement tous les enseignant.es à enseigner l'ASÉ à leurs élèves, Markowitz (2014) soutient qu'une approche plus systémique et organisée s'avère nécessaire. » (p. 13).

1.1.1.3 La place des compétences SE dans le programme de formation de l'école primaire québécoise

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise primaire* (2006), parmi les compétences transversales, seules trois compétences sociales s'y retrouvent, soit ; 1) structurer son identité, 2) coopérer et 3) communiquer de façon appropriée. Plus spécifiquement, la compétence 7, *structurer son identité*, serait apprise à travers tous les domaines d'apprentissages afin de développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève : « [l'élève] apprendra plus ou moins, suivant les contextes dans lesquels il est placé, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à accepter la différence et à s'ouvrir à la diversité » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2006, p. 32). Cette compétence est d'actualité chez l'élève notamment par l'identification des moyens à mettre en œuvre pour son développement personnel et l'approfondissement de ses valeurs de références.

Pour ce qui est de *coopérer*, la compétence 8, elle ne peut se concrétiser sans la conjugaison des forces de chacun. Cette compétence, apprise à travers tous les domaines d'apprentissages, implique notamment la reconnaissance des besoins des autres et l'adoption d'attitudes et de comportements adaptés.

Enfin, la compétence 9, *communiquer de façon appropriée* est, selon le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2006), « l'outil par excellence et premier véhicule d'accès à la culture » (p. 38). Cette compétence exprimée à l'oral, à l'écrit, en art plastique, en musique, avec les médias, par gestuelle et même de manière symbolique s'exprime entres autres,

par la clarté, la pertinence et la précision de l'intention de communication et par l'auto-analyse et l'autoévaluation de ses propres approches de communication.

Beaumont et Garcia (2020) mentionnent que ces compétences transversales ne sont pas enseignées explicitement et expriment ceci : « comment peut-on espérer que les élèves les utilisent dans leurs autres domaines d'apprentissages? » (p. 14). Ainsi, bien que plusieurs CSE se trouvent parmi les compétences transversales, leur enseignement ne semble pas priorisé. Idéalement, afin de favoriser le bien-être individuel de tous, il serait important d'enseigner davantage de compétences SE afin de favoriser un climat scolaire positif et former de futurs citoyens informés et engagés participant dans une société démocratique (Cohen 2006; Jagers, Rivas-Drake et Williams, 2019).

1.1.2 Comment développer les compétences SE? Le cas du système scolaire islandais

En Islande, les *Life Skills* (compétences de vies), dans lesquelles se retrouvent les compétences SE, ont une place importante dans le curriculum ministériel national du guide pour les *compulsory school* (écoles primaires et secondaires) (Island, Ministry of Education (M. O. E.), 2004) ainsi que dans la responsabilité du personnel enseignant.

1.1.2.1 La place des compétences SE parmi les responsabilités des enseignant.es

Le document *The national curriculum guide for compulsory school, general section* (Island, M. O. E., 2012), précise les responsabilités des enseignantes et enseignant.es. Tout d'abord, cette personne se doit de respecter tous les articles de la loi sur l'éducation et la politique spécifiée dans le *National Curriculum Guide*. S'inscrivant au sein de leur formation professionnelle spéciale, leurs connaissances, leurs attitudes ainsi que leur éthique de travail, il est attendu des enseignant.es qu'ils aient à cœur le bien-être de leurs élèves, qu'ils aient une communication efficace et un enseignement constructif permettant l'amélioration des compétences apprises. Ils sont responsables de transmettre des connaissances à leurs élèves, mais aussi de leur donner l'opportunité d'acquérir des connaissances et des compétences encourageant leur joie de travailler tout en nourrissant leur créativité. Finalement, les enseignant.es se doivent aussi d'aider les élèves à adopter un mode de vie sain en créant une bonne ambiance scolaire, en utilisant des procédures de travail équitables et en encourageant un environnement d'apprentissage positif.

1.1.2.2 La place des compétences SE dans le programme de formation islandais

Dans le curriculum ministériel national du guide pour les *compulsory school* (Island, M. O. E., 2004) (le programme de formation islandais) est présenté le volet *Life skills*. Ces *Life skills* ont pour but de renforcer le développement général des élèves où l'emphase est mise sur l'importance pour les élèves d'apprendre à travailler sur eux-mêmes, à se respecter, mais surtout comprendre leurs qualités et leurs défauts. La priorisation de l'apprentissage de ces compétences de vie est mise sur la création d'un environnement sécuritaire et positif, caractérisé par la coopération entre tous les acteurs scolaires, les élèves et leurs parents, leur garantissant par le fait même un langage commun.

En Islande, un regard systématique est porté sur l'élève, afin de l'observer dans sa globalité. Cependant, ce qui démarque l'Islande et son système éducatif réside sur le plan des habiletés créatives, habiletés pratiques et *life skills* (compétences de vie), qui permettent aux milieux scolaires de mieux gérer les problèmes qui concernent le bien-être et les sentiments des élèves (Island, M. O. E.2012).

En Islande, c'est en partie grâce au programme, *Agression Replacement Training* (ART) (Gundersen et al., 2015) qui est non seulement présent, mais instauré de façon systémique dans tous les *compulsory school* du Sud du pays, que les *Life Skills* sont appris aux élèves ainsi qu'au professionnel scolaire (Island, M. O. E.2012). Ainsi, tous les élèves ont accès aux outils leur étant nécessaires pour faire face aux problématiques qu'ils rencontreront au courant de leur vie. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la présente recherche s'intéresse au système scolaire islandais ; soit sa composante systémique. Les autres programmes qui sont ressortis lors de la recension sont intéressants, mais manquaient cette composante systémique que possède ART en Islande.

Considérant que le bien-être en milieu scolaire, maintenu grâce à la maîtrise des compétences SE, aide au maintien de la réussite scolaire et qu'il n'existe pas de programme SE systémique au Québec, il est possible de penser qu'un programme SE s'inspirant de l'expérience islandaise pourrait s'avérer être pertinent.

1.2 Exploration des écrits

1.2.1 Qu'est-ce que le bien-être en milieu scolaire?

Tout d'abord, le bien-être en milieu scolaire est défini comme étant la dimension subjective de la qualité de vie ; l'évaluation cognitive et affective de l'enfant vis-à-vis son niveau de satisfaction à l'école, mais aussi dans les différents domaines de sa vie (Bacro et al., 2017).

Plusieurs études démontrent que le climat scolaire a une forte incidence sur le bien-être scolaire et vice-versa ; ils sont fortement interreliés (Murat et Simonis-Sueur, 2015 ; Richard et Santos Marino, 2019). Effectivement, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation nommé ci-haut mentionne comment le bien-être de l'élève est associé à la qualité de vie à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Le bien-être affecte la réussite scolaire (Bacro et al., 2017; Cheng et Furnham, 2002; Fenouillet et al., 2014; Huebner et al., 2014; Lyons et Huebner, 2016; Marks, 1998; Palluy et al., 2010; Suldo et al. 2006) au même titre que le climat scolaire influence la réussite scolaire (Debarbieux et al., 2012; La Salle, 2018).

Plusieurs problématiques peuvent influencer le climat scolaire et par le fait même, le bien-être scolaire par exemple : l'intimidation, les troubles de comportements, la violence, le stress, l'anxiété, etc. Afin de pallier ces problématiques, l'apprentissage et la maîtrise des compétences SE deviennent une solution pertinente et intéressante. En effet, une étude de Shankland et ses collègues (2018) révèlent que l'apprentissage des compétences transversales telles que l'expression des émotions, la responsabilité vis-à-vis d'autrui, la résolution des conflits, la capacité à faire preuve de bienveillance et d'empathie, le respect des autres, la connaissance et la compréhension des règles, etc., ont toutes une influence sur le maintien d'un bon climat scolaire (Gimbert et al., 2021; Shankland et al., 2018). Autrement dit, le climat scolaire ainsi que le bien-être scolaire sont tous les deux affectés par la capacité des acteurs du milieu à user de compétences SE.

L'anxiété et le stress prennent de plus en plus de place dans les écoles québécoises. Lambert-Samson et Beaumont (2017) rappellent que 10 % des élèves vivent ou ont vécu de l'anxiété sévère à l'école. De plus, un élève anxieux peut devenir un élément stressant pour le reste de la classe en raison de son imprévisibilité (Lambert-Samson et Beaumont, 2017 ; Les Affaires, 2008). Cette

statistique témoigne d'ailleurs de la situation avant la pandémie. La gestion du stress devient donc aujourd'hui une compétence SE plus que nécessaire au bien-être en milieu scolaire et ailleurs, en plus d'être une compétence transversale essentielle pour faire face aux défis modernes.

L'incidence de la maîtrise des compétences SE touche autant le personnel scolaire que les élèves (Shankland et al., 2018). Par exemple, le climat scolaire peut rapidement être affecté par l'enseignant s'il ne possède pas les outils nécessaires lui permettant de gérer ses émotions, communiquer adéquatement, gérer son stress et résoudre des conflits (Berkowitz et Bier, 2005; Zins et al., 2004). Les relations entre les enseignant.es peuvent affecter le climat scolaire au même titre que la relation enseignant.e-élève (Janosz, Georges et Parent, 1998 ; Pena Ibarra, 2016). De plus, les enfants, surtout les jeunes du primaire, ont bien souvent un apprentissage vicariant. Il est donc essentiel que l'enseignant possède et maîtrise les compétences SE pour montrer l'exemple aux élèves (Talvio et Lonka, 2019), afin de permettre le maintien du bien-être scolaire.

Un travail de recherche sur la gestion des émotions des finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) face aux situations stressantes à l'école (Pelletier, 2015) a révélé que les lacunes dans la formation des futurs enseignant.es les mènent à se sentir démunis devant un travail aussi complexe. La recherche conclut en affirmant qu'il semble qu'un besoin de formation psychologique devienne nécessaire aux enseignant.es et aux futurs enseignant.es. Plus précisément ces quatre éléments sont : 1) la maîtrise du stress devant les difficultés vécues; 2) la gestion des émotions vécues avec les différentes personnes impliquées; 3) la manière de décrocher à la maison et de se distancier ainsi que; 4) la réalisation d'analyses réflexives au regard des émotions vécues.

1.2.2 Recension des programmes SE

Un travail de recension datant de 2019, ayant pour titre *Les caractéristiques favorisant l'efficacité des programmes qui visent le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants* a été publié. L'auteure y présente une recension de divers programmes SE ayant été testés partout autour du globe. Elle y compare les caractéristiques des programmes SE, soit leur application et leurs effets. Cette recension a notamment révélé les facteurs nuisant à la mise en place des programmes ainsi qu'à leur efficacité menant ainsi Valois (2019) à conclure qu'un programme

systemique serait plus efficace et permettrait par le fait même de donner une chance égale à tous les élèves pour la réussite scolaire.

Parmi les facteurs nuisant à la mise en place des programmes SE, les budgets précaires placent généralement les directions d'établissement d'enseignement devant des choix difficiles ; obligeant parfois la gestion de crise plutôt que la prévention (Valois, 2019). D'ailleurs, Valois ressort plusieurs programmes dans sa recension (*New beginnings, Fluppy, PATHS, Head Start REDI, Second Step, Fun Friends, Mind-Up, Up et Intervention ciblée*), qui s'adressent à diverses clientèles (tous par rapport aux élèves). Ces derniers sont tous des programmes SE existants, quoi qu'anglophones et développés ailleurs pour la plupart, que les écoles peuvent se procurer, pour un certain prix. Les programmes SE ne sont d'ailleurs pas tous de la même durée, mais Valois (2019) révèle que plus le programme compte de rencontres et plus ces dernières sont rapprochées, meilleurs sont les chances d'atteindre les résultats escomptés.

Au Québec, aucun programme SE systemique, s'adressant autant aux acteurs scolaires, à la direction d'établissement d'enseignement qu'aux parents et élèves, n'existe.

1.2.3 Valeurs islandaises et programme SE systemique

Les chercheurs des pays nordiques démontrent l'approche démocratique qui décrit les valeurs principales caractérisant l'éducation en Islande (Einarsdottir et al., 2015). En effet, les pays nordiques, incluant l'Islande, partagent une vision commune où il est de la plus haute importance de prioriser les valeurs d'inclusion sociale, c'est-à-dire de s'assurer que tous les citoyens aient droit à des opportunités égales de participer à la société. Leur étude démontre que la démocratie, la bienveillance et la compétence sont intégrées dans les politiques éducationnelles de tous les pays nordiques.

Le programme instauré en Islande est le même que celui instauré dans plusieurs autres pays (Finlande, Danemark, Suisse et Norvège) : *Adapted Aggression Replacement Training* (La version adaptée du programme de remplacement d'agression) (AART). Appuyant le développement des compétences SE et soutenant la vision démocratique de l'éducation, ce programme est utilisé dans plusieurs pays dans le monde et continue d'être adapté et développé grâce à plusieurs recherches

sur le sujet. En effet, en 2020, le site web PREPSEC², organisation mondiale de professionnels focalisés sur le travail des programmes de compétences sociales et émotionnelles, recensait 40 articles publiés dans différents journaux scientifiques et abordant les avantages du programme ART soit : 1) l'occurrence de comportements prosociaux; 2) le contrôle de la colère; et 3) la réduction de l'impulsivité et de l'incidence des comportements antisociaux et agressifs. En plus de ces effets positifs, aucun effet indésirable ou nocif dû au programme n'a été signalé. D'ailleurs, plusieurs organisations (six sont mentionnées dans l'article) telles que le *Netherlands Youth Institute* (Institut jeunesse des Pays-Bas) et *Knowledge Centre for Children and Adolescents in Norway* (Le centre de connaissance pour enfants et adolescent en Norvège), entre autres, valorisent le programme comme étant efficace. En Islande, le programme a été implanté dans toutes les écoles et autres institutions (PREPSEC, 2015).

1.3. Contexte spécifique au Québec

Selon le *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante* (2020), l'enseignement est basé sur l'état actuel des connaissances. Il serait donc juste de se baser sur les connaissances issues de la recherche sur l'enseignement énonçant clairement l'importance de l'apprentissage et de la maîtrise des compétences SE, afin de maintenir le bien-être en milieu scolaire (Gimbert et al., 2021; Jung-Pasciuti, 2023; Shankland et al., 2018; Talvio et Lonka, 2019; Tardif-Missud, 2023).

Toutefois, la formation initiale actuelle des futur.es enseignant.es du Québec ne semble pas garantir l'amorce d'un développement de compétences SE permettant également de rencontrer pleinement la compétence 6 dans leurs pratiques professionnelles (Beaumont et Garcia, 2020). Ainsi, si les enseignant.es n'ont jamais été outillés quant aux principales habiletés sociales et émotionnelles, le

² <https://prepsec.org/art-aggression-replacement-training-state-of-the-art/>

développement de ces mêmes compétences chez les élèves sera compromis (Gimbert et al., 2021; Jung-Pasciuti, 2023; Talvio et Lonka, 2019).

D'ailleurs, les trois compétences transversales présentées dans le programme de formation sont essentielles au développement de l'enfant et se réinvestissent tout au long de la vie. Elles représentent une base intéressante pour former l'élève à faire face au monde en tant que citoyen ou citoyenne de demain. Cependant, elles ne permettent pas aux futurs citoyen.nes de faire face aux conflits inévitables auxquels ils devront faire face, ainsi qu'aux conséquences qu'engendreront ces conflits. La compétence liée à une communication appropriée est intéressante, mais selon la perception des différents individus, le terme approprié prend divers sens. La personnalité de l'individu vient grandement affecter ces communications, et ce tout au long de sa vie (Benoit-Chabot, 2019; Suter et al., 2009). Comprendre sa propre personnalité permet de prévenir certaines réactions instinctives négatives alors que comprendre celle des autres permet d'adapter sa communication, afin d'éviter les malentendus (Suter et al., 2009; Terry, 2020). D'un autre côté, lorsqu'un malentendu arrive, il peut rapidement se transformer en conflit. Ce dernier vient affecter l'équilibre émotionnel des individus et les empêche d'accéder aux compétences qu'ils ont récemment développées (Demoulin, 2021). Ces conflits peuvent à leur tour générer plusieurs impacts tels le stress, l'anxiété, les crises de colère, etc., chez les élèves comme chez les enseignant.es. Ce faisant, il est possible d'observer comment un programme de compétence CSE tel qu'ART, avec sa réduction de l'impulsivité, de l'incidence des comportements antisociaux et agressifs, qui entretient et renforce le contrôle de la colère chez tous les acteurs en milieu scolaire et qui favorise les comportements prosociaux (PREPSEC, 2015) pourrait répondre à certaines de ces problématiques.

Du côté des enseignant.es, le choc de la réalité du métier pousse les finissant.es stagiaires du BEPEP à se remettre en question par rapport à leurs idéaux éducatifs ainsi que leurs choix professionnels. Devant un élève en crise, il est demandé à l'enseignant.e de garder son calme, réprimer les émotions pouvant être ressentis face à la situation pour gérer l'équilibre psychologique et affectif de ses élèves (Pelletier, 2015). La gestion du stress semble être une des compétences SE primordiales à notre société moderne. Pourtant elle est absente de la formation initiale des enseignant.es (Beaumont et Garcia, 2020) ainsi que du *Référentiel de compétences professionnelles*

– *Profession enseignante* (2020). Cette compétence devrait être apprise et maîtrisée pour que les enseignant.es l’appliquent dans leur vie professionnelle afin d’être en mesure de la transmettre par la suite aux élèves (Pelletier, 2015).

Si les élèves vivent aussi beaucoup de stress, ne serait-il pas intéressant d’outiller les enseignant.es à la gestion de celui-ci? Encore mieux, ne serait-il pas pertinent d’ajouter à la formation générale des élèves la gestion du stress, une compétence SE qu’ils devront utiliser à de nombreuses reprises dans leur vie? Ainsi, développer les compétences SE des jeunes permettraient à ceux-ci d’utiliser toutes les compétences apprises tout au long de leur parcours scolaire et ensuite tout au long de leur vie, malgré l’adversité à laquelle ils feront inévitablement face. Afin d’y parvenir, développer les compétences SE des enseignant.es seraient, du fait même, essentiel (Gimbert et al., 2021; Lapointe-Missud, 2023; Talvio et Lonka, 2019).

Au Québec, dû au manque de cohésion au niveau des programmes SE, ce ne sont pas tous les élèves qui ont accès au développement de ces compétences. Ils n’ont donc pas tous et toutes une chance égale de réussir, puisque la maîtrise de ces compétences SE est directement liée à une amélioration de la réussite scolaire (Lapointe-Missud, 2023; Shankland et al., 2018).

En 2004, la composante *Life Skills* était un nouveau sujet dans les écoles islandaises, répondant aux demandes contemporaines que les élèves soient mieux préparés aux défis quotidiens de la vie. Aujourd’hui, elle fait partie intégrante de leur système scolaire. Il pourrait être intéressant de s’inspirer de leur cheminement, afin de mettre les compétences SE au cœur de l’éducation québécoise.

1.4. Problème : constat qui conduit à une question de recherche

En fait, pour qu’un programme ait véritablement un effet sur le bien-être en milieu scolaire, force est d’admettre qu’il doit tenir en compte tous les facteurs qui affectent ce bien-être (Valois, 2019). D’où la mise en place d’un programme systémique qui permettrait de développer les compétences SE de tous les acteurs du milieu scolaire.

Les écrits (Gimbert et al., 2021; Talvio et Lonka, 2019; Valois, 2019) semblent indiquer que la qualité des enseignements sur le plan SE semble se cacher dans la globalité du système, tout comme dans le curriculum ministériel islandais. Les compétences y sont d'ailleurs très bien définies et demeurent pour la moitié flexibles et adaptables à chaque milieu scolaire (Island, M. O. E.2012). Ensuite, le programme ART est implanté dans toutes les écoles primaires et secondaires islandaises au sud de l'Islande, permettant ainsi un langage commun entre tous les intervenants et entre les élèves également.

Rappelons que les compétences SE ont une incidence sur le climat scolaire et sur réussite scolaire (Gimbert et al., 2021; Shankland et al., 2018). Notons aussi que le bien-être scolaire est lui-même affecté par les deux facteurs ci-haut. Comme énuméré tout au long de cette problématique, la maîtrise des compétences SE permet la réduction et la prévention des problématiques en milieu scolaire, améliorant ainsi le climat et le bien-être scolaire. De ce fait, enseigner les compétences SE aux élèves et aux enseignant.es permettrait d'améliorer le bien-être en milieu scolaire et dans la vie, puisque ce sont des compétences transversales (Gimbert et al., 2021; Talvio et Lonka, 2019). Le document émis par le Conseil Supérieur de l'Éducation (2020) reflète l'importance de maintenir ce bien-être scolaire pour que l'enfant développe ses propres ressources afin qu'il puisse lui-même devenir le premier acteur de son bien-être. Lors de la lecture des documents ministériels islandais, il a été constaté que c'est précisément l'objectif des écoles islandaises, soit d'outiller les élèves avec tout le spectre des compétences de vie, c'est-à-dire des compétences SE.

En observant le manque de cohésion des initiatives de programmes SE locaux au Québec, puis la place que prend les compétences SE dans le programme de formation de l'école québécoise ainsi que dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignant.es québécois versus le programme SE systémique islandais, la question de recherche dans le cadre du présent projet se précise : *Quelles sont les perceptions des acteurs et actrices scolaires québécois et islandais sur la pertinence d'un programme SE systémique envisagé ou vécu?*

1.5 Pertinence : scientifique, professionnelle et sociale

La recherche contribuera au développement du savoir scientifique puisqu'elle permettra d'établir la pertinence de l'instauration d'un programme SE systémique dans les écoles québécoises. Elle permettra d'ailleurs de proposer un nouveau cadre quant aux programmes socio-émotionnels en comparaison au contexte islandais.

La pertinence professionnelle de la recherche repose d'une part, sur le fait que les programmes établis au Québec ne sont pas tous aussi efficaces les uns que les autres. Ensuite, ce n'est pas non plus tous les milieux scolaires québécois qui ont accès à ces programmes. Ainsi, l'acquisition des compétences SE n'est pas assurée pour tous les élèves québécois.es. L'établissement de la pertinence d'instaurer un programme SE systémique dans le milieu scolaire québécois permettra son éventuelle implantation. Tel qu'élaboré ci-haut, les compétences SE ont une incidence sur le climat scolaire qui lui-même affecte le bien-être des acteurs du milieu. Développer les compétences SE chez les élèves québécois.es, mais aussi les adultes travaillant dans les écoles, permettraient donc de réduire les problématiques en milieu scolaire et par le fait même, augmenter le niveau de bien-être général de tous les acteurs du milieu en plus de l'augmentation de la réussite scolaire. Qui plus est, la présente recherche pourra également contribuer en partie à bonifier la formation initiale des futurs enseignant.es jugée actuellement lacunaire dans le développement de compétences SE, ces dernières étant absentes de la formation initiale des enseignant.es.

Quant à la pertinence sociale, le réinvestissement de ces compétences transversales tout au long de la vie permettra non seulement d'améliorer le niveau de bien-être en milieu scolaire, mais aussi en société, car ces compétences acquises seront réinvesties comme futurs citoyens, réduisant ainsi, possiblement, les problématiques sociétales telles que la criminalité ainsi que toutes sortes de conflits. Par exemple, selon le *Global Peace Index*, l'Islande est le pays le plus sécuritaire au monde (Gunnarsdottir, 2015). L'instauration du programme ART a d'ailleurs été recommandée pour son efficacité à réduire le taux de criminalité. Par exemple, le ministère de la Justice du Royaume-Uni recommande le programme pour rééduquer les criminels, alors que l'office de la justice juvénile et de la prévention de la délinquance (OJJPD) juge que le programme est efficace (PREPSEC, 2020). Ainsi, il est possible que ce programme de prévention qui aide au développement de compétences transversales soit efficace autant pour le milieu scolaire que pour la vie en société suite aux études.

Enfin, l'originalité du projet réside dans sa vision globale des programmes de compétences SE. Comme le mentionne Valois (2019), plusieurs facteurs nuisent à la mise en place des programmes SE ainsi qu'à leur efficacité, renforçant ainsi l'idée qu'un programme systémique serait plus efficace, permettant ainsi aux élèves d'avoir accès à une chance égale pour leur réussite scolaire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, plusieurs éléments constituant le cadre théorique sont présentés afin de bien mettre en contexte les objectifs de recherche. Tout d'abord, des précisions sur le système islandais sont apportées. Ensuite, la définition du bien-être est établie, suivie de son lien avec le climat scolaire. Par la suite, l'approche systémique est présentée dans son ensemble afin de cibler par la suite la définition choisie pour la recherche en plus d'établir les avantages de cette approche. Le climat scolaire est lui aussi défini et l'approche de Debardieux et al. (2012), qui servira en partie de cadre pour la recherche, est explicitée, en plus de plusieurs autres modèles existants. Les compétences socio-émotionnelles sont elles aussi définies, ainsi que le modèle de Cohen (2006). Finalement, les objectifs de recherche sont présentés.

2.1 Précisions sur le système islandais

En Islande, la démocratie est explicitement définie comme étant un des piliers fondamentaux sur lesquelles sont basées les lignes directrices du curriculum ministériel de l'éducation (Einarsdottir et al., 2015 ; Island, M. O. E.2012). C'est ainsi qu'est développé chez l'élève le sens individuel et collectif de la démocratie. Apprécier la diversité, respecter les autres ainsi qu'augmenter la coopération et l'égalité entre les individus font partie du volet collectif alors que le volet individuel englobe les droits de l'individu au choix, à participer et influencer les décisions en plus des responsabilités individuelles. La bienveillance est quant à elle définie dans l'article d'Einarsdottir et ses collègues (2015) comme étant non seulement le soin des besoins primaires de l'enfant, mais aussi une relation éthique et émotionnelle entre les individus (incluant la conscience des autres, les relations interpersonnelles, le développement de la gestion des émotions et des attitudes et les rencontres). D'ailleurs, les deux points ci-dessus sont considérés comme étant des conditions préalables au bien-être et au développement dans le curriculum nordique. Finalement, les élèves sont considérés comme étant les co-constructeurs de leur vie, apprenant d'abord les valeurs reliées à l'évolution des habiletés sociales et de l'identité avant de se concentrer sur les apprentissages scolaires (Einarsdottir et al., 2015). Cette vision de l'éducation permet l'instauration des

compétences socio-émotionnelles dans le curriculum ministériel dès 18 mois et jusqu'à la fin du *high school* (secondaire).

2.2 Le bien-être en milieu scolaire

Le bien-être est un sujet qui est encore bien jeune, n'ayant fait surface qu'il y a quelques années dans la littérature. Bien que peu de définitions du bien-être en milieu scolaire existent dans les écrits, une définition est proposée à la suite d'un bref historique du concept ainsi que le lien entre ce concept et le climat scolaire.

2.2.1 Différents positionnements au cours des 20 dernières années

C'est avec le nouveau millénaire que sont apparues les premières mentions de la psychologie positive. En effet, critiquant le manque de positivisme dans les écrits scientifique en psychologie, Seligman et Ciskzentmihalyi ont édité, en 2000, une revue spéciale de l'*American Psychologist* centré sur la psychologie positive. Ce paradigme, fondé sur les ressources collectives et individuelles, amène les scientifiques à se pencher sur ce qui fonctionne bien chez les personnes afin d'activer et de renforcer ces caractéristiques (Shankland, et al., 2018). À la suite de cette édition spéciale, les articles sur le sujet ont explosé et en un peu moins de cinq ans, le mouvement sur la psychologie positive était bien établi (Gable SL, Haidt J, 2005). Ce mouvement a éventuellement rejoint le milieu scolaire en créant des sujets d'intérêts tels que le climat scolaire et le bien-être scolaire.

Depuis une vingtaine d'années, les bienfaits du bien-être sont étudiés dans les milieux scolaires. En effet, plusieurs recherches, dans différents pays, démontrent que le niveau de bien-être dans les écoles affecte les résultats scolaires (Bacro et al., 2017 ; Cheng et Furnham, 2002; Fenouillet et al., 2014; Huebner et al., 2014; Lyons et Huebner, 2016; Marks, 1998; Suldo et al., 2006). Plus spécifiquement Cheng, du Royaume-Uni, et Furnham, de la Norvège, supposaient, en 2002, que « *la confiance en soi envers la performance scolaire pourrait jouer un rôle important afin de non seulement rehausser [la] performance scolaire [des élèves], mais aussi augmenter leur bien-être psychologique* » [traduction libre] (Cheng et Farnham, 2002, p. 336).

D'un autre côté, dans une recherche française en 2014, Fenouillet et ses collègues tentent de prédire la réussite scolaire à l'aide d'une échelle de leur création basée sur des développements théoriques et empiriques, grâce auxquelles ils ont sélectionné cinq domaines qui sont particulièrement significatifs pour les élèves, soit : la famille, les amis, le soi, l'environnement de vie et l'école. Les résultats divers de ces recherches offrent des pistes qui guideront les futures explorations (Fenouillet et al., 2014).

En 2016, les Américains, Lyons et Huebner, constatent une corrélation positive entre le niveau de satisfaction de vie et la moyenne cumulative pondérée des élèves. En 2017, un groupe de chercheurs étudiant le lien entre le profil de bien-être des élèves et leur réussite scolaire ont confirmé l'existence de relations entre les performances scolaires et le bien-être (Bacro, et al., 2017). Leur recherche a permis de valider les hypothèses de plusieurs recherches antérieures, dont celles nommées ci-haut (Cheng et Farnham, 2002; Fenouillet et al., 2014; Gable et Haidt, 2005; Seligman et Ciskzentmihalyi, 2000).

De nos jours, les recherches ayant pour intérêt le bien-être en milieu scolaire sont nombreuses. Conséquemment, de plus en plus de liens sont faits entre le bien-être en milieu scolaire et ses influences, pour ne parler que du climat scolaire et de la maîtrise des CSE. Ces liens seront par ailleurs explorés dans les sections à venir du présent cadre théorique.

2.2.2 Définitions - Bien-être en milieu scolaire

Plusieurs chercheurs définissent le bien-être dans le cadre de leur recherche. Diener (2000) a mis la table en définissant le *subjective well-being*, soit le bien-être subjectif, comme étant l'évaluation des gens de leur vie, autant du côté cognitif qu'affectif. En 2011, Seligman propose un modèle théorique du bien-être, le découpant en cinq dimensions soit *Positive emotion*, *Engagement*, *Relationship*, *Meaning* et *Accomplishment*, formant l'acronyme PERMA. Ce modèle théorique est soutenu par Hone et ses collaborateurs (2014), qui confirment que le modèle multidimensionnel, s'inscrivant dans la psychologie positive, vise l'épanouissement de la personne. Seligman revient d'ailleurs en 2018 dans un de ces articles afin de démentir certains propos émis vis-à-vis le modèle PERMA. Il confirme que le modèle ne représente pas un nouveau type de bien-être, mais peut, par exemple, être comparé à des blocs *Legó*, c'est-à-dire que chaque élément est aussi important qu'un

autre et que sans toutes les pièces, on ne peut obtenir un bien-être subjectif total (Seligman, 2018). L'article se termine d'ailleurs sur une phrase percutante : « *Je conclus que PERMA est simplement un bon début sur le travail en cours complexe qui aboutira à une théorie adéquate des éléments du bien-être* » [Traduction libre] (Seligman, 2018, p. 335). Pourtant, le travail de Seligman (2011) a été cité dans plusieurs recherches éducatives traitant du bien-être comme la recherche de Verret et ses collègues (2020), qui, de leur côté, n'établissent toutefois pas de définition du bien-être spécifiquement en milieu scolaire. Ainsi, le travail de Seligman a défriché la question du bien-être afin de pouvoir l'étudier à fond.

Par ailleurs, Goyette et al. (2020) écrivent qu'il ne semble pas y avoir de consensus quant à une définition universelle du concept de bien-être. Ces auteurs s'appuient donc à leur tour sur le concept de bien être en milieu scolaire d'Awartani et ses collègues (2008), soit que le bien-être se divise selon eux en trois volets : physique, cognitif et psychosocial. En ce sens, le bien-être physique fait autant référence à la santé physique qu'à l'environnement physique procuré par l'école aux élèves (équipement, matériel, terrains, bâtiments, etc.). Le bien-être cognitif quant à lui est perçu comme étant la capacité de l'élève de cultiver un sentiment de compétence et d'auto-efficacité positif lui permettant de réussir à l'école. Pour ce faire, l'école favorise, afin d'atteindre des objectifs pédagogiques, le développement de stratégies d'apprentissage afin d'accompagner les élèves dans leur acquisition des habiletés qui leur permettront de réaliser des tâches par l'expérimentation et la prise de risque. Finalement, le bien-être psychosocial engloberait le bien-être social et émotionnel.

D'un autre côté, en 2017, le bien-être en milieu scolaire est défini dans un comité scientifique comme étant la dimension subjective de la qualité de vie ; l'évaluation cognitive et affective de l'enfant vis-à-vis son niveau de satisfaction à l'école, mais aussi dans les différents domaines de sa vie (Bacro et al., 2017). La définition de Bacro et al. est concise et décrit rapidement, mais efficacement le bien-être en milieu scolaire. Il va sans dire que la définition implique plusieurs dimensions qui ne sont toutefois pas mentionnées dans l'article.

De leur côté, Shankland et al. ne définissent pas directement le bien-être en milieu scolaire, mais laisse entendre qu'un « *climat scolaire serein fait partie des priorités en vue de favoriser le bien-être et les apprentissages* » (Shankland, 2018, p. 3).

Poortvliet et al. (2019) quant à eux, insistent sur l'évidence extensive qui associe les compétences sociales et émotionnelles des enfants avec des résultats scolaires améliorés ainsi que des résultats futurs impliquant une meilleure santé mentale et physique, de meilleurs résultats académiques, un meilleur taux d'employabilité, un meilleur salaire et une diminution du taux de crime.

Pour les fins de cette recherche, le concept de bien-être en milieu scolaire d'Awartani et ses collaborateurs (2008), soit le concept du bien-être se divisant en trois volets : physique, cognitif et psychosocial, sera priorisé. Ce concept comporte plusieurs ressemblances avec le modèle de Debardieux et al. (2012) quant au climat scolaire, qui sera revisité plus loin dans le cadre théorique. Il y sera d'ailleurs comparé au concept d'Awartani et al. (2008).

2.3 Approche systémique

L'approche systémique est essentielle à l'implantation efficace et efficiente d'un programme de compétences SE. Son aspect global permet de prévoir et prévenir plusieurs problématiques rencontrées avant, lors, mais aussi après l'implantation d'un programme. Valois (2019) suggérait d'ailleurs dans sa conclusion l'intérêt de l'approche systématique pour pallier les problématiques liées à la mise en place d'un programme de compétences SE. Dans cette section, l'origine et les définitions de l'approche systémique seront présentées, suivies de ses nombreux avantages.

2.3.1 Approche systémique : origine et définition

Depuis les années 1940, le concept de système se construit tranquillement, et ce, dans plusieurs milieux différents, comme la physique, la biologie, l'ingénierie, les mathématiques et la gestion. C'est Ludwig von Bertalanffy qui a formulé la théorie générale des systèmes dans les années 1960 (Germain, 2018). C'est d'ailleurs de ce concept que découle l'approche systémique (Germain, 2018; Lapointe 1993; Savoie-Zajc, 1989).

Plusieurs définitions sont présentes dans la littérature afin de cerner l'approche systémique. Germain (2018) est d'avis que « l'approche systémique est le cadre d'analyse des phénomènes complexes, centrés sur les interactions » (Germain, 2018, p. 51). Savoie-Zajc (1989) étudie plutôt le courant systémique au changement (le changement avec comme angle l'approche systémique),

reposant aussi sur la théorie des systèmes. Selon elle, les modèles de ce type offrent une série de paramètres pouvant aider l'agent de changement à adapter le modèle à l'environnement à l'intérieur duquel il interagit. Étant de type ouvert, ces modèles échangent de l'information et des ressources avec l'extérieur ou encore avec un réseau de systèmes interrelié (en relation de coopération les uns avec les autres) (Savoie-Zajc, 1989). La conception de Lapointe (1993) vient rejoindre celle de Savoie-Zajc (1989) : « l'approche systémique, c'est donc l'application du concept de système à la définition et à la résolution de problème » (Lapointe, 1993, p. 15). Autrement dit, l'approche systémique consiste à prendre en compte toutes les composantes d'un système donné, ainsi que leur très forte interdépendance, afin d'avoir une régulation et une rétroaction régulière permettant la stabilité du système.

Afin de comprendre l'approche systémique, il importe de mieux définir le concept de système. Selon Lapointe (1993) une organisation, une hiérarchie observable et un ordre sont impliqués lorsque l'on fait référence aux notions de systèmes. N'existant pas dans la réalité, ce construit théorique que sont les systèmes, c'est-à-dire une hypothèse, une façon parmi tant d'autres de concevoir les ensembles, engendrent tout de même plusieurs propriétés telles que l'interaction, l'identité, l'émergence, la finalité, l'interdépendance et l'évolution (Lapointe, 1993).

Une dimension dynamique de transformation est centrale dans l'approche systémique. C'est-à-dire que des intrants, provenant de d'autres systèmes, se transforment et produisent des extrants qui sont par la suite absorbés par d'autres systèmes ou encore par l'environnement. Par exemple, si l'on regarde le système scolaire, un élève arrive avec un non-savoir (intran) et en ressort avec un savoir (extrant) (Lapointe 1993). Ce savoir que possède l'élève se verra de nouveau intrant lorsqu'il entrera en contact avec un autre système, par exemple le système familial et ainsi de suite.

Savoie-Zajc (1989) étudie le phénomène du changement selon diverses approches. Selon sa recherche, une des particularités du courant systémique serait les transformations qui se produisent lors du processus de changement. En effet, certains besoins se précisent, d'autres disparaissent ou émergent et c'est grâce à la régulation que ce changement est perçu comme le résultat d'un compromis. Les négociations ne sont pas rares et nécessitent la nature souple et ouverte du courant systémique afin de fonctionner. Ceci concorde avec la vision de Lapointe (1993) selon laquelle «

tout ensemble ne pouvant transformer des intrants en extrants ne sera pas considéré comme un système. La notion de système présuppose cette propriété de pouvoir changer, modifier, transformer un intrant en extrant » (Lapointe, 1993, p. 9).

Au même titre qu'un système abrite plusieurs éléments en transition, plusieurs changements extérieurs viendront l'affecter. Il importe donc que le système maintienne un état de stabilité malgré ces derniers. C'est d'ailleurs grâce à la rétroaction et la régulation que le système arrive à maintenir cet état de stabilité. S'appuyant sur la perception globale, le concept de système relie les ensembles afin d'y considérer les interactions. Il dispose ainsi d'une vision axée sur les aspects dynamiques et interactifs des ensembles qui composent sa réalité (Lapointe, 1993).

Il est possible de visualiser le milieu scolaire avec l'approche systémique. L'organisation, dans ce cas-ci l'école, est un système en interaction avec son environnement et il doit s'adapter aux évolutions que subisse ce dernier. L'objectif principal de ce système, la régulation, permet d'analyser les interactions dans toutes ses dimensions (organisationnelle, humaine, juridique et technique) afin d'adapter le système d'information et le système de décision de l'organisation (Germain, 2018). Par exemple, si un changement arrive au sein du système scolaire, au niveau des programmes scolaires par exemple, il faudra, pour que le système maintienne sa stabilité, qu'il ajuste ses méthodes, ses évaluations, son matériel, etc., afin de rester à jour. Cet exemple démontre d'ailleurs la propriété d'interdépendance et d'interaction entre les différentes composantes d'un système. Ainsi, si une composante est touchée, elle aura inévitablement des effets sur les autres, qui devront ainsi procéder à des réajustements plus ou moins importants (Lapointe, 1993).

2.3.2 Approche systémique : sa contribution

La littérature met en évidence que l'approche systémique comporte plusieurs avantages. Selon Germain (2018), le climat scolaire serait le résultat d'un processus complexe et mouvant plutôt qu'un état donné. L'approche systémique serait donc beaucoup plus avantageuse pour la gestion du climat scolaire que l'approche analytique (isole les éléments plutôt que les relier, s'appuient sur la précision des détails plutôt que la globalité, etc.) (Germain, 2018). En effet, cette approche considère les effets des interactions, modifie des groupes de variables simultanément et intègre la durée de l'irréversibilité (Lapointe, 1993). L'attention portée aux interactions nécessairement

établies entre divers sous-systèmes, concernés par la prise de décision, serait aussi un avantage. D'un autre côté, l'approche systémique est centrée sur l'humain et sert à aider les décideurs à agir dans la complexité (Germain, 2018).

D'un autre côté, la mise en place d'un nouveau programme implique notamment une grande dose de transformations. Ainsi, la planification d'un changement doit tenir compte des configurations uniques de chaque milieu (Savoie-Zajc, 1989), ce que fait d'office l'approche systémique. En effet, plutôt que par l'énumération des étapes à suivre, l'approche systémique se présente sous la forme d'un réseau de variables jugées essentielles à la prise de décisions et reliées entre elles par des rapports d'interactions (Savoie-Zajc, 1989).

L'approche systémique est un concept essentiel à comprendre afin de bien saisir le concept de climat scolaire, ainsi que son lien avec le bien-être. Le climat scolaire sera d'ailleurs présenté dans la section suivante.

2.4 Climat scolaire

Le climat scolaire est un concept complexe, mais essentiel à saisir dans un désir d'améliorer le bien-être en milieu scolaire. Dans cette section, l'origine ainsi que quelques définitions existantes de ce concept sont présentées. Plusieurs modèles du climat scolaire sont ensuite élaborés, suivis du modèle retenu pour la recherche. Finalement, le lien du climat scolaire avec les compétences socio-émotionnelles est défini.

2.4.1 Climat scolaire – Origine et définitions

Le climat scolaire aurait émergé suite à la convergence de différentes recherches impliquant le climat organisationnel et les *school effects* (effets de l'école) (Anderson, 1982). D'ailleurs, le climat scolaire aurait hérité de ces deux paradigmes à la fois des instruments, des théories et des méthodes (Anderson, 1982). Ce courant de recherche date de plusieurs décennies, mais depuis les années 1950, le sujet fait l'objet d'études systémiques (Debarbieux et al, 2012). En 1963, Halpin et Croft (1963) explicitent le climat scolaire avec une métaphore : « La personnalité est à l'individu, ce que le climat est à l'organisation » [Traduction libre] (Halpin et Croft, 1963, p. 1). La métaphore ne

permet toutefois pas de mesurer le climat scolaire, qui reste difficile à évaluer. Une première taxonomie empirique est introduite par Tagiuri (1968) qui définit le concept du climat scolaire à l'aide de quatre dimensions définissant l'environnement : l'écologie (aspects matériel et physique), le milieu (dimension sociale), le système social (les diverses relations) et la culture (systèmes de croyances, valeurs, structures cognitives, etc.) (Anderson, 1982).

Les études portant sur le climat scolaire n'y font pas toutes référence de la même manière, elles le décrivent différemment. Anderson (1982) utilise la métaphore des sept hommes aveugles qui décrivent un éléphant (ils décrivent tous l'éléphant différemment, selon la partie à laquelle ils ont été exposés). Anderson (1982) rappelle que plusieurs débats entourent les écrits scientifiques par rapport au climat scolaire ; le débat sur ses dimensions, sur la théorie, ses variables, les modèles possibles, comment le mesurer, le point de vue à aborder lors des recherches (subjectif ou objectif), etc. (Anderson, 1982).

Conséquemment, le climat scolaire est étudié dans plusieurs pays et divers organismes, comme l'*Organisation de coopération et de développement économique* (OCDE), qui s'y intéresse depuis 2009 (Desbardioux et al., 2012). Il n'existe pas de définition universelle du climat scolaire. Par contre, considérant la complexité du sujet, il n'est pas surprenant de voir qu'une approche systémique et contextuelle domine dans la littérature récente. En effet, un fort consensus existe pour considérer le climat scolaire comme le résultat d'un processus complexe et mouvant (Desbardioux et al., 2012). C'est exactement le genre de système en constante transformation qui nécessite une approche systémique.

Plusieurs auteurs ont tout de même tenté de définir le concept. En 2007, le *National School Climate Council* (NSCC), présente le climat scolaire comme suit : un climat scolaire positif et durable favorise le développement des jeunes et l'apprentissage nécessaire à une vie productive, contributive et satisfaisante dans une société démocratique (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro et Guffey, 2012). Ces mêmes auteurs décrivent d'ailleurs qu'un bon climat scolaire comprend plusieurs éléments : 1) des normes, des attentes et des valeurs qui aident les gens à se sentir en sécurité sur le plan social, émotionnel et physique; 2) une collaboration élèves-familles-éducateurs afin de développer et contribuer à une vision partagée de l'école; 3) les éducateurs mettent l'accent

sur les avantages et la satisfaction de l'apprentissage; et 4) chaque personne contribue au fonctionnement de l'école et au soin de l'environnement physique (Thapa et al., 2012).

D'un autre côté, la recherche de Debardieux et al. (2012) décrit aussi le climat scolaire selon les normes du NSCC, mais sous un autre angle :

Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle [...] Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire (Debardieux et al., 2012, p. 2).

Finalement, selon La Salle (2018), le climat scolaire fait référence aux croyances partagées, aux valeurs et aux attitudes qui modifient les interactions entre les élèves, les enseignant.es et l'administration en plus de déclarer les paramètres des comportements et normes acceptables en milieu scolaire.

Inspiré de la littérature, dans le présent projet de recherche, le climat scolaire fera référence à un système qui comprend plusieurs dimensions interdépendantes, mettant en interaction tous les acteurs en milieu scolaire (les élèves, les membres de l'équipe-école et les parents) et pouvant influencer leurs croyances partagées, leurs valeurs et leurs attitudes.

2.4.2 Les différents modèles rattachés au climat scolaire

Afin de bien comprendre le climat scolaire, il importe d'en cerner le fonctionnement. Ainsi, à la suite du premier modèle de Tagiuri (1968), plusieurs modèles ont émergé.

En 2006, la recherche de Cohen révèle l'existence de 11 facteurs qui définissent le climat scolaire : 1) les problèmes structureaux (la grandeur de l'école par exemple) ; 2) l'environnement (exemple, la propreté, etc.) ; 3) l'ordre et la sécurité physique et socio-émotionnelle ; 4) les attentes en matière de la réussite des élèves ; 5) la qualité de l'enseignement ; 6) la collaboration et la communication ; 7) le sens de la communauté scolaire (exemple l'entraide, la valorisation de la diversité, etc.) ; 8)

les normes sociales; 9) partenariats école-famille-communauté; 10) la moral des étudiants (bien-être); et 11) la mesure dans laquelle l'école est une communauté d'apprentissage vitale (Cohen, 2006).

En 2012, dans la poursuite des travaux de Cohen (2006), cinq variables essentielles sont liées au climat scolaire : 1) sécurité (règles et normes, sécurité physique, sociale et émotionnelle) ; 2) relations (respect de la diversité, engagement scolaire, leadership, etc.) ; 3) enseignements et apprentissages (social, émotionnelle, éthique, civique, etc.) ; 4) environnement institutionnel (environnement physique) ; et 5) processus d'amélioration scolaire) (Thapa et al., 2012).

Cette même année, Debardieux et ses collègues (2012) mettent en évidence pratiquement les mêmes dimensions. À l'exception près de la dernière catégorie, qu'ils définissent comme étant le sentiment d'appartenance (Debardieux et al., 2012).

En 2017, le *National School Climate Council* (NSCC) publi une autre grille présentant 13 dimensions regroupées cette fois-ci en six catégories. Les quatre premières catégories sont les mêmes que celles présentées par Thapa et al. (2012) et Debardieux et al. (2012), soit la sécurité, l'enseignement et l'apprentissage, les relations interpersonnelles et l'environnement institutionnel. Les deux autres catégories représentées par ce nouveau document sont les médias sociaux ainsi que *Staff only*, traduit comme étant le personnel seulement.

De son côté, le modèle de La Salle (2018) comprend quatre thèmes : la sécurité, la structure de l'environnement, les relations entre pairs et avec les adultes ainsi que l'environnement [physique] d'apprentissage.

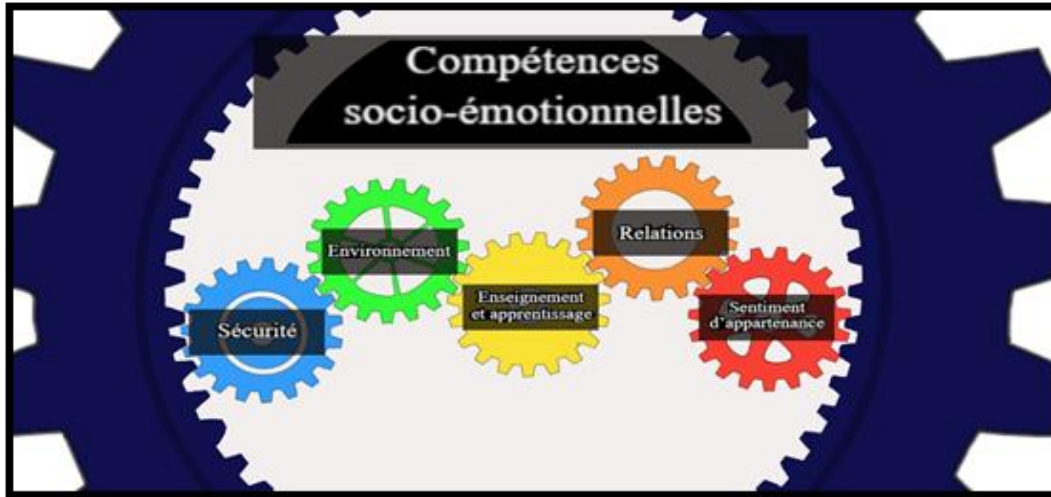
Finalement, Beaumont et ses collègues proposent un autre modèle en 2020, en réponse à la pandémie mondiale ayant déséquilibré les modes de vie cette même année. Les cinq dimensions proposées sont directement en lien avec les impacts de la COVID-19, afin de pallier les divers défis depuis lors rencontrés et pour améliorer le niveau de bien-être en milieu scolaire. Les dimensions proposées sont semblables à celles des modèles antérieurs, mais visent spécifiquement le

redressement postpandémie. La *sécurité* est la première dimension proposée, suivie de *l'équipe collaborative*, de *l'environnement scolaire*, des *pratiques éducatives* et finalement des *compétences émotionnelles et sociales* (élèves et personnel scolaire) (Beaumont et al., 2020). Dans ce modèle, la dimension compétence émotionnelle et sociale est très intéressante, puisqu'étant dans le modèle, il est suggéré qu'elle affecte les autres dimensions au même titre que ces dernières l'affectent.

Les six modèles présentés ci-haut sont semblables, mais le modèle de Debardieux et al., de par les catégories, qui sont mieux définies et explicites, se démarque. D'ailleurs, c'est le seul modèle qui intègre le sentiment d'appartenance, qui est un élément clé de la résilience (Mérédith et al., 2011). La résilience psychologique fait référence au processus consistant à faire face ou à surmonter l'exposition à l'adversité ou au stress (Mérédith et al., 2020). En milieu scolaire, les élèves ainsi que le personnel scolaire font régulièrement face à l'adversité et au stress, il est donc essentiel de conserver cette dimension. De son côté, la dimension compétence émotionnelle et sociale de Beaumont et al. (2020) répond parfaitement aux recherches démontrant le lien entre le climat scolaire et les compétences socio-émotionnelles. Dans les précédents modèles, les compétences sociales et émotionnelles étaient mentionnées au travers des différentes dimensions, mais l'emphase n'était pas mise sur ces dernières. En intégrant cette dimension, il est possible de prioriser l'apprentissage de ces compétences afin de prévenir plusieurs problématiques et par le fait même augmenter le bien-être.

La présente recherche considère ainsi le modèle de Debardieux et al. (2012), en plus de la dimension compétences sociale et émotionnelle de Beaumont et al. (2020), afin de répondre notamment à la question de recherche. Ces six dimensions permettront à la fois d'évaluer le climat scolaire et de considérer le niveau de bien-être, puisque les trois volets du bien-être qu'il est possible d'observer dans la recherche d'Awartani et al. (2008), soit le bien-être *physique*, *cognitif* et *psychosocial*, peuvent être retrouvé dans ces dimensions. Afin d'explicitier, un schéma et un tableau présenteront les dimensions choisies.

Figure 2.1 : Schéma des six dimensions du climat scolaire



Source : Inspiré de Debardieux et al. (2012) et Beaumont et al. (2020)

Tableau 2.1 : Six dimensions du climat scolaire

Dimension	Éléments	Exemples
Sécurité (bien-être physique)	<ul style="list-style-type: none"> - Sécurité physique - Sécurité émotionnelle - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de crise - Règles claires et communiquées - Réponses aux violations de la règle claires et réponse rapide au harcèlement - Résolution de conflit efficace
Environnement physique (bien-être physique)	<ul style="list-style-type: none"> - Espace et le matériel adéquat - Propreté et esthétisme des lieux - Etc. 	
Enseignement et apprentissage (bien-être cognitif)	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie différenciée - Enseignement valorisé de l'apprentissage social, émotionnel et éthique en lien avec les disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide apportée si besoin - Valorisation de la créativité - Encouragement de la participation.

	<ul style="list-style-type: none"> - Développement professionnel, formation continue et évaluation des pratiques - Leadership - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vision irréfutable et claire du projet de l'école - Avoir une administration disponible et prête au soutien
<p>Relation</p> <p>(bien-être psychosocial)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respect et valorisation de la diversité et des relations positives - Partage des décisions - Participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline - Collaboration - Importance des programmes d'assistance aux familles - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investissement dans la communauté scolaire - Vision mutuelle parents professeurs sur l'apprentissage et le comportement - Etc.
<p>Sentiment d'appartenance</p> <p>(bien-être)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enthousiasme des enseignants - Communauté scolaire 	

psychosocial)	- Etc.	
Dimension	Éléments	Exemples
Compétences émotionnelles et sociales (bien-être psychosocial)	<ul style="list-style-type: none"> - Conscience de soi - Autorégulation des émotions - Conscience sociale - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions entre les acteurs du milieu scolaire - Gestion de crise

Source : Inspiré de Debardieux et al. (2012) et Beaumont et al. (2020)

Ainsi, le climat scolaire serait un système, composé de plusieurs sous-systèmes, tous interdépendant les uns des autres. Chacun de ces sous-systèmes représente une dimension, qui elle-même contient plusieurs éléments. À titre d'exemple, la qualité du bâtiment scolaire a une incidence sur le moral des enseignant.es ainsi que des élèves et par le fait même sur le climat scolaire. Si on pense au niveau sonore des bâtiments, si celui-ci est élevé, puisque les classes sont mal isolées, elles peuvent bien vite devenir un facteur majeur de stress. En effet, si les élèves, ou même l'enseignante ou l'enseignant ont de la difficulté à se concentrer en raison du bruit extérieur, cela peut rapidement affecter la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le niveau de moral et de l'engagement des enseignant.es est très important. Si les enseignant.es sont fatigués, s'ils/elles

perdent l'envie d'enseigner, ou si les enseignant.es n'ont plus l'impression qu'ils peuvent faire la différence, ce sera immédiatement ressenti par les élèves et cela aura un impact négatif sur le climat scolaire. La qualité des relations sociales entre les acteurs du milieu scolaire affecte la qualité du climat scolaire (Debardieux et al., 2012) et le bien-être en milieu scolaire dépend largement de la qualité du climat scolaire (Debardieux et al., 2012; Shankland et al., 2018; Thapa et al., 2012).

Ainsi, si une dimension est problématique, il y a de fortes chances que l'acteur ou l'actrice en milieu scolaire soit en déséquilibre, il/elle sera alors moins disponible pour communiquer et agira plus souvent qu'autrement de manière impulsive. En effet, la quantité d'intimidation est négativement reliée au climat scolaire. Plus il y a de l'intimidation, moins bon est le climat scolaire et vice-versa (Debardieux et al., 2012). L'engagement des élèves est lié au climat scolaire. Ainsi, plus le climat scolaire se dégrade, plus on observe de l'absentéisme ou un manque d'assiduité et de participation. De plus, les questions d'ordre et de discipline doivent d'ailleurs être prises en compte, puisque si elles sont tendues, le climat scolaire se dégradera (Debardieux et al., 2012). Il importe donc de faire participer les élèves en leur faisant comprendre pourquoi faire ou ne pas faire différentes choses plutôt que leur ordonner. Ces exemples illustrent l'interdépendance des dimensions, ainsi que l'importance de prendre en compte le climat scolaire dans une approche systémique. En effet, c'est en s'assurant de comprendre tous les différents systèmes interagissant au sein des milieux scolaires qu'il est possible de faire une résolution de conflits efficace en éliminant le ou les problèmes à la racine, afin d'éviter qu'ils se répètent.

Ainsi, miser sur un climat scolaire positif signifie miser sur un bien-être collectif. En effet, un climat scolaire positif comporte plusieurs avantages. Thapa et al. (2012) rappellent que plusieurs recherches estiment que le climat scolaire est une bonne stratégie pour prévenir les décrochages scolaires. Cohen (2006) énonce que ces mêmes efforts efficaces de prévention de risques, en plus de la promotion de la santé, sont corrélés à un climat scolaire favorable selon plusieurs recherches, en plus d'affecter l'estime de soi des élèves et la conception de soi. De son côté, la revue de littérature d'Anderson (1982) révèle clairement que le climat scolaire affecte les résultats scolaires des élèves, incluant les comportements cognitifs et affectifs, les valeurs ainsi que la satisfaction et la croissance personnelle. Finalement, un nombre impressionnant d'articles mentionnent qu'un bon

climat scolaire favorise la réussite scolaire (Anderson, 1982; Cohen, 2006; Debardieux et al., 2012; Thapa et al., 2012).

Cohen affirme qu'évaluer le climat scolaire peut être une première étape cruciale afin de questionner les méthodes à la base de l'enseignement. En effet, « investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire » (Debardieux et al, 2012, p. 5).

2.4.3 Climat scolaire – relation avec les compétences socio-émotionnelles

Pour arriver à avoir un bon climat scolaire, il est essentiel de davantage développer chez les élèves et le personnel scolaire les compétences socio-émotionnelles (Cohen, 2006; Gimbert et al., 2021; Shankland et al., 2018). Pour Cohen (2006), « l'éducation sociale, émotionnelle, éthique et scolaire est un droit de l'homme dont tous les élèves devraient bénéficier. L'ignorer équivaut à une injustice sociale » (Debardieux et al., 2012, p. 11). En effet, le changement vers des climats scolaires positifs nécessite de former les acteurs du milieu scolaire aux compétences SE essentielles à une meilleure communication, résolution de conflit, gestion des émotions et du stress, etc. (Cohen, 2006; Debardieux et al., 2012; Gimbert et al., 2021; Shankland et al., 2018). C'est pourquoi la dimension compétence socio-émotionnelle a été ajoutée au modèle de Debardieux et al. (2012).

Puisque la notion de compétence socio-émotionnelle est une notion centrale de la présente recherche, la section suivante portera sur celle-ci.

2.5 Les compétences socio-émotionnelles - Définitions et approches

Les compétences socio-émotionnelles peuvent être décrites de plusieurs manières. L'Organisation mondiale de santé (OMS) définit les compétences socio-émotionnelles comme étant « un ensemble de capacités permettant à chacun d'adopter un comportement adaptable et positif pour répondre efficacement aux exigences du quotidien » (Minichiello, 2017, p. 1).

Les compétences socio-émotionnelles est un terme parapluie incluant un large éventail de qualités, par exemple, l'empathie, la capacité de solliciter ou à apporter de l'aide, le respect de l'autre,

l'aptitude à ajuster ses émotions aux situations ou à discerner celles d'autrui, etc. (Minichiello, 2017). Cet ensemble de qualités est donc complexe à définir, mais pas impossible. La définition de Minichiello (2017) est, pour sa part, particulièrement intéressante et sera utilisée dans le cadre de la présente recherche :

Les compétences socio-émotionnelles sont considérées comme des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués ; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social. (Minichiello, 2017, p. 1)

Ainsi, le bien-être serait affecté par le niveau de connaissance et de maîtrise des compétences socio-émotionnelles (Lapointe-Missud, 2023 ; Minichiello, 2017). Il serait donc affecté par le niveau d'intelligence émotionnelle des individus. Le concept d'intelligence émotionnelle et les compétences socio-émotionnelles sont souvent confondus. L'important est de retenir que les compétences socio-émotionnelles sont à la base de l'intelligence émotionnelle et servent à augmenter cette intelligence (MacCann et al., 2020).

Les compétences socio-émotionnelles sont présentes dans la littérature dans le milieu de l'éducation sous différentes approches. Cohen (2006) parle du *Social, Emotional, Ethic and Academic Education* (SEEAE) qui découlerait d'un mélange entre le *character education* (CE) (éducation du caractère) et le *Social Emotional Learning* (SEL) (apprentissages socio-émotionnels), ainsi que de l'approche sur la santé mentale (Cohen, 2006). Plus spécifiquement, Cohen (2006) utilise le terme SEEAE pour désigner les efforts programmatiques soutenus de la prématernelle à la 12^e année qui intègrent et coordonnent ces dimensions pédagogiques et systémiques. Le SEEAE est « fondé sur des preuves qui promeuvent les compétences, les connaissances et les dispositions qui constituent le fondement de l'apprentissage, du bien-être et d'une participation efficace dans une démocratie. » [Traduction libre] (Cohen, 2006, p. 202).

L'*éducation du caractère* est un terme large qui peut englober plusieurs approches. L'éducation du caractère peut prendre trois formes : 1) l'éducation du caractère traditionnel (promouvoir les valeurs et l'importance de « bien faire ») ; 2) l'approche bienveillante (reconnaître et développer

les relations bienveillantes et ajouter les thèmes de bienveillance, de relations et de compétences socio-émotionnelles au curriculum scolaire); et 3) l'approche développementale (mettant l'emphase sur le processus de décisions, l'action sociale et le pouvoir de la participation des élèves ; création de classes morales ou de communautés). L'éducation du caractère, peu importe l'approche, met l'emphase sur les valeurs et les caractères souhaités. Ainsi, l'utilisation d'affiches et la transmission verbale de ces valeurs sont prioritaires. Selon Cohen (2006), la littérature révèle toutefois qu'alors que ces actions sont bien intentionnées, les efforts ont tendance à n'avoir aucun impact sur le comportement des élèves.

L'apprentissage socio-émotionnel, comme l'éducation du caractère, est un terme large qui englobe plusieurs approches. Ces approches partagent tout de même toutes un point en commun. En effet, elles traitent des apprentissages socio-émotionnels et mettent l'emphase sur l'apprentissage de ces compétences. Les programmes utilisant cette approche (tels que : PATHS, Incredible Years, Second Step, ARRC, etc.) ont d'ailleurs tous tendance à travailler les comportements et les compétences qui peuvent être opérationnalisés. L'apprentissage socio-émotionnel est souvent associé à des programmes qui promeuvent les compétences sociales sur plusieurs années (Cohen 2006; Bierman et Motamedi, 2015).

L'approche de Cohen (2006), soit celle du *Social, Emotional, Ethic and Academic Education* (SEEA) sera retenue, puisqu'elle a l'avantage d'englober les deux autres approches et semble idéale lors d'une approche systémique, puisqu'elle prend en compte plusieurs éléments et la complexité qui les relie.

2.5.1 Les compétences socio-émotionnelles - Liens avec les milieux scolaires et ses avantages

L'école est supposément un endroit où les enfants sont préparés à la vie adulte, à devenir des membres responsables d'une communauté. Par contre, selon Cohen et plusieurs autres chercheurs, ces valeurs n'ont pas été substantiellement intégrées dans nos écoles ni dans l'éducation des enseignant.es (Cohen, 2006; Gimbert et al., 2021; Jaillet et al., 2023; Minichiello, 2017; Pelletier 2015; Shankland, 2018). Ce qui serait important et pertinent, puisque la formation des enseignant.es va avoir un impact sur l'apprentissage des élèves (Denham et al., 2017). En effet, ces différents auteurs et autrices soulignent l'importance de favoriser le bien-être des enseignant.es,

puisque ceux qui aiment travailler en éducation vont avoir un impact sur le développement émotionnel des jeunes enfants (Denham et al. 2017). Les résultats de cette étude renforcent d'ailleurs l'idée de l'importance d'approcher la question des compétences socio-émotionnelles dans les milieux scolaires avec un regard systémique, c'est-à-dire s'adressant autant aux élèves qu'aux enseignant.es, ainsi que tous les autres acteurs en milieu scolaire qui interagissent avec ces derniers. En effet, la contribution des interventions *SEL* (apprentissage socio-émotionnel) serait un facteur atténuant le syndrome d'épuisement des enseignant.es en plus de diminuer leur épuisement émotionnel (Oliveira et al, 2021 ; Zhang et al., 2023), améliorant ainsi leur qualité d'enseignement. D'un autre côté, selon l'OCDE, « le pouvoir des compétences socio-affectives, les compétences socio-émotionnelles ont un fort impact social » (Minichiello, 2017, p. 1). Par exemple, leur effet est supérieur aux compétences cognitives en termes de réduction d'épisodes de dépression ou de violence, soit des problématiques sociétales importantes de nos jours (Minichiello, 2017). Pourtant, Cohen (2006) rappelle que la littérature démontre que l'implantation des apprentissages sociaux et émotionnels n'est pas intégrée aux programmes de formation des enseignant.es, ce qui est problématique.

L'école primaire au Québec met l'accent sur le français et les mathématiques, alors que les études récentes ont prouvé que les lignes directrices de l'éducation sociale, émotionnelle, éthique et académique promeuvent la capacité d'aimer, de travailler et d'être un membre actif de la communauté (Cohen, 2006). Selon un laboratoire de recherche I-lab de l'Université de Louvain :

[...] l'école serait trop concentrée sur l'acquisition de compétences cognitives : 83 % du temps d'apprentissage consacré au développement intellectuel contre 1 % dédié au développement socio-émotionnel, un chiffre qui peut paraître disproportionné si on le compare au temps que les êtres humains passent à éprouver des émotions : 90 % du temps d'éveil ! ” (Minichiello, 2017, p. 3)

Ainsi, lorsque l'enseignement des compétences socio-émotionnelles et éthiques est intégré à l'enseignement et à l'apprentissage traditionnel, les enseignant.es sont en mesure d'améliorer et de perfectionner les compétences, la compréhension et les dispositions académiques sociales et essentielles qui soutiennent une participation efficace à une démocratie. Ce faisant, les bases permettant le bien-être et la poursuite du bonheur sont intégrées au parcours scolaire (Cohen, 2006).

Dans son article, Cohen mentionne que depuis les dernières 32 années, il a été révélé que la chose la plus importante pour les parents était que l'école prépare leurs enfants à devenir des citoyens responsables de la communauté (Cohen, 2006). Pourtant, peu de recherches ont émergé afin de répondre à cette question : quelles compétences, connaissances et dispositions permettront aux enfants de devenir ces citoyens responsables? Cohen (2006) répond à cette question en proposant une liste de connaissances, compétences et dispositions permettant de répondre à cette question (tableau ci-dessous). Le SEEAE (*social, emotional, ethic and academic education*) permettrait donc de promouvoir ces compétences et dispositions afin de permettre d'atteindre un sens personnel et national de bien-être de bonheur (Cohen 2006). C'est ainsi qu'est développé chez l'élève le sens individuel et collectif de la démocratie. Tel qu'énoncé dans la problématique, en Islande, la démocratie est explicitement définie comme étant un des piliers fondamentaux sur lesquelles sont basées les lignes directrices du curriculum ministériel de l'éducation (Einarsdottir et al., 2015; Island, M. O. E.2012). Le modèle de Cohen (2006), serait donc intéressant pour mesurer le niveau de compétence socio-émotionnel des acteurs en milieu scolaire.

Tableau 2.2 : Compétences et disposition nécessaire pour pouvoir participer dans une démocratie

Auteur	Compétences	Dispositions
Cohen (2006)	Capacité d'écouter les autres et de s'écouter soi-même	La responsabilité ou l'envie de répondre aux autres de manière appropriée
	Capacité à être critique et réfléchi	L'appréciation de notre existence en tant qu'êtres sociaux qui ont besoin des autres pour survivre et prospérer
	Aptitudes à résoudre les problèmes et à prendre des décisions flexibles (y compris la capacité de résoudre les	Appréciation et tendance à s'engager dans la justice sociale

	conflits de manière créative et non violente)	
	Capacités de communication, par exemple être capable de participer à des discussions et d'argumenter de manière réfléchie	Inclination à servir les autres et à participer à des actes de bonne volonté
	Capacité de collaboration, par exemple, apprendre à faire des compromis et à travailler ensemble vers un objectif commun	(aucune disposition associée)

Source : Cohen, 2006, p. 204, (traduction libre)

L'ajout de ces compétences socio-émotionnelles au cursus scolaire aurait plusieurs avantages selon Cohen (2006) :

1. Plusieurs recherches démontrent que les compétences socio-émotionnelles sont toutes aussi cérébrales que les compétences linguistiques et mathématiques (Cohen, 2006). Tel que mentionné précédemment, cette capacité cérébrale, l'intelligence émotionnelle, serait d'ailleurs acquise par l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles (MacCann et al., 2020).
2. Les compétences socio-émotionnelles peuvent être apprises et améliorées par la majorité des enfants selon plusieurs recherches (Cohen, 2006).
3. En plus de prédire la capacité des enfants à apprendre et à résoudre des problèmes de manière non violente, l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles prédit des relations amoureuses saines et l'habileté de transférer ces compétences au travail à l'âge adulte (Cohen, 2006).

4. Une série d'études dans divers domaines ont identifié deux processus fondamentaux qui caractérisent les résultats de l'apprentissage socio-émotionnel efficace : 1) la création d'un partenariat enseignant-parents permettant des milieux scolaires et familiaux plus sécuritaires, bienveillants, participatifs et sensibles et 2) l'enseignement permettant aux élèves d'être plus compétent au niveau social, émotionnel, éthique et cognitif. Lorsque ces deux éléments sont donnés parallèlement en milieu scolaire, ils offrent la possibilité aux élèves de devenir de vrais apprenants, des membres responsables et essentiels à la communauté en participant à la société démocratique.
5. Plusieurs études ont prouvé que les enfants ayant participé aux programmes SEEAE ont une meilleure compréhension des autres et d'eux-mêmes, ont la capacité de gérer leurs émotions et de résoudre des conflits interpersonnels (Cohen, 2006).

Les compétences socio-émotionnelles sont donc à la base de l'intelligence émotionnelle et permettent aux individus la possédant d'avoir accès à un niveau de bien-être supérieur à ceux ne la possédant pas (Cohen, 2006; Gimbert et al., 2021; Jung-Pasciuti, 2023; Lapointe-Missud, 2023; Minichiello, 2017; Shankland et al., 2018). Ces compétences, lorsque mises en place de façon systémique dans le milieu scolaire, permettent un meilleur climat scolaire et ainsi qu'un niveau de bien-être augmenté (Cohen, 2006; Debardieux et al., 2012; Gimbert et al., 2021; Minichiello, 2017; Thapa et al., 2013; Shankland et al., 2018).

2.6 Les objectifs spécifiques

La problématique présentée précédemment a permis de constater que les compétences socio-émotionnelles sont essentielles au citoyen d'aujourd'hui et à leur bien-être, autant en milieu scolaire qu'en société. Pourtant, il a aussi été constaté qu'au Québec, il semble y avoir un manque dans l'enseignement de ces compétences, tant au niveau de la formation des enseignant.es que de leur enseignement aux élèves. Les quelques programmes existants sont des initiatives locales et non systémiques. D'un autre côté, il importe de rappeler qu'en Islande, ces compétences font partie intégrante du programme scolaire tout au long des études préscolaire, primaire et secondaire (*pre-*

school et compulsory school) (Island, M. O. M., 2004). La question suivante a donc pu émerger : *Quelles sont les perceptions des acteurs scolaires québécois et islandais sur la pertinence d'un programme SE systémique envisagée ou vécue?*

Le cadre théorique a permis de mieux cerner les concepts de bien-être, de l'approche systémique, du climat scolaire ainsi que des compétences socio-émotionnelles. Il en émerge que ces concepts sont tous interreliés dans les milieux scolaires. L'importance d'enseigner les compétences sociales et émotionnelles à l'école, aux élèves et au personnel scolaire, est bien établie puisque c'est la clé d'un climat scolaire sain et d'un bien-être général (Cohen, 2006; Gimbert et al., 2021; Jung-Pasciuti, 2023; Lapointe-Missud, 2023; Minichiello, 2017; Shankland et al., 2018; Zhang et al., 2023). Pour y arriver, il est clairement démontré qu'une approche systémique est nécessaire. Afin d'appuyer ces constats, mais surtout cibler les besoins des milieux scolaires québécois en lien avec l'apprentissage de ces compétences, les objectifs spécifiques suivants sont émis :

1. Décrire les perceptions d'enseignant.es et de directions d'établissement québécois et islandais quant au niveau de traitement des compétences socio-émotionnelles dans le milieu scolaire au regard du modèle SEEAE de Cohen (2006).
2. Comparer les pratiques socio-émotionnelles du milieu scolaire québécois au milieu scolaire islandais au regard du modèle de compétences socio-émotionnelles de Cohen (2006).
3. Décrire et comparer l'état (présence ou absence) des six dimensions du climat scolaire en milieux scolaires québécois et islandais.

Le prochain chapitre présente la méthodologie qui permettra d'atteindre ces objectifs de recherche en plus de répondre à la question de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, le détail de la méthodologie qui vise à atteindre les objectifs spécifiques qui sont de trois ordres sera abordé. Pour ce faire, le type de recherche sera d'abord présenté. Cette présentation couvrira le type de recherche, les techniques retenues, la méthode de sélection des sujets, les instruments visés ainsi que le déroulement de la recherche. Les considérations éthiques seront ensuite abordées. Par la suite, la méthode d'analyse sera présentée. Finalement, les critères de qualité de la recherche précéderont la synthèse.

3.1 Type de recherche

Rappelons qu'au regard de l'objectif 1 qui est de décrire les perceptions d'enseignant et direction d'établissement québécois et islandais quant à la présence des compétences socio-émotionnelles dans le milieu scolaire au regard du modèle SEEAE de Cohen (2006), la présente recherche s'inscrit dans une approche interprétative. En 1986, Erickson utilise l'expression recherche interprétative afin de faire référence aux études faites sur le terrain par tout chercheur ou chercheuse qui apporte une vision nouvelle en faisant appel aux connaissances des sujets étudiés, afin de comprendre une situation sociale particulière (Poisson, 2011).

La recherche interprétative vise, de manière évolutive, à mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Le lien entre chercheur ou chercheuse et participant.es est d'ailleurs une caractéristique clé de l'approche interprétative puisqu'elle aura un impact sur le caractère évolutif du déroulement de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Selon Savoie-Sajc, la recherche qualitative-interprétative possède deux qualités principales : 1) la pertinence et l'accessibilité des résultats et 2) les connaissances produites par la recherche ainsi que le caractère essentiel de l'interactivité. En effet, les praticien.nes qui participent aux recherches partagent de

l'information de valeur et sont cohérents avec les dynamiques sociales, organisationnelles, culturelles, etc., des contextes dans lesquelles les pratiques s'exercent. L'interactivité permet quant à elle une démarche souple, accordant la possibilité au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement donné.

En 1985, Lincoln et Guba présentent un schéma représentant la dynamique de la recherche qualitative-interprétative. Ce schéma présente d'abord une question de recherche de départ, suivie de trois éléments : l'échantillonnage théorique, la collecte des données et l'analyse inductive des données. Ces trois éléments composent un cycle, qui se répète jusqu'à ce que le chercheur ou la chercheuse juge la présence d'une saturation de l'information. Suite à cette saturation des données, on obtient la formulation d'une théorie enracinée, c'est-à-dire provenant d'observations tirées de la réalité, ainsi que des intentions et des suggestions d'application. Tout au long du processus de recherche, la personne qui mène la recherche prend en compte différents événements, ses prises de conscience, ses réactions, etc., afin de les intégrer à la recherche.

Afin de comprendre comment les compétences socio-émotionnelles s'intègrent dans les milieux québécois et islandais, il a fallu interagir avec les différents milieux pour recueillir les perceptions des différents acteurs et actrices, mais aussi pour analyser l'environnement, les comportements, les interactions, etc., tous des composantes affectées par le sujet étudié, soit les compétences socio-émotionnelles.

3.2 Choix méthodologiques

Dans cette section, les choix méthodologiques, tels le type d'échantillonnage, la sélection des participant.es, les critères de sélection et les instruments de collecte de données seront présentés.

3.2.1 Sélection des participants

Les enseignant.es et membres de la direction qui ont été ciblés. Ainsi, afin de préciser la sélection effectuée, quelques critères ont servi de guide :

1. Être enseignant.e ou membre de la direction d'une école primaire québécoise ou islandaise.
2. Avoir été sur le marché du travail depuis au moins 3 ans.
3. Parler anglais ou français.

Au regard des critères de sélection, le type d'échantillonnage priorisé pour la recherche est l'échantillonnage par réseau, ou plus communément appelé *boule de neige*. Ainsi, à travers les réseaux sociaux (amis, collègues, connaissances, etc.), plusieurs personnes répondant aux critères ont été sollicitées. Ces mêmes personnes ont par la suite été invitées à référer des individus membres de leur réseau et répondant également aux critères et ainsi de suite. Cette méthode a été utilisée pour les participant.es québécois.e et islandais.e.

Afin de s'assurer que suffisamment de données soient collectées, l'échantillonnage théorique a aussi été considéré. L'échantillonnage théorique implique une première sélection de participant.es, mais aussi une deuxième sélection, tout au long de la recherche. Autrement dit, la personne qui mène la recherche a la possibilité de réviser l'échantillon et d'inclure d'autres participant.es. L'échantillonnage théorique fait référence au fait qu'il provient d'un choix conscient et volontaire des répondants par l'individu chercheur. Plus la recherche avance, plus cette personne cible précisément les répondant.es pour une ou plusieurs de leurs compétences et en lien avec le sujet (Savoie-Zajc, 2018). Cette méthode permettra de compenser les variables incertaines qui viennent d'office avec la recherche en pays extérieur ne parlant pas français (barrière de la langue, possibles obstacles non anticipés puisque non familiers, etc.).

Finalement, neuf personnes québécoises et neuf personnes islandaises ont été rencontrées en entrevue semi-dirigée. Un total de dix-huit entrevues semi-dirigées ont été visées, avec un total de 12 enseignant.es pour 6 directions d'établissement.

3.2.2 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de la présente recherche, la collecte des données s'est effectuée par des entrevues semi-dirigées. Selon Savoie-Zajc (2018), l'entrevue est :

une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. (Savoie-Zajc, 2018, p. 200)

Il existe d'ailleurs plusieurs types d'entrevues, plus précisément l'entrevue non dirigée, semi-dirigée et dirigée.

L'entrevue semi-dirigée était la forme la plus adaptée à la présente recherche puisqu'elle permet de récolter une information plus riche, en plus de fournir la possibilité de s'adapter selon le contexte. Cette forme d'entrevue, dont le protocole sert de guide, bien qu'elle soit plus difficile à réaliser que l'entrevue dirigée ou non dirigée, est plus flexible que ces dernières (Poisson, 2011). Puisque la moitié des entrevues ont été réalisées dans un pays extérieur, soit l'Islande, il était nécessaire de posséder une certaine flexibilité, afin de s'assurer d'être prêt à toute éventualité et ainsi poursuivre la recherche malgré l'adversité rencontrée s'il en advient. Par ailleurs, cette flexibilité a permis de réaliser les entrevues islandaises malgré les défis de disponibilités des participant.es. En effet, les entrevues québécoises étaient d'une durée d'environ 60 minutes alors que les entrevues islandaises ont duré entre 35 et 60 minutes, dépendant de la disponibilité des participant.es. Ces dernières ont été réalisées au mois d'octobre 2022 alors que les entrevues en milieu québécois l'ont été de mai à août 2022.

Dans l'entrevue semi-dirigée, La personne qui fait la recherche établit un guide de recherche, lequel réunit une série de thèmes liée au cadre théorique et idéalement aux objectifs de recherche. En effet, l'ordre des thèmes est établi de manière logique, bien que chaque entrevue puisse se dérouler différemment selon le ou la participant.e. Autrement dit, les questions restent essentiellement les mêmes, bien que l'ordre dans lequel elles seront posées peut varier selon le répondant (Savoie-Zajc, 2018). Afin de décrire les perceptions quant à présence de compétences socio-émotionnelles dans les milieux scolaires québécois et islandais (objectif 1 et 2), le guide d'entretien a été organisé afin d'aborder les cinq thèmes liés aux modèles SEEAE de Cohen (2006). Plus spécifiquement, les participant.es ont été interrogés quant à 1) *l'écoute* (intérieurisé et extérieurisé); 2) *l'esprit critique* (capacité à être critique et réfléchi, etc.) ; 3) *la résolution de conflit* (prise de décisions flexibles, justes, etc.); 4) *la communication* (argumentation réfléchie, actes de bonne volonté, etc.) et 5) *la*

collaboration (compromis, travail de groupe, etc.). Par ailleurs, le guide d'entretien abordait également le climat scolaire et ses 6 dimensions (objectif 3) : sécurité, environnement, enseignement et apprentissages, relations, sentiment d'appartenance et compétences socio-émotionnelles (voir annexes A et B).

L'entrevue comporte certaines limites. Tout d'abord, le lien entre le répondant.e et le chercheur ou la chercheuse peut influencer la qualité de l'échange. Ensuite, la perception des répondant.es vis-à-vis des questions peut être erronée. Autrement dit, si la personne répondante juge le sujet tabou, il se pourrait qu'elle n'arrive pas à s'engager dans un dialogue véritable. Finalement, des biais de complaisance peuvent survenir lors des entrevues, lorsqu'un.e participant.e répond ce qu'il.elle pense que la personne chercheuse veut entendre plutôt que son réel point de vue (Savoie-Zajc, 2018).

3.3 Considérations éthiques

L'éthique de la recherche a été mise en place afin de protéger tout être humain prenant part à une recherche scientifique (en Amérique du Nord) (Hobeila, 2018). Selon cet auteur, il existe trois principes à respecter afin de mener une recherche considérée comme étant éthique : le respect de la personne, la bienfaisance et la justice.

Plus précisément, le respect de la personne signifie de les traiter comme des êtres autonomes (Hobeila, 2018). Afin de respecter ce premier décret, il est possible d'utiliser un formulaire afin de recueillir le consentement des participants. Dans le formulaire de consentement pour la présente recherche, les participants sont informés des tenants et aboutissements de la recherche (Hobeila, 2018), de leur liberté de pouvoir quitter la recherche à tout moment s'ils le souhaitent, du respect de leur vie privée ainsi que de la confidentialité avec laquelle sera traitée l'information qu'ils partageront. Cette confidentialité a été obtenue grâce au remplacement alpha numérotique des noms des participants ainsi que des lieux et autres noms nommés au courant des entrevues.

Ensuite, la bienfaisance implique de ne pas faire de tort aux participant.es, mais plutôt maximiser les avantages potentiels. Pour ce faire, il faut évaluer les risques et les avantages possibles en lien

avec la recherche. Ces risques peuvent être de nature physique, psychologique, juridique, économique, sociale, individuelle, familiale, communautaire ou encore sociétale. Avant de commencer la collecte de donnée, il importe réduire ce niveau de risque à son minimum indispensable et justifiable.

Finalement, la justice équivaut à la répartition juste des risques et des bénéfices associés à la recherche. Ainsi, il importait de sélectionner les participant.es de manière juste et raisonnée, c'est-à-dire en s'assurant que les avantages profitent aux populations à l'étude et éviter l'exploitation des populations vulnérables.

Ces trois principes, le respect de la personne, la bienfaisance et la justice ont été respectés dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, le projet a été soumis préalablement à la collecte des données à l'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE).

3.4 Méthode d'analyse de données

L'analyse des données se résume à la découverte de liens à travers les faits accumulés. Citant Erickson (1986), Savoie-Zajc (2018) explique que c'est une logique inductive et délibératoire qui prévaut dans l'analyse de données qualitatives. L'analyse thématique est une méthode d'analyse de données fréquemment utilisée en recherche qualitative. C'est d'ailleurs la méthode sélectionnée dans le cadre de la présente recherche. Selon Paillé et Mucchielli (2012) :

La thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232).

Ainsi, l'analyse thématique a été utilisée pour traiter les données provenant des entrevues, et ce, en utilisant le logiciel Nvivo.

L'analyse thématique se fait en deux étapes principales, soit le repérage et la documentation (Paillé et Mucchielli, 2012), aussi appelés décontextualisation et recontextualisation (Savoie-Zajc, 2018). Le repérage (ou encore décontextualisation) consiste à relever les thèmes pertinents au travers des données en procédant, par exemple, au codage des éléments à l'aide du logiciel Nvivo. La phase de documentation (ou recontextualisation), quant à elle, implique de faire des liens entre ces thèmes en donnant un sens aux différents codes, par exemple. Tout au long de la thématisation, il est important de garder les objectifs en tête, puisque les résultats devront y répondre.

Il existe deux types de thématisation : continue ou séquencée. La thématisation continue est une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de la construction de l'arbre thématique. Elle permet de regrouper au besoin, fusionner, mais l'idée est que l'arbre thématique est en continuel changement. Cette technique a l'avantage d'être plus riche et fine (Paillé et Mucchielli, 2012).

C'est par ailleurs, la thématisation continue qui a été utilisée au cours de la recherche, et ce, en considération des objectifs de recherche fixés. Elle a permis d'avoir des résultats amples et précis. Les compétences socio-émotionnelles sont présentes dans plusieurs aspects de la vie scolaire et nécessitent une approche systémique afin d'en faire un portrait valide.

3.5 Critères de qualité de recherche

Selon Savoie-Zajc (2018), les critères de rigueur assurent « une base de discussion commune pour juger de la valeur scientifique et éthique d'une recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 207). Plusieurs critères existent afin de valider la qualité de la recherche. Savoie-Zajc (2018) fait elle-même référence aux critères de méthodologie de Guba et Lincoln (1982, 1985), soit les critères de crédibilité (validité interne), transférabilité (validité externe) et fiabilité (fidélité).

Le critère de crédibilité permet de vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié. La triangulation peut être une solution efficace afin de s'assurer de la crédibilité des résultats. Par exemple, à l'aide de plusieurs modes de collecte de données. Un autre élément pouvant augmenter la crédibilité des données serait la présence prolongée de l'individu chercheur sur le site de recherche, puisqu'il augmente ainsi sa compréhension fine des dynamiques des contextes. Certains facteurs, tels que les impacts négatifs de la pandémie ainsi que les conditions des milieux étrangers ont empêché la réalisation de la triangulation afin d'atteindre ce niveau de crédibilité.

Le critère de transférabilité signifie que les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes. En effet, malgré le fait que les résultats qualitatifs ne soient pas généralisables, ils peuvent tout de même être transférables, si les contextes sont similaires à ceux de la recherche. Le journal de bord, ou encore les descriptions riches des milieux et contextes d'étude peuvent être deux manières de s'assurer de la transférabilité (Savoie-Zajc, 2018).

Un journal de bord de la chercheuse a effectivement été créé lors de la collecte de données. Le journal de bord est la « mémoire vive » de la recherche selon Savoie-Zajc (2018). C'est un document dans lequel la personne chercheuse note ses sentiments, ses impressions, les événements qu'elle juge importants, etc. Le journal de bord permet non seulement à cette dernière de demeurer en état de réflexion active, mais il lui permet aussi de noter ses interrogations, ses prises de conscience, les informations qu'elle juge essentielles et pourquoi, fournissant ainsi à la personne chercheuse au moment de l'analyse des données une référence quant à la dynamique du terrain et les ambiances qui ont imprégné la recherche. Ainsi, à l'aide des prises de notes d'observation et du journal de bord, les critères de transférabilité ont été respectés dans le cadre du présent projet de recherche.

Le critère de fiabilité consiste à s'assurer de la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. Autrement dit, le fil conducteur est clair et les décisions de l'individu chercheur sont justifiées. Encore une fois, le journal de bord peut être une manière de s'assurer de la fiabilité de la recherche. La fiabilité de la présente recherche sera également soutenue grâce au journal de bord de la chercheuse.

En somme, des techniques sont ainsi en place afin d'assurer la rigueur de la recherche, ainsi que sa qualité. Le journal de bord de la chercheuse a entre autres permis de s'assurer que la recherche soit crédible, transférable et fiable.

3.6 Synthèse

Dans cette section, la méthodologie choisie a été établie. La présente recherche se situe dans une approche qualitative-interprétative et a ciblé des enseignant.es et des membres de la direction à l'aide de trois critères : le sujet devait pratiquer en milieu scolaire primaire, avoir au moins 3 ans d'expérience et devait parler le français ou l'anglais. Le type d'échantillonnage par réseau (*boule de neige*) a été principalement ciblé pour les sujets québécois et islandais. L'échantillonnage théorique a tout de même été effectué tout au long de la recherche afin de s'assurer d'avoir toutes les données nécessaires malgré les possibles adversités en pays extérieur. Un total de 18 individus a été rencontré : six enseignant.es et trois membres de la direction québécois ainsi que six enseignant.es et trois membres de la direction islandais.

Afin de procéder à la collecte des données, les entrevues semi-structurées ont été effectuées. Un guide d'entrevue composé de deux thèmes, les CSE de Cohen (2006) ; écoute, esprit critique, résolution de conflit, communication et collaboration, et les six dimensions du climat scolaire; sécurité, environnement, enseignements et apprentissages, relations, sentiment d'appartenance et compétences socio-émotionnelles, seront utilisés pour les entrevues semi-structurées.

La collecte des données a été caractérisée par une prise en compte importante des considérations éthiques, soit le respect de la personne, la bienfaisance et la justice. Tel que mentionné, le projet a été soumis à l'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM.

En ce qui concerne la méthode d'analyse des données sélectionnée, la thématization continue est priorisée et sera effectuée à l'aide du logiciel de traitement des données qualitatives NVivo. Finalement, les critères de qualité de la recherche, soit la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité, seront quant à eux considérés à l'aide de la triangulation et du journal de bord de la chercheuse.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche sont présentés. Pour commencer, les participant.es ainsi que leurs caractéristiques sociodémographiques sont exposées. Sur le plan des résultats en réponse au premier objectif, une description des perceptions des enseignant.es et direction d'établissement québécois et islandais est d'abord présentée au regard du modèle SEEA de Cohen (2006). Ensuite, afin de pouvoir répondre au second et au troisième objectif, une présentation des résultats au regard des six dimensions du climat scolaire est effectuée. Puis, en réponse à la question de recherche, la perception des participant.es québécois.es et islandais.es quant à la pertinence de l'apprentissage des compétences sont abordées. Finalement, un bref survol historique islandais des compétences socio-émotionnelles, extrait du journal de bord de la chercheuse, sera présenté.

4.1 Participant.es

Les 18 participant.es qui ont fait les entrevues semi-dirigées sont âgés entre 25 ans et plus de 55 ans. Ils ont entre 3 ans et plus de 20 ans d'expérience. La majorité des participant.es sont des femmes, mais quelques hommes sont tout de même représentés. Neuf participant.es sont issus du Québec alors que neuf sont issus de l'Islande. Autrement, six participant.es sont en poste de direction alors que 12 personnes sont au poste d'enseignant.e. Finalement, parmi les participant.es du Québec, trois centres de services scolaires différents ainsi que des milieux scolaires privés sont représentés.

Les entrevues semi-dirigées réalisées au Québec entre avril et septembre 2022 ont permis de dégager les perceptions d'enseignant.es et de membres de la direction québécois quant au niveau de traitement des compétences socio-émotionnelles dans leurs milieux respectifs. Tous les participant.es québécois.es travaillent dans des écoles primaires québécoises en lien avec le Centre

de Service Scolaire des Patriotes (CSSP), le Centre de Service Scolaire de Montréal (CSSDM), le Centre de service scolaire de Marie-Victorin (CSSMV) ou encore dans divers milieux privés. Certains enseignant.es œuvrent auprès d'une clientèle régulière alors que d'autres travaillent avec des élèves en adaptation scolaire. Tous les cycles sont représentés par les enseignant.es participant.es. Ainsi, appartenant tous et toutes à des milieux scolaires primaires différents, les neuf participant.es québécois.es mettent en lumière la réalité québécoise.

Tous les participant.es islandais.es travaillent dans des écoles primaires et/ou préscolaires islandaises publiques ou privées. Certains enseignant.es travaillent avec le préscolaire alors que d'autres travaillent avec les élèves en âge primaire. Pour leur part, plusieurs des entrevues semi-dirigées, réalisées en octobre 2022, ont dû être écourtées à 30 minutes plutôt que les 45-60 minutes prévus, dues aux conditions de travail de certains participant.es. Certaines questions dans ces entrevues respectives ont donc été coupées lors de l'entrevue, tels que les questions de précisions au niveau des capacités d'écoute (est-ce que les réponses données par les divers acteurs scolaires reflètent une écoute respectueuse et s'ils ont déjà vécu des inconforts lors de situations relevant de l'écoute), d'esprit critique (croient-ils que les élèves arrivent à transférer cette compétence à leur vie personnelle et professionnelle), de résolution de conflit (est-ce que les méthodes mises en place pour la résolution de conflit sont les mêmes dans tous les milieux où ils ont travaillé), de communication (leur définition de ce qu'est une bonne communication et s'ils ont déjà eu un inconfort en lien avec la communication) et de collaboration (s'ils ont déjà eu un inconfort en lien avec la collaboration). Ces questions ont tout de même parfois été répondues par certain.es de ces participant.es islandais.es qui élaboraient davantage dans leurs réponses.

Le tableau suivant illustre davantage les différentes données sociodémographiques de l'échantillon.

Tableau 4.1 - Participant.es

Code de référence	Origine	Sexe	Poste	Tranche d'âge	Nombre d'années d'expérience	CSS
I-D1	Islande	Femme	Direction	55 et +	15-20 ans	N/A
Code de référence	Origine	Sexe	Poste	Tranche d'âge	Nombre d'années d'expérience	CSS
I-D2	Islande	Femme	Direction	55 et +	+ de 20 ans	N/A
I-D3	Islande	Femme	Direction adjointe	50-54 ans	5-10 ans	N/A
I-E1	Islande	Femme	Enseignante	50-54 ans	+ de 20 ans	N/A
I-E2	Islande	Homme	Enseignant	30-34 ans	10-14 ans	N/A
I-E3	Islande	Femme	Enseignante	45-49 ans	15-19 ans	N/A
I-E4	Islande	Femme	Enseignante	50-54 ans	5-9 ans	N/A
I-E5	Islande	Femme	Enseignant	50-54 ans	+ de 20 ans	N/A
I-E6	Islande	Femme	Enseignante	40-44 ans	15-19 ans	N/A
Q-D1	Québec	Femme	Direction	50-54 ans	+ de 20 ans	CSSDM

Q-D2	Québec	Femme	Direction	45-49 ans	10-14 ans	CSSP
Q-D3	Québec	Homme	Direction	40-44 ans	10-14 ans	Privé
Q-E1	Québec	Femme	Enseignante	25-29 ans	3-4 ans	CSSP
Q-E2	Québec	Femme	Enseignant	25-29 ans	5-9 ans	CSSMV
Code de référence	Origine	Sexe	Poste	Tranche d'âge	Nombre d'années d'expérience	CSS
Q-E3	Québec	Femme	Enseignante	55 et +	15-19 ans	CSSP
Q-E4	Québec	Femme	Enseignante	25-29 ans	3-4 ans	Privé
Q-E5	Québec	Femme	Enseignante	50-54 ans	+ de 20 ans	CSSP
Q-E6	Québec	Homme	Enseignant	50-54 ans	+ de 20 ans	CSSP

4.1 L'état des compétences socio-émotionnelles dans les milieux scolaires primaires québécois et islandais

Cette section présente l'état du niveau de traitement des compétences socio-émotionnelles dans les milieux scolaires québécois et islandais, en réponse au premier objectif du projet de recherche, soit *de décrire les perceptions d'enseignant et direction d'établissement québécois et islandais quant à la présence des compétences socio-émotionnelles dans le milieu scolaire au regard du modèle SEEA de Cohen (2006)*. Dans les sections suivantes, les résultats quant aux perceptions des

participant.es sur les compétences socio-émotionnelles du modèle de Cohen ; soit *l'écoute*, la *capacité à être critique et réfléchi*, la *résolution de conflit*, la *communication* et la *collaboration* sont présentées.

4.1.1. L'écoute

Capacité d'écoute des élèves

Québec

Lorsque les participant.es québécois étaient amenés à partager leurs perceptions sur la capacité d'écoute des élèves, la plupart partagent un avis semblable : cette capacité présente plusieurs difficultés chez les élèves. Une participante enseignante mentionne d'ailleurs pourquoi elle croit que cette compétence est moins développée chez ces derniers :

« Ce sont des enfants qui ont besoin d'être dans l'immédiat. Donc, ils ne sont pas capables d'attendre. Donc, ils écoutent leurs besoins beaucoup, mais ils n'écoutent pas les besoins d'un ami, ou ils n'écoutent pas nécessairement les besoins d'un adulte qui lui dit des choses. » (Q-E3)

Autrement, plusieurs participant.es mentionnent que le niveau d'écoute des élèves ne semble pas égal. Toutefois, cette capacité peut s'enseigner auprès des élèves selon ces participant.es.

« Non. L'écoute n'est vraiment pas développée. Bien les élèves, non, les élèves écoutent pour répondre. [...] Ça se pratique, ça s'enseigne, ça s'entraîne. On peut entraîner les jeunes à faire ça. Il faut leur enseigner et il faut les entraîner à faire ça. » (Q-D2)

Enfin, le personnel enseignant québécois explique que les élèves ayant de la difficulté à écouter ne pensent qu'à répondre selon leurs besoins, et ne témoignent donc pas d'une bonne écoute envers autrui. Autrement, quelques directions d'établissement d'enseignement québécoises font référence à l'incidence des stressseurs environnants et de la gestion des émotions sur la capacité d'écoute des élèves.

Islande

La plupart des participant.es direction et enseignant.es semblent penser que les élèves développent bien leur écoute en milieu scolaire islandais. Plusieurs mentionnent ainsi que les élèves ont un bon niveau d'écoute.

« La majorité oui. Et s'ils n'écoutent pas, nous avons des étapes pour les aider. » (I-E3) (traduction libre)

Différentes activités semblent permettre aux élèves de développer leur écoute à l'école. Par exemple, quelques participant.es parle d'une initiative qui semble être instaurée dans plusieurs classes de maternelle, soit l'aventure d'un ourson. Les élèves ont chacun leur tour l'ourson pour une fin de semaine et ils partagent leurs aventures avec l'ourson à leurs camarades le lundi suivant. Les élèves sont appelés à faire de l'écoute active et à poser des questions supplémentaires.

« Chacun leur tour, ils rapportent un ourson à la maison, et ils le gardent à la maison pour la fin de semaine. L'ourson fait tout avec l'enfant. Le parent partage par courriel, par lettre ou par photo tout ce qui a été fait avec l'ourson durant la fin de semaine. Lorsqu'ils reviennent à l'école, ils partagent leur fin de semaine. Les autres élèves doivent écouter et peut-être poser des questions supplémentaires. » (I-D1) (traduction libre)

Il a également été mentionné d'un autre projet, d'envergure internationale, scandinave plus précisément, qui implique un ourson de couleur mauve. Ce projet permet de développer la conscience sociale et la conscience des autres, puisqu'il développe l'amitié et prévient l'intimidation. Une direction mentionne l'importance d'enseigner l'écoute respectueuse à ses élèves et précise que cet enseignement se fait en Islande du préscolaire à la troisième année.

« Parmi les plus jeunes, par exemple, au préscolaire, en première, deuxième et troisième année, c'est enseigné. Et ça s'enseigne. Mais, tu sais, si tu t'assois dans une classe où tu dois seulement écouter l'enseignant... Quel genre d'éducation est-ce que c'est? Comprendre que si je n'écoute pas, peut-être que les autres ne m'écouteront pas. Quand tu as ça, ils t'écoutent. Fais juste leur apprendre la manière polie de, tu sais, communiquer. » (I-D3) (traduction libre)

Ainsi, il émerge des entrevues que ce n'est pas simplement en demandant aux élèves d'écouter qu'ils développent cette compétence. Cependant, bien que les élèves apprennent l'écoute respectueuse en milieu scolaire, un enseignant interrogé mentionne que les élèves demeurent des enfants en apprentissage. Ainsi, selon la plupart des participant.es, les élèves apprennent bien l'écoute en milieu scolaire et ils maîtrisent bien cette compétence selon leur rythme de développement.

Capacité d'écoute du personnel scolaire

Québec

Lorsqu'on interroge les participant.es québécois quant à la capacité d'écoute des membres de l'équipe-école, les perceptions sont plutôt partagées. Pour les enseignant.es et directions ayant abordé cet aspect chez les membres de la direction, il semble que leur capacité d'écoute soit davantage développée, grâce à leurs tâches professionnelles quotidiennes. Il existe quelques exceptions et une enseignante partage une expérience négative en lien avec la capacité d'écoute d'une direction.

« Ils sont un peu loin de la réalité. Je te dirais que certaines directions sont enfermées dans leurs bureaux, ils ne comprennent pas... Des fois, les enseignant.es ils font un cri du cœur et ils n'ont pas d'appuis » (Q-E3)

Quoique certains participant.es enseignant.es ont également partagé qu'ils ont vécu dans leur carrière des situations où des membres de la direction ou de l'équipe-école ne présentaient pas de bonnes capacités d'écoute, ce n'est pas une tendance marquée. Les personnes interrogées ont également été questionnées sur la capacité d'écoute des enseignant.es, des professionnels scolaires et des membres du service de garde. Selon quelques-uns de ces individus, la capacité d'écoute serait somme toute satisfaisante chez l'ensemble de leur équipe-école.

Enfin, il semble que d'autres compétences socio-émotionnelles peuvent influencer et parfois nuire à la capacité d'écoute. Selon les participant.es, il y a une diminution de cette capacité d'écoute

lorsque de fortes émotions ou trop de stress entrent en compte. Ce participant illustre bien cette réflexion :

Parce que présentement, avec le niveau du stress, ça fait qu'on n'écoute pas. On écoute pour répondre et on écoute pour ce qui fait du sens à soi. On capte 2-3 mots qu'on comprend et oups, on part sur une autre idée. Donc ce n'est pas tout à fait des conversations. (Q-D2)

Par ailleurs, selon une direction, l'environnement a aussi un impact sur le développement de cette compétence.

« En milieu scolaire c'est vraiment quelque chose à travailler. [...], mais dans notre société, l'écoute, il n'y en a pas tant que ça. » (Q-D1)

En somme, il semble ainsi que la gestion des émotions et du stress affecte également les adultes en milieu scolaire dans leur capacité d'écoute, au même titre que les élèves.

Islande

Lorsque la question est posée aux participant.es islandai.es quant à leur perception du niveau de maîtrise de la compétence d'écoute de leurs collègues, la plupart semblent penser que plusieurs des membres de l'équipe-école possèdent la compétence d'écoute de soi-même et des autres.

« Peut-être 70% ont une bonne écoute. [...] Mais l'autre 30%, la majorité ont les compétences, mais [...] ils ne les utilisent pas avec les enfants, parce que "je sais mieux, tu devrais m'écouter » (I-E1) (traduction libre)

« La majorité ! Je suis très chanceuse avec mes collègues. [...] [seulement] 5% [n'ont pas la compétence d'écoute] » (I-E5) (traduction libre)

Autrement, un autre participant mentionne que selon lui, l'écoute peut parfois dépendre de l'âge, bien que cela dépende toujours de la personnalité. Particulièrement lorsqu'on parle d'écoute en lien avec de nouvelles propositions :

« Ça dépend de l'individu, on a des gens qui sont vraiment intéressés à essayer de nouvelles choses, alors ils sont prêts à écouter. Mais ensuite on a des enseignant.es qui sont bien dans leurs affaires. Ils ont fait ça pendant 25 ans. » (I-E2) (traduction libre)

De plus, l'analyse révèle que cette compétence ne serait pas développée de manière égale dans tous les milieux.

4.1.2 - La capacité à être critique et réfléchi

Capacité d'esprit critique des élèves

Québec

La perception des personnes enseignantes de même que des directions de la capacité d'esprit critique des élèves n'est pas unanime. Certains participant.es jugent que les élèves développent bien leur esprit critique en classe, bien qu'ils aient besoin d'un suivi pour y arriver, puisqu'ils sont en apprentissage.

« Oui, ils sont vifs d'esprit. Cette génération semble avoir un très bon esprit critique, ils ont beaucoup de potentiel pour ça. » (Q-D3)

Alors que certaines personnes interrogées mentionnent que nombre des élèves semblent avoir un très bon sens de l'esprit critique, la plupart des personnes québécoises rencontrées semblent plutôt penser l'inverse.

« Dans un contexte traditionnel d'enseignement, je pense que ce n'est pas mis assez de l'avant, parce qu'en fait on manque de moyens. » (Q-D1)

« C'est quelque chose qui est très, très peu travaillé. Très très peu travaillé. [...] Parce qu'on est un peu en vase clos. On travaille beaucoup dans des cahiers, dans des manuels qui sont faits et ce n'est pas la réalité. Donc, on n'a pas besoin de travailler le critique. » (Q-D2)

« Je te dirais que, en général, en majorité, non. Je te dirais qu'on veut le faire, on fait des activités pour, mais il y a un grand... il y a beaucoup d'élèves, on dirait qu'ils ne se sentent pas concernés, ou par peur d'être jugé, ou par manque de compétences. » (Q-E6)

En effet, une participante enseignante ajoute que, selon sa perception, les élèves ne reflètent pas un bon esprit critique par leur prise de décision. De plus, cette enseignante affirme croire que développer l'esprit critique des élèves ne serait pas possible avant plusieurs années :

« Je ne pense pas qu'au niveau primaire ils vont pouvoir le développer, même secondaire ! Ce serait plus cegep, université tu sais. » (Q-E1)

Cette participante n'est toutefois pas la seule à croire cela. En effet, un autre participant enseignant mentionne également qu'il croit que l'esprit critique ne doit pas être enseigné trop tôt. Ce dernier parle plutôt de commencer à enseigner cette capacité au secondaire.

Par ailleurs, les propos des participant.es mettent en lumière le fait que lorsque les émotions sont en jeu, les élèves ne semblent pas en mesure de faire preuve d'esprit critique, excepté lorsqu'ils sont accompagnés. Finalement, une enseignante rapporte que selon elle, le développement de l'esprit critique dépend de la place qui est laissée à l'élève dans la classe :

« Moi je pense que pour les enfants développent leur esprit critique, il faut qu'il y ait de la place à critiquer et à argumenter. Ça prend un environnement où justement l'enseignante est ouverte à... Il faut qu'elle laisse la place à ça » (Q-E5)

Il semblerait donc selon les propos des participant.es que l'esprit critique chez les élèves n'est pas travaillé de la même manière dans tous les milieux. Une emphase pourrait être mise sur celle-ci selon plusieurs personnes interrogées afin d'améliorer cette compétence chez les élèves.

Islande

La plupart des participant.es qualifient l'esprit critique des élèves comme étant bien développé en milieu scolaire.

« Ouais, je pense que notre environnement évolue comme nous. On leur donne de l'espace pour le faire [développer l'esprit critique]. [...] je pense qu'au fond, on le fait tous. » (I-E3) (traduction libre)

Quelques répondant.es ajoutent que pour développer l'esprit critique chez l'enfant, il est nécessaire de lui laisser de l'espace et lui donner les outils essentiels pour le faire.

« S'ils en ont la chance, oui. Mais il faut leur donner l'espace, des outils. [...] J'ai l'impression qu'on met l'emphase sur le développement de l'esprit critique. » (I-E1) (traduction libre)

Finalement, quelques personnes interrogées affirment que l'esprit critique est travaillé avec les enfants à partir d'un certain âge, soit davantage à partir de maternelle et au primaire et moins au préscolaire. Or, un autre participant enseignant croit toutefois que cette capacité pourrait être développée dès le plus jeune âge :

« Oui, je crois que c'est quelque chose qu'ils peuvent apprendre [même au préscolaire] » (I-D2) (traduction libre)

Ainsi, il semble que l'ensemble des participant.es aient la perception que les élèves développent bien leur esprit critique en milieu scolaire primaire islandais, mais il semble demeurer que cette compétence pourrait tout de même être développée encore plus tôt chez les enfants.

Capacité d'esprit critique chez les membres de l'équipe-école

Québec

Lorsqu'ils sont questionnés par rapport au déploiement de l'esprit critique chez les membres de l'équipe-école, les participant.es québécois.es ont des opinions partagées. Plusieurs personnes jugent que leur équipe-école possède en majorité un bon esprit critique en y apportant un bémol. Il semblerait qu'un facteur relationnel ou encore émotif diminue cette compétence. Cette première participante évoque le facteur relationnel :

« Dans le milieu où je travaille, les gens ont assez d'esprit critique pour ne pas sauter aux conclusions par rapport au comportement d'un élève, ce que j'apprécie vraiment beaucoup. [...], mais parfois c'est peut-être le jugement envers les parents. Peut-être, des fois, on manque d'aspect critique là-dessus. » (Q-D1)

Ainsi, cette personne mentionne qu'il y aurait peut-être un manque de jugement, ou encore des préjugés, lorsqu'il est question de parler aux parents dans son milieu. Un manque d'esprit critique en ce sens. Quelques autres participant.es parlent plutôt de l'impact qu'apporte le facteur émotif, soit des émotions intenses vécues, sur cette capacité chez les membres de l'équipe-école :

« On prend souvent des décisions rapides avec les enfants et tout, donc selon moi, je pense que oui [l'équipe-école possède un bon esprit critique], mais c'est certain que quand ça vient nous affecter émotionnellement, là non, on n'agit pas de la même façon, on ne fait pas nécessairement les bonnes interventions. » (Q-E1)

Ainsi, il semble que la régulation émotionnelle exerce également une influence sur la capacité à conserver un bon esprit critique. Autrement, quelques participant.es semblent ambivalents dans leur réponse puisqu'ils considèrent que cette capacité varie grandement d'individu à l'autre.

Islande

Lorsque la question est posée aux participant.es islandais quant au niveau d'esprit critique de leurs collègues, les perceptions sont partagées. La plupart des personnes enseignantes considèrent que leur équipe-école possède un bon sens de l'esprit critique. Voici un extrait à ce propos :

« Les membres de l'équipe-école que j'ai dans ma classe sont super. Ils suivent ma philosophie qui est que, si on aide trop les enfants, ils ne développent pas ces compétences » (I-E2) (traduction libre)

Cependant, deux participant.es mentionnent que, leur équipe-école, n'a pas un niveau égal de la compétence d'esprit critique, puisque la majorité de leurs membres n'ont pas d'études supérieures.

« C'est parce que nous n'avons pas assez de gens dans l'école, on en a besoin de plus. On a besoin de plus d'enseignant.es qui sont éduqués, parce qu'ils apprennent l'esprit critique à l'école et ils savent à quel point c'est important. » (I-D2) (traduction libre)

Effectivement, en Islande, certains postes, disponibles en milieu scolaire primaire, ne requièrent pas d'études supérieures. Ces postes sont ceux de *helpers*. Ainsi, il semble y avoir une difficulté avec certains *helpers* au niveau de leur capacité d'esprit critique.

4.1.3 - La résolution de conflit

Capacité de résolution de conflit des élèves

Québec

Les participant.es québécois ont été questionnés sur la capacité de résolution de conflits des élèves. Selon les personnes interrogées ayant en place des programmes pour la résolution de conflit, la plupart des élèves arrivent à résoudre leurs conflits entre eux. Certains font référence à des ateliers de résolution de conflits ayant eu lieu dans leur milieu, pour d'autres, de programmes qui abordent cet aspect, comme les programmes *Vers le Pacifique*, *Au Cœur de l'Harmonie*, *Ribambelle* ou *MOOZOOM*. Un participant dépeint d'ailleurs de manière éloquente l'apport du programme *Vers le Pacifique* dans son milieu :

« c'est un programme de résolution de conflits qu'on avait à l'école et qu'on appliquait chaque année, dont les 6e année qui font les médiateurs. Donc qui sont formés en résolution de conflits et qui vont aider sur la cour. Donc c'est sûr qu'on le fait avec tout le monde ces étapes-là qui sont apprises » (Q-E6)

Cet enseignant mentionne également que grâce à ce programme, les élèves de troisième cycle arrivent de manière générale à régler efficacement leurs conflits par eux-mêmes. Ils vont nommer ce qu'ils ont perçu de la situation et comment ils se sont sentis, en plus de comment ils pourraient régler la situation.

Par ailleurs, une enseignante partage que dans son milieu, ce sont des notes de déception et de gratitude qui sont montrées, entre autres, au sein du programme instauré dans l'école. Les élèves sont ainsi encouragés à souligner les actions qu'ils ont appréciées ou qui les ont déplut par l'aide de petites notes qui sont remises à l'individu responsable afin de permettre d'ouvrir un espace de communication respectueuse. Ainsi, elle mentionne que les élèves vont davantage régler leurs conflits entre eux en s'exprimant de manière respectueuse :

« Donc c'est "comment je me suis sentie, c'est quoi qui a été mon besoin à ce moment-là, qu'est-ce que je n'ai pas aimé" et on leur montre à être assez objectif aussi, pas nécessairement à cibler : "il s'est passé ça, et ça, ça m'a blessé" pas comme "un tel et méchant"... Et tu sais comme rester plus objectif. » (Q-E4)

Les émotions ont ainsi, selon plusieurs participant.es, une place importante à considérer dans la résolution de conflit. Une direction d'établissement affirme que les ateliers de résolution de conflits permettent de mettre l'emphase sur la nécessité de nommer son émotion lors de la résolution de conflit, mais aussi de choisir le bon moment pour le faire.

Ainsi, selon ces participant.es qui ont des programmes mis en place pour la résolution de conflit, les élèves sont en phase d'apprentissage actif de cette compétence. Bien qu'ils aient parfois besoin d'accompagnement, ils sont davantage en mesure de faire cette résolution de conflit eux-mêmes, particulièrement les élèves du troisième cycle. Les élèves possèdent donc cette compétence, pour la plupart.

Toutefois, pour les participant.es n'ayant pas ce genre de programme en place dans leur milieu, c'est-à-dire la plupart des personnes rencontrées, plusieurs mentionnent que les élèves ne sont pas en mesure de résoudre leurs conflits sans la présence d'un adulte. Voici un extrait en lien avec cette difficulté :

« Ils n'ont pas d'autonomie dans cette gestion-là non plus. Pour eux, ils vont juste venir nous voir on va régler le conflit pour eux et ils vont se sentir mieux avec ça c'est tout. [...] Mais non, les enfants ne savent pas gérer leurs chicanes entre eux, c'est vraiment les adultes qui les accompagnent là-dedans. » (Q-E2)

Quelques participant.es mentionnent également que les élèves sont dans l'instant présent, dans l'immédiat et que cela nuit régulièrement à la résolution de conflit, car ils sont trop envahis par leurs émotions. L'indispensabilité des technicien.ne.s en éducation spécialisée (TES) est également soulevé par un de ces participant.es.

Ces personnes enseignantes et directions rencontrées n'ayant pas de programme en place dans leur milieu pour la résolution de conflit mentionnent pour la plupart qu'il faut apprendre aux enfants l'autorégulation, l'écoute et l'empathie afin d'améliorer cette compétence chez les élèves. Une direction avait d'ailleurs instauré, dans sa dernière école, un programme de résolution de conflit. Elle a elle-même constaté une énorme différence avec son nouveau milieu qui n'a aucun programme de ce genre en place.

En somme, selon les propos des participant.es, le niveau de résolution de conflit des élèves semble dépendre de la présence ou l'absence d'un programme développant cette capacité, ainsi que l'autorégulation des émotions, mis en place dans leur milieu respectif.

Islande

De manière générale, l'analyse des propos a révélé que compétence de la résolution de conflit, principalement l'élément d'adresser chaque problématique au fur et à mesure qu'elle se présente pour ne pas la laisser s'aggraver, soit vraiment inculqué dans la culture islandaise. Selon les participant.es islandais, il s'avère que la résolution de conflit est une compétence qui est développée dès le préscolaire. Cette compétence ne serait pas enseignée explicitement, mais plutôt selon le développement de l'enfant et lors de conflits.

« Oui, je crois que la majorité de nos approches sont de les laisser avoir la chance d'essayer de régler leurs conflits eux-mêmes. Parce que nous, les adultes, on veut

toujours intervenir. Mais parfois, si tout le monde est en sécurité et personne ne blesse personne, parfois c'est très bien pour ça. Maintenant, je pense peut-être aux maternelles, ou première et deuxième années, que parfois c'est correct d'avoir un conflit et de le régler soi-même tant que personne ne frappe personne, parce que sinon, comment vas-tu l'apprendre? S'il y a toujours un adulte qui vient et te dire « arrête, arrête ». Mais je ne crois pas qu'on enseigne ceci à moins qu'il n'y ait de conflits. » (I-E1) (traduction libre)

Selon l'extrait précédent, c'est en profitant de situations réelles que l'équipe-école est appelée à intervenir, de près ou de loin, afin d'aider l'enfant à développer sa capacité de résolution de conflit. Par ailleurs, selon un autre participant, avec les plus jeunes, les intervenants sont toujours présents lors de conflits pour expliquer ce qui s'est passé, qui doit s'excuser à qui et pourquoi ainsi que la manière de régler la situation. Éventuellement, après un certain temps, les intervenants ne s'imposent plus automatiquement, mais écoute afin de voir si les enfants ont appris à reproduire la résolution de conflit :

« Ouais, genre, j'aime bien dire à mon équipe au début, avant Noël, qu'on doit intervenir tout le temps. Et nous ne partons jamais, comme quitter la pièce ou quoi que ce soit comme si nous étions toujours là, qu'ils apprennent par eux-mêmes, comme, nous sommes toujours là. Après Noël, on prend du recul. » (I-E3) (traduction libre)

C'est une compétence qui semble, selon les participant.es, automatiquement être développée chez les élèves à l'école, et ce, à partir du préscolaire et tout au long des études primaires et secondaires. D'ailleurs, la plupart des participant.es mentionnent que les élèves ont une bonne maîtrise de cette compétence en lien avec leur âge.

Capacité de résolution de conflits des membres de l'équipe-école

Québec

L'ensemble des participant.es québécois.es semblent penser qu'il y a place à améliorations sur le plan de la résolution de conflits chez les membres de l'équipe-école. Tout d'abord, quelques participant.es, ayant la plupart une fonction de direction, mentionnent que la résolution de conflit semble plus faible entre les enseignant.es qu'avec les élèves.

« Entre eux, je pense que c'est plus faible que peut-être même avec les élèves. [...] En milieu scolaire, c'est vraiment quelque chose à travailler. Des fois, on n'a pas le choix de dire à la personne d'arrêter et de prendre le temps d'écouter. » (Q-D1)

Quelques enseignantes et directions expliquent cette situation par le fait que leurs collègues n'appliquent pas les étapes de résolution de conflits qui sont montrées aux élèves.

« Entre eux... Entre eux, la résolution de conflits ce n'est pas très fort. On connaît tous des programmes comme Vers le Pacifique, comme Au cœur de l'Harmonie, qui ont des séquences pour régler des conflits, qu'on a enseignés aux enfants, mais quand ça arrive pour le faire entre adultes, ça tombe mort. On n'est pas capable de le faire et les émotions prennent le dessus beaucoup, beaucoup. Je dirais chez les membres du personnel vraiment. » (Q-D2)

Autrement, selon certains participant.es, la résolution de conflit n'est pas toujours faite en bonne et due forme. La surcharge de travail pourrait être une des raisons pour laquelle le suivi de la résolution de problème n'est pas toujours fait, surtout lors des suivis des conflits jugés moins importants, selon quelques participant.es :

« je trouve que les résolutions de gros conflits c'est toujours pris en charge. Mais les petites affaires, on en laisse passer, ce qui n'est pas nécessairement correct non plus. Parce qu'il y a plein de petites affaires, ça revient que c'est un gros conflit. » (Q-E1)

Ainsi, selon cette participante, les « *petits conflits* » qui ont tendance à être ignorés par l'équipe-école finissent par devenir de gros conflits.

Autrement, une autre direction mentionne également en quoi, selon lui, cette compétence est à travailler chez son personnel :

« Ils ont une assez bonne capacité de résolution de conflit. Mais c'est plus difficile avec les parents. Lorsqu'un parent devient plus insistant ou est en haute émotion, ils ont beaucoup de misère à ne pas se sentir envahis par le parent. » (Q-D3)

Parallèlement, il semble qu'il y ait un manque de cohérence au niveau des suivis de résolution de conflit puisqu'il y a un manque de cohésion entre les différents corps de travail selon certains participant.es enseignant.es :

« Donc un certain manque de communication entre les profs, à savoir si “bien là est-ce que ton élève a fait le suivi maintenant? Il doit un geste réparateur à telle personne, est-ce que tu peux t'assurer qu'il fasse?”, ça c'est le bout qui manque je crois. » (Q-E2)

En effet, une participante direction mentionne également qu'elle constate cette problématique. Elle souligne que les enseignant.es et les membres du service de garde n'ont pas les mêmes fonctions, ne travaillent aux mêmes heures et se connaissent peu, auquel s'ajoute le grand roulement de personnel. Par ailleurs, cette même participante direction mentionne également que les membres de service de garde n'ont pas accès aux formations par rapport à la résolution de conflit et que cela pourrait expliquer pourquoi ça semble plus difficile pour eux. Finalement, l'ensemble des participant.es ont tendance à mentionner que cette capacité n'est pas développée de manière égale au sein des membres de l'équipe-école, variant ainsi dépendant des individus.

Islande

Il semblerait, selon l'ensemble des personnes rencontrées, que les conflits soient présents en Islande, mais qu'ils soient davantage adressés dès qu'ils surviennent. Ce faisant, les participant.es perçoivent rarement des conflits. Par exemple, un enseignant partage que les chefs de son département³ ont de bonnes compétences de résolution de conflits, réduisant grandement ces derniers. Pour sa part, une autre enseignante partage que lorsque les conflits arrivent, ils ont toujours le soutien de la direction. Ainsi, plusieurs témoignent de l'existence de conflits, mais expliquent comment ceux-ci sont adressés :

³ En Islande, dans certaines écoles primaires et préscolaires, un chef de département est le responsable du département et de ses intervenants. Les départements sont divisés par tranche d'âge des enfants.

« C'est certain [qu'il arrive des conflits], la vie continue et pas tout le monde ne sont pareils, ça arrive à tout le monde [...] Ils ont tendance à en parler dès que ça arrive. [...] toujours dès que ça arrive » (I-E5)

Finalement, une participante résume de manière éloquente comment se présente la résolution de conflit selon son expérience :

« Je pense que ce n'est pas une question de conflit. C'est davantage comment tu interagis. » (I-E6) (traduction libre)

Ainsi, les répondant.es perçoivent les responsables de département et les membres de la direction comme ayant une très bonne compétence de résolution de conflit, alors que les autres membres de l'équipe-école sont perçus comme ayant une base solide de cette compétence. En Islande, l'accent est mis sur la manière d'interagir suite au conflit plutôt que de se concentrer sur le conflit lui-même, sur la solution plutôt que la problématique.

4.1.4 Québec - La communication

Définition personnelle des participant.es

Québec

Lors de l'entrevue, les participant.es ont été amenés à partager une définition personnelle de ce qu'est, selon eux, une bonne communication. Sept répondants québécois sur neuf ont partagé leur perception sur cet avis. Aucune réponse n'est identique, toutefois, plusieurs éléments sont partagés entre les différents participant.es. Selon quelques répondant.es, il est primordial, pour avoir une bonne communication, d'écouter l'autre.

Le respect a également été mentionné pour caractériser une bonne communication. Une enseignante illustre bien ce que ce respect comprend pour elle :

« c'est être capable quand même de tenir compte du message de l'autre. D'accorder de l'importance au message et d'y réfléchir et puis d'être capable de répondre en respectant l'autre. » (Q-E5)

Alors que cette participante parle également de tenir en compte le message de l'autre, une direction mentionne pour sa part que pour elle, bien communiquer :

« c'est de s'assurer que la personne a compris en questionnant, s'assurer que le message qu'on a passé est bien compris. » (Q-D2)

Ainsi, quelques personnes interrogées font référence à l'aptitude de s'assurer que le message est bien compris comme étant une part importante d'une bonne communication. D'autres éléments sont également ressortis des définitions des participant.es comme étant importants pour une bonne communication, soit de savoir cerner les besoins de l'autre afin de pouvoir répondre adéquatement (tenir en compte le message de l'autre), utiliser un bon vocabulaire, communiquer dans l'instant (ne pas attendre que les choses s'accumulent), être intéressant et finalement, s'assurer que le message soit clair.

Islande

Lors des entrevues avec les répondants islandais, la questionne sur leur définition personnelle de ce qu'est une bonne communication a malheureusement été coupée, dû au manque de temps.

Capacité de communication des élèves

Québec

La plupart des participant.es sont d'avis que, malgré certaines exceptions, les élèves ont une assez bonne capacité de communication. Toutefois, les avis semblent tout de même partagés. Quelques personnes rencontrées mentionnent plutôt que les élèves ont de la difficulté à bien communiquer considérant leur impatience, leur impulsivité et les stressés environnants.

« un enfant très envahi par une situation, une émotion, on dirait que le message ne passe pas [...] Ça dépend des jours, ça dépend des stresseurs environnants. » (Q-D1)

« Ben non parce que c'est toujours eux qui doivent parler, c'est vraiment une problématique importante. Donc s'il y a un conflit qui se passe, ils vont crier un par-dessus l'autre, parce que c'est eux qui veulent donner leur version des faits. Écouter l'autre, c'est insupportable pour eux. » (Q-E2)

D'autre part, il est également mentionné par les répondant.es que les élèves sont en apprentissage et qu'encore une fois, cette capacité diffère grandement d'un individu à l'autre. Finalement, une participante direction mentionne que les élèves sont de bons communicateurs si on ne tient pas compte des facteurs d'écoute et de la conscience de l'autre, qui influence pourtant la capacité de communication. Elle mentionne que la communication est davantage travaillée à l'école par le volet exposé oral. Ce faisant, l'élève n'apprend pas à passer un message, mais plutôt dire un texte, puisqu'il n'y a pas d'échanges.

« Ok, mais est-ce que tu as écouté ce qui s'est dit autour? Ce n'est pas juste quand c'est ton tour de parole et pendant que les autres parlent, mais tu fais d'autres choses. C'est souvent une communication, je te dirai unidirectionnelle avec le prof. Donc non elle n'est pas travaillée comme elle devrait. » (Q-D2)

Ainsi, les avis semblent partagés sur la capacité de communication des élèves.

Islande

Lors de l'entrevue, une question explorant le niveau de communication des élèves a été posée. Malheureusement, peu de participant.es ont répondu à cette question due, entre autres, au manque de temps de certaines entrevues.

Capacité de communication des membres de l'équipe-école

Québec

Lors des entrevues, la plupart des participant.es québécois estiment que leurs collègues sont de bons communicateurs. Toutefois, il semble que lorsque les gens sont envahis par du stress ou des émotions fortes, cette capacité diminue grandement. Cette enseignante partage de quelle manière, lorsque sa collègue a le sentiment qu'elle perd le contrôle sur son groupe, elle semble également perdre le contrôle d'elle-même et ainsi de sa capacité de communiquer respectueusement :

« en lien avec la communication, moi des fois c'est ma collègue qui va crier vraiment aux élèves. [...] Non, ça pour moi ça me rend inconfortable. » (Q-E1)

Cette autre enseignante explicite de manière éloquente cette réalité :

« Est-ce que c'est toujours réfléchi? Des fois c'est sous le coup de l'émotion je trouve. Des fois pour un même comportement, une journée ça va être plus sévère, une journée ça va être moins sévère. C'est sûr que les émotions entrent un peu en jeu, mais je pense que ça a quand même le côté positif d'être pas mal clair. » (Q-E2)

Les effets négatifs du manque de gestion des émotions sur la communication affecteraient également parfois certains membres de la direction. À cet effet, une enseignante affirme qu'elle a généralement eu de bonnes directions avec une bonne capacité de communication, mais que certains rencontraient cette difficulté de gestion des émotions, affectant ainsi leur capacité de communication :

« Donc quand on avait des messages à faire, les réactions étaient démesurées un peu. Elle n'était pas capable de faire un retour qui était adéquat. Et il y en a une autre elle, qui était trop centrée sur ses besoins à elle, ses idées à elle. Donc les conversations étaient un peu plus fermées et ce n'était pas, c'était plus un sens unique » (Q-E5)

Les directions mentionnent également de leur côté qu'une amélioration sur le plan de leur communication peut être pertinente. Une des directions affirme que, dans la communication, il y a l'écoute et que, selon elle, ils sont parfois possiblement trop centrés sur la tâche. L'environnement s'étant complexifié et le rythme effréné du quotidien pourraient être en cause, selon sa perception. Une autre problématique sur laquelle elle pense pouvoir s'améliorer est l'envoi de courriels. Elle partage d'ailleurs le même avis qu'un autre participant en poste de direction.

Finalement, tant les personnes enseignantes que les directions interrogées mentionnent que la communication est parfois plus difficile avec les parents, particulièrement lorsqu'ils proviennent de milieux défavorisés et qu'ils n'ont pas un langage respectueux.

Autrement, outre ces éléments problématiques mentionnés, le niveau de communication général de la plupart des équipes-écoles semble être bon, selon les personnes de l'échantillon québécois.

Islande

Malgré que l'analyse mette en évidence qu'il semble y avoir une bonne communication au sein des équipes-écoles des répondant.es, plusieurs mentionnent qu'une amélioration est toujours possible.

En effet, il semble que divers facteurs peuvent affecter la capacité à bien communiquer, comme la fatigue, par exemple. Malheureusement, peu de détails ont été partagés lors des entrevues semi-dirigées avec l'échantillon islandais sur ces facteurs pouvant influencer la capacité à bien communiquer.

4.1.5 La collaboration

Capacité de collaboration des élèves

Québec

Lors de l'entrevue, une question explorant le niveau de collaboration des élèves a été posée. Malheureusement, peu de participant.es ont répondu à cette question, puisqu'ils ont davantage exposé le niveau de collaboration de l'équipe-école. Toutefois, une participante a répondu à une question sur le niveau d'entraide entre les élèves. Cette participante enseignante mentionne pour sa part que ce n'est pas présent dans son milieu qui est, selon elle, difficile.

« Bien ce sont des élèves qu'au niveau de l'écoute ils ne l'ont pas, mais pas du tout. Ils s'envoient se promener carrément même en classe. T'as beau dire « non, ça ne se dit pas » ils continuent. » (Q-E3)

Il sembler donc, selon cette participante, que la capacité d'écoute ait un impact sur le niveau de collaboration des élèves. Par manque d'information sur la question, il est toutefois impossible d'extraire des tendances quant à cette capacité de collaboration chez les élèves.

Islande

Lors de l'entrevue, une question explorant le niveau de collaboration des élèves et des membres de l'équipe-école a été posée. Malheureusement, peu de participant.es ont répondu à ces questions dues, entre autres, au manque de temps de certaines entrevues. Bien que l'acquisition de cette compétence par les élèves soit jugée positivement, il semble que c'est une compétence qui est beaucoup travaillée en milieu scolaire puisqu'elle sera importante tout au long de la vie de l'élève. En effet, une participante partage comment le développement de cette compétence peut se présenter dans son milieu :

« Oui, on essaie, ici, avec les élèves plus vieux, chaque année, quand ils graduent, ils ont un voyage de graduation. Et ils doivent le choisir eux-mêmes, où ils vont aller, qu'est-ce qu'ils veulent faire, parce que c'est leur journée. » (I-E6) (traduction libre)

Ce faisant, les élèves doivent collaborer ensemble à l'école afin d'atteindre leurs objectifs, soit, dans ce cas-ci, l'organisation de leur voyage de graduation.

Capacité de collaboration des membres de l'équipe-école

Québec

Les perceptions des participant.es semblent varier quant aux habiletés de leurs collègues à collaborer. Environ la moitié des personnes interrogées mentionnent que la collaboration est très présente dans leur milieu. Toutefois, ils affirment tous et toutes que cette collaboration, au niveau de l'équipe-école, dépend de divers facteurs, soient les individus, l'environnement et les directions.

Quant aux éléments en lien avec la direction en place dans le milieu, le type de leadership de la direction (collaboratif) est mentionné comme influençant la collaboration :

« Je peux dire que dans mon milieu à moi, les gens cherchent beaucoup à collaborer. Je pense que ça fait partie de l'emploi. [...] Mais c'est le rôle de la direction, et c'est le rôle de l'équipe aussi d'avoir une direction qui est commune, pour que tout le monde aille dans le même sens. » (Q-E6)

Une autre enseignante partage également l'importance d'avoir une direction qui favorise la collaboration, selon son expérience.

Autrement, selon une des directions, l'environnement peut également avoir une influence sur le niveau de collaboration de l'équipe-école :

« Dans mon école, présentement, c'est beaucoup, beaucoup individuel. [...] D'où je viens, on en avait un petit peu moins [...] Plus les gens se voient et collaborent ensemble... Ici, bien tu sais il y a des gens des fois qui ne se voient pas du tout du tout. Ils travaillent dans la même école, mais ils ne se voient pas. » (Q-D1)

Finalement, en lien avec les facteurs affectant la collaboration, plusieurs enseignantes se sont exprimées quant à l'influence des individus sur la collaboration. Voici un des extraits :

« Cette année ça va bien, mais j'ai connu des directions [...] [qui renvoyaient dans la cour des enseignant.es, sans les soutenir] donc pour moi ils ne démontrent pas beaucoup de capacité de gérer des parents ou des situations, mais il y en a d'autres qui vont bien gérer. Encore là, ça dépend de la personne. » (Q-E3)

Cette dernière enseignante met donc en lumière que cette capacité de collaboration diffère d'un milieu à l'autre. Une autre participante partage également cet avis.

« La collaboration était vraiment plus difficile et moi je me sentais moins à l'aise d'aller vers les gens, alors qu'ici je suis très à l'aise d'aller voir n'importe qui. » (Q-E4)

Au-delà de ces divers facteurs soulevés en entrevue, une direction partage une solution qu'elle considère pouvant aider à améliorer la collaboration de l'équipe-école.

« En fait c'est de ramener aussi le fait que ce sont nos élèves. C'est dans l'école, tout le monde est responsable de tous les élèves. Si on enlevait le "Bien moi je suis responsable de mon groupe seulement", donc tu sais à chaque fois qu'il y a un adulte qui te parle dans l'école, tu es supposé le respecter, et ça, je pense que c'est quelque chose à ramener. » (Q-D2)

En lien avec cette solution, il importe de mentionner également que la collaboration semble affectée par la capacité des membres de l'équipe-école à faire des compromis. Plusieurs participant.es mentionnent que dans leur équipe-école respective, il y a souvent place au compromis, malgré quelques exceptions. Par exemple, ce directeur mentionne que la collaboration, en général, est très présente dans son milieu, mais que le suivi sur le plan des compromis est parfois difficile. Il a également été mentionné comment la capacité des enseignant.es à faire des compromis est parfois diminuée lorsqu'ils s'adressent à de nouveaux enseignant.es.

« elle ça fait 10 ans qu'elle est là et qu'elle roule sa planif, donc des fois, j'ai l'impression que comme elle roule sa planif, moi arriver avec mes idées, bien elle, elle est habituée de faire autre chose... Donc tout ce qui est compromis ça peut être plus difficile » (Q-E1)

Pour terminer, l'analyse des résultats a soulevé ici un lien entre la collaboration et les autres compétences socio-émotionnelles abordé précédemment. En effet, une enseignante affirme que, selon elle, les individus qui ont des difficultés avec la collaboration éprouveraient également des difficultés avec les autres compétences socio-émotionnelles.

« Ce sont des personnes probablement plus rigides, plus anxieuses, qui ont besoin de contrôle un peu sur la situation. Donc dès qu'on amène un changement, ou une proposition différente, ils sont déstabilisés et ils deviennent plus fermes ou plus réactives. » (Q-E5)

En résumé, il semble que la collaboration des équipes-écoles diffère de milieu en milieu et qu'elle est, selon les participant.es, affectée par le leadership de la direction, l'environnement et les individus ; leurs personnalités, leurs habitudes.

Islande

Peu de participant.es ont répondu en détail à la question. Toutefois, tous ceux ayant partagé leur avis mentionnent que l'équipe-école collabore bien.

4.1.6 Perception de la manière dont sont présentement enseignés les CSE dans les milieux scolaires Québec

Afin de pouvoir adéquatement répondre à la question de recherche, les participant.es québécois ont été questionnés par rapport à leur perception sur la manière dont sont présentement enseignées les compétences socio-émotionnelles ainsi que la pertinence d'enseigner davantage celles-ci. À cet effet, plusieurs personnes semblent juger que les compétences socio-émotionnelles ne sont pas suffisamment travaillées en milieu scolaire primaire. Les directions reflètent bien cette idée :

« Dans un contexte traditionnel d'enseignement, je pense que ce n'est pas mis assez de l'avant, parce qu'en fait on manque de moyens. » (Q-D1)

« Non, dans la société en général non plus. [Pourtant] Ça se pratique, ça s'enseigne, ça s'entraîne. » (Q-D2)

Cette dernière direction mentionne d'ailleurs que, selon elle, il y a certains moyens qui ont déjà été mis en place et qui pourraient soutenir le développement de ces compétences.

« Bien au primaire, on fait des conseils de coopération et ça aussi ça a été une mode avant. Et là, on en fait plus, mais ça, présentement, ça aurait intérêt à être remis en place. On règle des conflits là-dedans et on se parle. Et là, c'est de la communication, c'est de la vraie. » (Q-D2)

Une participante direction met d'ailleurs l'emphase sur la pertinence d'enseigner davantage les compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire primaire :

« Il faut que le vivre ensemble ce ne soit pas quelque chose qu'on met dans le programme, mais quelque chose qui sous-tend le programme, qui est partout [...] le

vivre ensemble, c'est comme la trame de fond. C'est, tu ne peux pas apprendre dans une école où tu ne te sens pas bien. » (Q-D1)

Elle mentionne d'ailleurs que bien qu'ils aient fait, selon elle, un bon travail jusqu'à maintenant, il faut continuer à mettre de l'avant le vivre ensemble et les compétences socio-émotionnelles. Pour une autre direction, c'est également une priorité :

« Quand un enfant est bien à l'école, quand il est bien ici et quand il est bien dans son milieu, quand il se connaît bien, on est capable de lui faire apprendre n'importe quoi. Donc je pense que c'est la priorité. » (Q-D2)

Cette dernière mentionne également que dans son ancien milieu, elle avait mis en place l'enseignement des compétences socio-émotionnelles et elle avait vu une différence. Toutefois, la mise en place de ce type d'enseignement peut demander beaucoup de temps. Un autre participant en poste de direction soutient également que développer les compétences socio-émotionnelles est une priorité, mais considère plutôt la mise en place d'un cours au sein du curriculum :

« Les compétences socio-émotionnelles et autres compétences de vie devraient être un cours à part entière et se retrouver dans le curriculum ministériel, parce qu'on l'a vu avec les compétences transversales, je l'ai moi-même vécu en tant que prof, elles sont mises de côté au profit de l'académique. Pour que ça fonctionne, il faut leur donner leur place. » (Q-D3)

Ainsi, il semble que bien que tous les participant.es directions ne soient pas en accord sur la manière d'aborder ces compétences en milieu scolaire, ils sont tous d'avis qu'il est pertinent d'aborder davantage ces compétences dans les écoles primaires québécoises.

Les participant.es enseignant.es, sont, par ailleurs, du même avis quant à la pertinence qu'il y ait davantage d'apprentissages de compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire primaire. Par exemple, cette enseignante mentionne ce qui serait, selon elle, essentiel au curriculum :

« Il faudrait vraiment qu'il y ait quelque chose au niveau de la gestion des conflits. Quelque chose de plus clair, ou de plus directif. Que ça soit obligatoire d'être enseigné, comme ça, ce serait peut-être moins aléatoire d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre.

Donc à ce niveau-là, ça aiderait déjà beaucoup. Et aussi, sur l'identification de ses propres émotions, des émotions de l'autre la gestion de tout ça ce serait très pertinent. » (Q-E2)

Une autre enseignante partage cette idée, mais souligne l'importance de faire attention à la forme que prendrait cet enseignement, cet apprentissage.

« Oui, faudrait que ça fasse partie, et l'évaluer dans le sens que oui on l'a vécu : voici les activités qu'on a fait, greffer certaines activités à faire, mais pas une note. Un suivi, qu'est-ce qui a besoin d'être développé. » (Q-E3)

Autrement, plusieurs participant.es ayant en place différents programmes (*Vers le Pacifique, Ribambelle*, programmes maison, etc.) qui touchent les compétences socio-émotionnelles sont également d'avis qu'il est pertinent d'aborder davantage ces compétences, ces programmes n'étant pas suffisants. Effectivement, une enseignante ayant présentement un programme de compétence socio-émotionnelle dans son milieu, mentionne les avantages de celui-ci, allant de l'apprentissage des élèves de la résolution de conflit au climat de bien-être qui semble régner dans le milieu scolaire, autant chez les élèves que l'équipe-école. Toutefois, elle mentionne malgré tout que cet enseignement des compétences socio-émotionnelles ne leur est pas offert, puisqu'une spécialiste vient donner ces cours directement aux élèves.

« Non, ce n'est pas donné aux enseignant.es. Non on n'a rien là-dessus » (Q-E4)

Elle mentionne d'ailleurs qu'elle acquière des connaissances lors des séances de formation offertes aux enfants et qu'elle réinvestit régulièrement les apprentissages qu'elle a pu en faire à ce moment. Selon elle, ce genre d'apprentissages manque à la formation initiale en enseignement. Une autre participante a également la chance d'avoir un programme de compétence socio-émotionnelle dans son milieu, soit *Ribambelle*. Cette dernière mentionne qu'une des problématiques en lien avec ce programme semble également lier la formation de l'équipe-école quant aux compétences socio-émotionnelles :

« Tout est misé là-dessus et je trouve qu'on a comme tout oublié le reste autour. On a oublié l'attitude de l'adulte, on a oublié d'adapter l'environnement, on a oublié l'écoute

des besoins, on a oublié que le stress des enfants vient de celui des adultes et là je trouve que ça donne beaucoup de responsabilités à l'enfant. C'est comme si on lui remettait ça entre les mains et il y a beaucoup d'outils dans Ribambelle qui sont, qu'il faut que l'enfant soit un peu autonome, mais je vois bien que l'enfant qui a des émotions fortes a besoin de la présence de l'adulte pour s'apaiser. Tu ne peux pas tout le temps l'envoyer dans le petit coin de même pour se gérer toute seule. Donc moi en ce moment les lacunes de Ribambelle pour moi elles sont là. C'est comme si c'était le programme la réponse, mais non ce n'est pas vrai. » (Q-E5)

Ce faisant, l'enseignante partage les défis qui semblent présents dans son milieu en lien avec le programme Ribambelle, soit la prise en compte de l'état émotionnel de l'enfant. L'équipe-école aurait tendance à prioriser les méthodes du programme sans toujours prendre en compte les conditions entourant la situation (environnement, personnes impliquées, niveau de stress, etc.). Finalement, un participant enseignant mentionne une autre problématique en lien avec le programme qui est présent dans son milieu :

« Bien, en fait, la Vers le Pacifique a perdu son souffle en ce moment à l'école, mais cette notion-là de leur montrer on s'assoie, on nomme les choses on évite le jugement, tu nommes les faits, tu parles du fait, chacun son tour, laisse-le raconter, "non, mais moi...", avant de juger, je vais t'écouter, toi de ton côté patiente... [C'est important]. » (Q-E6)

Ce participant enseignant semble ainsi également percevoir la pertinence de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire.

Tous les participant.es québécois.es ont également été questionnés sur les compétences socio-émotionnelles qui sont, quant à eux, essentielles au développement des élèves afin qu'ils deviennent des citoyens responsables et participatifs dans une société démocratique. On retrouve parmi plusieurs de leurs réponses la conscience de soi et des autres. Les participant.es directions et enseignant.es ont ainsi abordé l'introspection, la connexion à soi, l'image de soi, mais aussi l'acceptation de la différence et l'empathie. En général, les participant.es mentionnent que les élèves semblent avoir de la difficulté avec le respect envers l'adulte et que l'écoute est assez faible. Autrement, plusieurs répondant.es parlent de la nécessité d'aborder la gestion du stress et de l'anxiété avec les élèves. En effet, l'autorégulation est, pour l'instant, selon plusieurs, assez difficile.

« Oui, c'est d'être capable de nommer une émotion, de dire "Ah je suis fâché", pourquoi tu es fâchée, mais ça, ça serait aussi dans la résolution de conflits. Donc c'est sûr que ça aide et puis, mais quelque part, il faut que tu sois capable de nommer ton émotion aussi. » (Q-E6)

Finalement, un enseignant mentionne l'importance d'enseigner aux élèves la responsabilité alors qu'un autre introduit la nécessité de la tolérance au délai. Ainsi, plusieurs compétences socio-émotionnelles seraient essentielles au bon développement de l'élève, selon les membres de l'échantillon québécois, afin qu'il devienne un membre responsable et participatif d'une société démocratique, ce qui ne semble pas être le cas présentement, selon les propos des participants.

Islande

L'ensemble des participant.es islandais affirment que les compétences sociales et émotionnelles sont apprises en milieu scolaire ; l'empathie, le respect de soi-même, l'écoute, la communication, la régulation des émotions, la résolution de conflits, etc. Cette enseignante partage comment les CSE ont une place importante en milieu scolaire :

« Je crois que c'est [l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles] dans tous les coins, dans tout ce que nous faisons. [...] De respecter leurs émotions, de les assumer. Quand les plus vieux viennent me voir, je m'assure qu'ils comprennent que chaque émotion a sa place. Même l'anxiété. » (I-E3) (traduction libre)

Cet apprentissage semble, également selon une direction rencontrée, aider à conserver un bon niveau de bien-être autant chez les élèves que chez l'équipe-école.

« Le social est tellement important pour avoir un bon climat scolaire. Être dans un environnement qui a à cœur ton bien-être, c'est essentiel. [...] Ton équipe est heureuse et les enfants le remarquent et leur bien-être en est affecté [positivement] » (I-D2) (traduction libre)

Que ce soit par l'entremise de projets, de conversations ou d'activité, ces *compétences de vie*, comme les répondant.es y font référence, ont une place extrêmement importante dans le curriculum nordique. On peut d'ailleurs le constater avec le projet de l'ourson :

« Ils ramènent chacun leur tout un ourson à la maison et l'ourson est avec eux pour la fin de semaine [...] c'est un projet qui travaille l'écoute et la communication. Ça enseigne aux enfants à partager une histoire, écouter les autres... Ça aide également à faire participer les parents. » (I-D2) (traduction libre)

Il semble d'ailleurs que les compétences socio-émotionnelles soient au centre de l'apprentissage des enfants préscolaire et maternelle, de 18 mois à 5 ans, et que ça se poursuive par la suite au primaire.

« Oui, je crois qu'ils sont enseignés ici, au préscolaire, ici en Islande [de 18 mois à 5 ans] l'apprentissage est centré sur les compétences sociales et émotionnelles. » (I-E2) (traduction libre)

Toutefois, un enseignant mentionne également que bien que ces compétences soient travaillées par la suite au primaire, elles ne le seraient pas suffisamment.

« Par contre, selon mon opinion, l'école primaire est trop concentrée sur le côté académique. [...] on a besoin que tout le monde fasse un avec eux-mêmes, se sentent bien dans leur peau, soit en santé émotionnellement. D'avoir ces compétences sociales, pour ne pas finir isolé. » (I-E2) (traduction libre)

Une autre participante direction, par ses propos, évoque l'importance d'enseigner ces compétences en milieu scolaire, puisque les parents ne sont pas toujours aptes à les leur enseigner eux-mêmes.

« Mais tu peux lui enseigner ces choses, comme les compétences de vies, par exemple. Comment vas-tu agir quand tu es fâché? Qu'est-ce que tu peux faire? Si tu leur enseignes. Il y a des moyens de se sortir de cette situation. Certains enfants sont élevés dans des familles avec des parents violents ou peut-être avec des pensées négatives, mais par la suite tu viens à l'école et on t'enseigne, okay, ce genre de comportement n'est pas correct. Qu'est-ce que tu peux faire? Mais les compétences de vie sont à propos de la justice, l'équité. Et avant tout l'empathie. Je crois que quand tu apprends l'empathie, tu apprends que ça vient de l'intérieur de soi-même et que tu peux aussi l'enseigner. » (I-D3) (traduction libre)

Finalement, malgré l'importance des CSE relevés par les participant.es, un défi émerge :

« Les nouveaux enseignant.es en parlent. Qu'ils n'ont pas les compétences et les savoir-être pour enseigner les compétences sociales et émotionnelles » (I-E1)
(traduction libre)

Ainsi, il semblerait, selon cette participante, que plusieurs nouveaux enseignant.es ne sentent pas suffisamment outillées afin d'enseigner les CSE aux élèves.

4.2 L'état des six dimensions du climat scolaire

Afin de bien cerner l'impact des compétences socio-émotionnelles sur le bien-être en milieu scolaire (objectif 2), il est essentiel d'en évaluer le climat scolaire. Ce faisant, les participant.es québécois et islandais ont tous été questionnés sur ces six dimensions : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement, le sentiment d'appartenance et les compétences socio-émotionnelles. Plusieurs questions lors des entrevues ont guidé les propos des participant.es afin de leur permettre de partager leur perception sur le climat scolaire de leur milieu actuel ou passé.

4.2.1 Les relations

Québec

Les relations dans les milieux scolaires primaires semblent être perçues différemment selon les participant.es québécois. Certains en ont des perceptions positives, alors que d'autres partagent plutôt les défis vécus en lien avec cette dimension. Pour ce qui est des perceptions positives, plusieurs personnes rencontrées mentionnent avoir de bonnes relations avec leurs collègues. Ce faisant, quelques enseignant.es mentionnent qu'ils ont rarement assisté à des conflits parmi les membres de leur équipe-école, comme le dit cette enseignante :

« Écoute, entre collègues je n'ai jamais vraiment remarqué qu'il y avait des conflits. Des fois, il peut y avoir des divergences un peu de personnalité, mais tout le monde s'entend quand même bien. » (Q-E4)

Par ailleurs, une autre participante partage ce qui, selon elle, aide à diminuer voire prévenir les conflits :

« On essaie, avec le CEE, on essaie que les enseignant.es avec la direction puissent établir des choses qui ne fonctionnent pas, qu'on les amène vers la direction pour qu'on puisse en discuter. Et il y a un enseignant de chaque niveau pour les représenter. Alors là, c'est là qu'on met sur table des choses qui, par exemple des surveillances qui ne marchent pas, un peu nos frustrations. Et on essaie de régler ça. » (Q-E3)

Un autre élément qui semble également aider au niveau des relations serait la création de liens amicaux.

« On crée des relations amicales, même les directrices viennent manger avec nous dans la salle des profs ! [...] quand on va les voir pour des questions, ou qu'on a besoin d'aide, elles vont être là, elles vont être professionnelle. » (Q-E1)

« J'ai toujours aimé l'école ici et je suis vraiment attaché à cette école-là versus la commission scolaire et puis [dernier milieu]. Les élèves de première année dans l'école me croisent dans le corridor et ils me disent bonjour comme s'ils me connaissaient, c'est quand même assez familial comme milieu. » (Q-E4)

Toujours du côté de ce qui est perçu positivement, une enseignante partage de quelle manière les relations positives sont valorisées en milieu scolaire.

« Oui, parce que comme je te disais, nous avec les classes spéciales et tout ça, ça rentre un peu sur les différences. Donc c'est quelque chose qui est, oui valorisé dans mon école. » (Q-E2)

Toutefois, plusieurs autres personnes interrogées abordent comment les relations pourraient être amélioré, car des défis sont vécus en lien avec les relations en milieu scolaire primaire. Par exemple, divers conflits peuvent rapidement envenimer les relations selon l'expérience de plusieurs répondant.es. La difficulté à faire des compromis s'avère à être une des causes de ces divers conflits.

« Elle n'était pas ouverte à faire un compromis là-dessus, mais elle s'est quand même fait imposer... Donc on en a entendu parler pendant un moment. [...] Mais je regarde par exemple il y a d'autres niveaux, de ce que j'entends dans le corridor des fois, d'autres personnes que c'est plus difficile. Comme mettons, en 6e année, je pense qu'ils font plus les choses chacun de leur bord et la communication elle est moins là. Parce qu'il y en a un qui dit quelque chose et l'autre ça ne fait pas son affaire, donc ils vont juste prendre des chemins différents... » (Q-E4)

Ainsi, la difficulté à faire des compromis semble affecter le niveau relationnel et ainsi le niveau de collaboration. Une direction nuance cependant les choses en affirmant qu'il arrive à tous d'entrer en conflit avec autrui.

« C'est sûr qu'il y a des petites frictions entre collègues aussi, des petits malentendus, des choses comme ça. Où un tel n'a pas compris ce que l'autre voulait dire, et ça, ça arrive tout le temps. » (Q-D2)

Toutefois, il semblerait, selon les propos des participant.es, que c'est la manière dont est abordé le conflit qui va avoir une influence positive ou négative sur le climat scolaire.

« Quand tu as des adultes matures, capable de se parler, d'écouter, la résolution de conflit va bien se résoudre, se dérouler. Mais euh... quand t'as tes adultes un petit peu moins habiletés, là j'ai l'impression que la haute directrice est importante. » (Q-E5)

Autrement, l'impact des émotions et de l'ouverture des membres de l'équipe-école aurait également un effet sur les relations en milieu scolaire selon une enseignante.

« Je dirais qu'il y a quand même un très bon noyau. Ça va bien, ça s'entend bien, mais il y a, à cause des éléments plus rigides, plus anxieux et des directions qui sont moins ouvertes, ou je ne sais pas » (Q-E5)

Par ailleurs, d'autres éléments semblent également avoir une influence sur la dimension relationnelle. Par exemple, l'interaction entre les différents corps d'emploi semble avoir une influence selon cette direction :

« Par exemple, l'équipe du dîner du service de garde et les enseignant.es. Parce qu'ils travaillent auprès des mêmes élèves, mais ils n'ont pas les mêmes fonctions et ils ne

travaillent pas en même temps. Donc ils se connaissent peu, parfois ils n'ont pas la même expertise. Il y a aussi du roulement de personnel. Les gens, des fois, ne se connaissent même pas. » (Q-D1)

Enfin, l'attitude serait un autre élément qui affecterait la dimension relationnelle selon les participant.es interrogé.es. Une des directions mentionne qu'un changement d'attitude face aux élèves serait de mise. Elle explique comment une approche individualiste, soit notamment s'occuper simplement de son groupe, nuit aux relations entre les élèves et les autres adultes, car cela diminue le respect des élèves envers ces derniers. Cette manière d'entrer en relation avec un élève qui n'est pas directement sous notre responsabilité est en effet un élément de relation à tenir en compte. Autrement, peu de participants soulignent la diversité. Seulement deux participant.es s'y réfèrent, pour l'un afin de promouvoir la diversité cognitive (TSA, etc.) et pour l'autre au niveau de la diversité ethnoculturelle.

Islande

Tout d'abord, selon les dires des participant.es islandais, il semblerait que la valorisation des relations positives est très répandue en Islande. En effet, il semble y avoir beaucoup de travail d'équipe dans les milieux scolaires et ainsi beaucoup de *team building* afin de renforcer les liens entre les individus et ainsi leur bien-être.

« Comme, tout le monde ici est génial. [...] Mais, bien sûr, nous avons différents parcours et des choses comme ça. Et on apprend les uns des autres. Et je crois que c'est la meilleure partie. Parce que les enfants apprennent de ça aussi. Parce que c'est ça la communauté. » (I-E3) (traduction libre)

Par exemple, cette direction mentionne comment elle valorise les relations positives au sein de son équipe-école dans son milieu.

« Team building, [...] et ils discutent et tout. Et quand nous avons des partys [...] ils en apprennent plus sur leurs collègues dans un autre environnement [...] il y a un groupe de filles et de garçons qui jouent à *Dungeon dragons* une fois par semaine et d'autres qui se rencontre une fois par mois, je crois, pour regarder des films d'horreur. » (I-D1) (traduction libre)

Selon quelques personnes islandaises interrogées, cette relation positive se passerait également avec les élèves. En effet, ces derniers participeraient également au fonctionnement de la classe en établissant les règles de conduite en début d'année et en participant au conseil de classe chaque semaine afin de discuter de ce qui s'est déroulé dans la semaine, de situations à régler, à améliorer, etc. En effet, l'entraide et la collaboration sont des facteurs importants au niveau relationnel en Islande.

« Ou ici, où tu te bats pour avoir de bonnes notes au lieu d'être une bonne personne? Je pense, tu sais, parce que l'éducation change. Aussi, comme tu l'as dit, il s'agit de savoir si tu travailles bien en groupe, es-tu bon? Donc je pense que c'est aussi, tu sais, de plus en plus ce qui est valorisé à l'école. » (I-D3) (traduction libre)

Ainsi, ces valeurs d'entraide et de collaboration n'ont pas toujours été aussi valorisées. Ce serait, selon cette direction, assez récent. Cela concilierait avec les changements au niveau du curriculum ministériel de 1990 à 2010.

4.2.2 L'enseignement et apprentissage

Québec

Lorsqu'on aborde la pédagogie différenciée avec les participant.es québécois, il est possible d'observer dans leurs propos l'importance de la collaboration. En effet, il semble qu'afin de pouvoir bénéficier des avantages de la pédagogie différenciée, il faut pouvoir compter sur tous les acteurs scolaires impliqués. Cette participante enseignante l'aborde en ces mots :

« Donc on a les orthopédagogues qui sont toujours présents dans l'école, et moi par exemple, elle le sait, j'en ai un qui a de la douance. Donc il n'est pas tout le temps facile, mais elle me dit "tu sais s'il ne se gère pas tu peux me l'envoyer" et elle va trouver. On a une coordonnatrice pédagogique aussi des fois. On peut lui envoyer des élèves. Donc les élèves qui ont besoin de temps supplémentaires ou autre chose. Sinon moi souvent j'envoie des élèves dans le corridor aussi. Ils aiment ça. » (Q-E4)

Ainsi, cette enseignante mentionne comment elle arrive à adapter et utiliser différentes stratégies afin d'améliorer la situation d'enseignement et d'apprentissage individuellement pour ses élèves.

Une direction partage également l'importance de la collaboration dans son milieu, mais surtout l'importance de l'écoute et du respect professionnel de l'autre.

« Mais c'est aussi ma façon d'être. Je ne pense pas posséder la vérité et quand j'ai une décision à prendre, je vais en parler avec des gens qui, des fois, m'apportent leur point de vue. Et « Ah, ben oui, je n'avais pas vu ça dans cet angle-là, c'est parfait », donc on va y aller dans ce sens-là. Donc oui c'est ma façon de faire. » (Q-D2)

Le leadership de la direction ainsi que leur disponibilité semblent avoir un grand impact sur le climat scolaire, tel qu'il a été possible d'observer au niveau des résultats de la collaboration. La plupart des enseignant.es partagent qu'ils ont accès à de l'aide de leur équipe de gestion au besoin. En effet, il semblerait que les membres de la direction collaborent avec leur équipe-école en valorisant la créativité, en encourageant la participation, en ayant une vision claire du projet de l'école, mais surtout en étant disponibles et prêtes au soutien. Ce participant direction partage son type de leadership.

« Je suis toujours disponible pour soutenir mon équipe-école. Je suis très reconnaissant de leur travail. Il ne faut jamais oublier d'où l'on vient et rester branché à notre base, au terrain. C'est là que ça se passe ! » (Q-D3)

De son côté, une enseignante évoque son sentiment face à son ancienne direction :

« J'avais tout le temps l'impression d'avoir du vent dans les voiles. « Go vas y, essaye, Ah c'est intéressant », et mon Dieu c'était valorisant. C'était vraiment super propulsant et on avançait, tout ça » (Q-E5)

Toutefois, il semble que ce ne sont pas toutes les directions qui apportent ce support. Cette même enseignante parle également d'une direction qui semblait plutôt freiner ses élans :

« Quand cette direction-là est arrivée, là c'est comme si on a pris un coup dans le front. Et on a fait beaucoup de surplace. C'était vraiment difficile. » (Q-E5)

Une autre participante partage également que ce ne sont pas toutes les directions qui sont aussi disponibles et prêtes au soutien.

Quelques répondant.es travaillent dans des milieux qui semblent valoriser les apprentissages sociaux et émotionnels. Par exemple, cette participante enseignante mentionne comment l'apprentissage socio émotionnelle vient améliorer son enseignement :

« Oui ! J'apprends quand même des choses des fois, étonnamment, dans les leçons ! [...] Ici on a une TES à l'école qui est très présente. Donc quand elle vient dans la classe pour régler des conflits, j'aime ça écouter pour voir les différentes approches pour essayer d'autres choses. Donc quand je vois qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas avec mon approche, je prends des petits bouts et je réinvestis » (Q-E4)

Les effets positifs des programmes socio-émotionnelles viennent également toucher l'enseignement et l'apprentissage. Cette direction partage comment elle a implanté un programme socio-émotionnel dans son ancienne école et l'impact que cela a eu :

« On appelait ça le cerveau et l'apprentissage. Et tout le long de l'année, on avait des capsules sur les émotions et tout ça, mais j'avais réussi à convaincre les gens que pour que les jeunes soient... Travaillent avec les autres, pour que les jeunes, tu sais, on évite des conflits en fait. Ben il faut que les jeunes apprennent à se connaître. Donc on travaillait là-dessus. » (Q-D2)

En effet, cette participante direction partage les enjeux reliés à la priorisation des compétences socio-émotionnelles.

« [...] Parce que quand j'enseignais, c'était mon cheval de bataille et comme je te dis, parce que j'essaie de convaincre les gens que quand un enfant est bien à l'école, quand il est bien ici et quand il est bien dans son milieu, quand il se connaît bien, on est capable de lui faire apprendre n'importe quoi. Donc je pense que c'est la priorité.» (Q-D2)

Ainsi, selon les propos de cette direction, il est possible de voir comment les compétences socio-émotionnelles peuvent avoir un lien direct avec la dimension de l'enseignement et l'apprentissage. Il faut toutefois rester conscient des défis en lien avec l'implantation des programmes de compétences socio-émotionnelles.

« Je suis convaincu que pour ça, ça prend des adultes qui ont ces compétences-là [CSE] [...] j'ai l'impression en ce moment qu'il y a plusieurs intervenants à l'école qui mettent trop d'accent sur le programme, comme si c'était vraiment des notions qu'on pouvait inculquer de l'extérieur... Si ce n'est pas dans la relation, dans le quotidien, je pense que c'est beaucoup moins efficace. Ça fait que moi je pense que des enfants, y faut prendre soin de leur stress, en fait, si tu n'agis pas sur l'environnement et sur la qualité de leurs relations, tu vas passer à côté même si c'est un bon programme. » (Q-E5)

Ainsi, selon les propos de l'enseignante, il semble y avoir des lacunes dans certains programmes ou encore dans leur implantation. Selon les propos des participant.es, il semble que la formation au niveau des compétences socio émotionnelle ne soit pas très accessible pour les membres de l'équipe-école.

« Dernièrement il n'y a pas beaucoup de formations offertes dans les commissions scolaires, mais... Non. » (Q-E2)

Autrement, plusieurs participant.es ne semblent pas nécessairement penser se former quant aux compétences socio-émotionnelles.

« Non.! En général, je ne pense pas qu'il y a beaucoup d'enseignant.es qui vont aller chercher ces formations-là. Ils vont aller chercher plus de la formation au niveau pour comment arriver à faire un meilleur enseignement, ou encore comment gérer des cas de TSA ou des problèmes comme ça, mais vraiment... Pour eux, comment gérer leurs émotions, je ne pense pas. » (Q-E3)

Toutefois, lorsque c'est un intérêt personnel, les individus trouveraient le moyen de s'informer, certains plus que d'autres. Par exemple, quelques directions ou personnes enseignantes partagent comment ils ont cherché à développer ces compétences. Par ailleurs, la plupart des participant.es en poste de direction semblent avoir suivi au moins une formation en lien avec certaines compétences socio-émotionnelles.

« Je suis allée me chercher de la formation complémentaire en communication non verbale et en philosophie pour enfants » (Q-D1)

« Bien là c'est pour moi, les maîtriser, mais aussi à savoir comment les utiliser dans mon travail. [...] moi j'ai depuis le jour 1 j'étais intéressé à ça. Donc ça fait longtemps

! Et quand je suis capable de lire là-dessus, quand je suis capable d'en faire par moi-même, de voir des conférences enregistrées, maintenant on a accès à ça, mais oui j'en ai écouté » (Q-D2)

« Non, je n'en ai pas suivi. Par contre, en tant que directeur, j'ai fait une formation sur la gestion du stress à mon équipe-école. J'ai pu y assister également. » (Q-D3)

Autrement, chez les.es enseignant.es, il semble que quelques-uns ont aussi suivi au moins une formation en lien avec les compétences socio-émotionnelles, ou plusieurs, si l'intérêt s'y trouve.

« Bien j'ai fait un cours une session aussi, vous connaissez sûrement Richard Robillard, j'ai pris un cours avec lui sur la gestion des comportements difficiles. J'ai fait plusieurs ateliers avec lui, aussi j'ai fait plusieurs lectures de livres et puis je dirais que c'est pas mal ça. [...] Plus pour l'enseignement. Et pas pour moi, mais pour moi ça va être plus comme je disais tout à l'heure, d'avoir une meilleure compréhension de c'est quoi le stress et comment on le gère. Donc c'est sûr que par la bande, c'est-à-dire que j'ai lu le livre de Sonia Lupien sur le stress, donc là par la bande c'est sûr que ça m'aide un peu, mais pas comme des cours vraiment de croissance personnelle. Ce n'est peut-être pas le bon mot là, mais ça je n'en ai pas fait. » (Q-E5)

Un autre enseignant partage comment il a pris conscience qu'afin de gérer la classe, en plus du temps, de l'espace et de la pédagogie, il lui fallait gérer les élèves et leurs bien-être émotionnel.

« Il faut que tu gères les jeunes, qui ne sont pas toujours disponibles à recevoir un enseignement, parce qu'il se passe des conflits entre eux, ou des conflits familiaux, ou dans la société il se passe des choses. Et comme je disais tantôt, tu sais, si les émotions prennent toute la place, c'est difficile à réfléchir. [...] comment je peux gérer ça moi, je me souviens en début de carrière, j'ai fait des techniques d'impact avec Danie Beaudoin » (Q-E6)

Par ailleurs, les participant.es ont été questionnés sur les formations initiales qu'ils ont reçues en lien avec les compétences socio-émotionnelles. Aucun ne se souvient avoir eu un cours ou une formation précise en lien avec les compétences socio-émotionnelles. Certains cours abordaient brièvement celles des élèves. Or, une enseignante mentionne que c'était travaillé, indirectement durant le stage :

« Pour les élèves je sais que oui, mais pour nous, j'aurais plus tendance à dire... En fait, on a un cours après nos stages et là on parle de qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce qu'on n'a pas aimé, donc je te dirais les 2 on en a eu. » (Q-E1)

Pour ce qui est des membres de la direction, une direction croit que oui, mais elle n'a pas de souvenir précis, un participant direction mentionne qu'il n'en a pas suivi dans sa formation initiale. Finalement, seule une participante direction auraient suivi une formation sur les compétences socio-émotionnelles, puisqu'elle s'y intéresse personnellement :

« Oui, parce qu'on l'avait choisi. Parce que la façon dont ça fonctionnait, notre premier 30 crédits du DESS en enseignement, on était une cohorte d'enseignant.es et on se réunissait ensemble et on choisissait le cours qu'on faisait. [...] On avait choisi intelligence émotionnelle. [...] ça nous permettait à nous de nous développer, de connaître nos émotions à nous et de se connaître nous-mêmes. Et après ça, comment on fait pour l'enseigner aux élèves. » (Q-D2)

Ainsi, il semble que la formation en lien avec les compétences socio-émotionnelles ne soit pas vécue de manière égale par les membres de la direction et enseignant.es au Québec. L'intérêt de l'individu envers les compétences socio-émotionnelles semble avoir un poids important sur la quantité et la qualité des formations sur les compétences émotionnelles suivies.

Islande

Plusieurs projets menés par les participant.es islandais ou par leurs collègues dans leurs milieux scolaires respectifs démontrent l'importance de l'enseignement des compétences socio-émotionnelles dans le système d'éducation islandais. Cette importance du bien-être en milieu scolaire est aussi valorisée tant pour les élèves que pour les membres de l'équipe-école. En effet, une direction mentionne comment développer le social, en faisant par exemple du *team building*, est d'importance capitale pour le moral de l'équipe-école. En effet, cette participante mentionne également que les enfants sont sensibles aux états d'âme des adultes dans leur environnement, ainsi, une équipe-école qui a un bon niveau de bien-être va affecter positivement le bien-être des élèves. Une autre direction d'établissement insiste aussi sur le fait que ces nombreuses compétences de vie, dont les compétences sociales et émotionnelles, s'apprennent. Et qu'il est important de le

faire. Certaines familles ne sont pas en mesure de les enseigner à la maison, donc c'est important de le faire à l'école. Elle mentionne que le développement de ces compétences est une priorité pour la majorité des membres de l'équipe-école. Lors des entrevues, une question sur la disponibilité et le soutien des membres de la direction a été posée. La plupart des répondants semblent d'avis que la direction d'école est plus souvent qu'autrement disponible, les soutiennent et les encouragent vers de nouvelles formations continues.

« Et s'il y a des cours ou n'importe quoi qu'on aimerait faire, elle dit généralement oui, tout le temps. Elle veut vraiment que nous restions investis et au fait de la nouveauté. » (I-E3) (traduction libre)

Pour ce qui est de leurs formations initiales en lien avec les compétences socio-émotionnelles, il semble, selon les propos des répondant.es, qu'elles sont enseignées de manière implicite. Plusieurs enseignant.es et directions mentionnent donc qu'ils ont l'occasion de mettre en pratique leurs compétences socio-émotionnelles lors de la formation initiale, comme la collaboration, par exemple :

« Ils l'enseignent. Et quand on doit travailler ensemble en équipe, en petites équipes ou grandes équipes, tu dois apprendre à travailler avec tout le monde » (I-D2) (Traduction libre)

Toutefois, certaines personnes interrogées mentionnent que ces compétences socio-émotionnelles devraient être davantage travaillé lors de la formation initiale :

« Et les enseignant.es qui sont nouvellement gradués, ils en parlent. Ils n'ont pas les compétences et sociales et émotionnelles suffisamment développées pour les enseigner. Ils en parlent. Ils en parlent qu'on doit enseigner ça davantage. » (I-E1) (traduction libre)

Par ailleurs, les formations continues semblent davantage accessibles.

« Oui, oui, tu peux faire ça. Tu peux appliquer pour des ateliers. Tu peux aussi appliquer pour des formations, si tu as des intérêts là-dedans. [...] Et aussi ils ont des

formations pour les enfants à besoins particuliers et ils apprennent des compétences socio-émotionnelles. Tu peux aussi appliquer pour une formation sur les comportements positifs, et encore. » (I-E6) (Traduction libre)

En effet, les formations continues sont encouragées dans les différents milieux scolaires primaires islandais. Cette direction le mentionne :

« Nous avons un bon esprit d'équipe ici. Nous parlons beaucoup et nous avons beaucoup d'ateliers et de formation. Donc nous avons beaucoup de bien-être. » (Q-D3)

Ainsi, il semble y avoir beaucoup de formation continue sur les compétences socio-émotionnelles en Islande, mais quelques participant.es mentionnent qu'il serait bénéfique d'en avoir davantage lors des formations initiales.

4.2.3 La sécurité

Québec

Pour ce qui est de la dimension de sécurité, où la résolution de conflit occupe un rôle primordial, il semble que selon une majorité de participant.es québécois.es, il existe une certaine difficulté. Tel qu'il a été mentionné précédemment, cette difficulté semble émerger d'un manque de cohérence entre les différents corps de métier. Ainsi, la communication serait, entre autres, à développer afin d'améliorer le niveau de cohérence lors de la résolution de conflit. Autrement, tel que vu antérieurement, plusieurs participant.es parlent du fait que le manque de formation des éducateurs en service de garde et des surveillants pourrait aussi avoir un rapport en lien avec ce manque de cohérence. Toutefois, chez les répondant.es qui possèdent des programmes de résolution de conflit, cette dernière semble davantage travaillée. En effet, il y aurait une meilleure communication entre les corps de métier de ces milieux et une certaine cohérence, puisque les mêmes méthodes et un même langage seraient utilisés. Une direction ayant d'ailleurs participé à l'instauration d'un tel programme a elle-même été témoin de son efficacité. Malgré cette difficulté au niveau de la résolution de conflits pour certains milieux, il semble que le sentiment de sécurité des élèves soit

assez élevé selon les participant.es. Un enseignant mentionne également les très bons résultats de son école, un milieu favorisé, au niveau du sentiment de sécurité, selon un sondage récent.

« Je n'ai pas les papiers devant moi, je pourrais les trouver et ce serait fait, mais non l'école a fait passer un sondage aux élèves en lien avec le projet éducatif de l'école et l'aspect sécurité a été abordé et les gens en général se sentent très sécurés ici. Il y a quand même un 10-15% qui dise que non, parce qu'il y a toujours un peu d'intimidation, des choses comme ça, même si on a vraiment une politique contre ça et on en parle en classe. » (Q-E6, école favorisée)

Autrement, pour ce qui est des conflits récurrents, ces derniers semblent avoir tendance à davantage arriver dans les milieux qui n'ont pas de programme de résolution de conflit en place. En effet, les conflits semblent souvent être réglés en surface, sans que la racine du problème ne soit nécessairement travaillée :

« C'est toujours un problème de compréhension. Ça, ça revient toujours. Donc tous les jeux de poursuite, c'est toujours la même chose. Sinon, les autres conflits c'est tout le temps la compréhension des accidents. [...] La question d'accepter de perdre aussi. Donc des mauvais perdants. [...] Ou le matériel disponible [...] Donc ça, c'est un autre conflit récurrent toutes les semaines. » (Q-E2)

Alors que toutes les personnes interrogées relatent avoir des règles en place, ça ne semble pas toujours être clair et suffisamment mis de l'avant dans différents milieux scolaires. Certains répondant.es mentionnent qu'il devrait y avoir davantage d'affichage afin d'aider, par exemple, à la résolution de conflit.

« J'ai travaillé dans des écoles où c'était plus clair, affiché partout, c'est quoi les étapes de résolution de conflits. Là on n'a pas vraiment d'affiche dans l'école, mais il y a quand même un TES qui a été engagé pour travailler ça avec les élèves et lui il sort dehors avec les élèves. Il accompagne les enfants dans leur gestion des conflits. Donc c'est un peu ça qui est mis en place pour l'instant. » (Q-D2)

En effet, certaines personnes mentionnent en entrevue que l'affichage, qui est mis de l'avant de manière stratégique dans leur milieu, semble avoir un impact positif sur la résolution de conflit des élèves.

« Oui, dans la majorité des cas, les élèves sont assez bons, puisqu'ils ont accès aux affiches de résolution de conflits, qui sont placées à des endroits stratégiques. » (Q-D3)

Sur le plan des méthodes en place, qui sont sensiblement les mêmes partout selon la perception d'une enseignante rencontrée, les résultats révèlent plutôt qu'ils changent beaucoup d'un milieu à un autre. Un participant l'a d'ailleurs constaté lui-même en changeant de milieu à plusieurs reprises. Lorsqu'on demande aux diverses personnes rencontrées au Québec de partager quelles sont les règles claires et communiquées dans leur milieu, autrement dit les méthodes qui sont en place, certaines mettent davantage l'accent sur l'utilisation accrue des technicienn.es en éducation spécialisée (TES), d'autres parlent de renforcement positif, alors que d'autres encore parlent plutôt d'une approche systémique. Cette approche implique que tous les corps de métier suivent les mêmes règles et parlent un même langage commun.

« Moi à notre école, ici, on... Les services de garde et les professeurs, on essaie vraiment d'être sur la même longueur d'onde et, dans le sens que les règles qu'on appelle "mode de vie", et non "code de vie", je suis sur le comité mode de vie, c'est les mêmes règles pour tout le monde. » (Q-E6)

Tel que mentionné dans la section sur les enseignements et apprentissages, une direction rapporte qu'afin d'avoir des élèves attentifs, prêts aux apprentissages, il faut d'abord développer leurs capacités d'autorégulation. Ainsi, parmi les méthodes en place dans son ancien milieu étaient des capsules sur la gestion des émotions. Cette action avait permis de diminuer les conflits dans le milieu scolaire. Par ailleurs, lorsqu'on observe la dimension sécurité, il est essentiel de prendre en compte la réponse aux violations des règles. En effet, cette dernière semble varier de milieu en milieu. Certains participant.es mentionnent que l'équipe-école sait demeurer humaine et aller au-delà des règles afin de comprendre la racine du comportement d'un élève. Par exemple, cette direction mentionne que c'est le cas dans son milieu, spécialement puisqu'ils se retrouvent dans une école défavorisée où un élève peut se présenter en claquette parce qu'il n'a aucun autre soulier à mettre.

« [...] il va avoir une tentative de résolution humanisant avant de donner des conséquences. [...] Les gens sont très raliés et fédérés entre eux sur l'idée de protéger l'intégrité physique et psychologique des enfants et on est assez main dans la main là-dedans. Il y a des situations, tu sais on a comme un système de manquement dans les

codes de vie, mais il y a des choses comme violence physique violence verbale où intimidation, ben ça c'est un autre protocole en gradation et avec implication des parents et tout ça et on est quand même très solidaire l'équipe de direction par rapport à ça nous et nos enseignant.es. » (Q-D1)

Autrement, un enseignant partage comment l'équipe-école arrive à faire de la résolution de conflit efficace grâce aux méthodes mises en place, notamment leur programme résolution de conflit.

« Sur la cour, on a des coins pour la récréation et tu sais, s'il y a des conflits, on a des médiateurs à l'école. Des étudiants de 5e qui ont été formés et qui viennent aider à gérer les conflits. Et ils les amènent à un endroit neutre. » (Q-E6)

D'un autre côté, plusieurs personnes questionnées mettent un bémol sur la réponse de l'équipe-école aux violations des règles. Premièrement, tel que mentionné précédemment, il arrive régulièrement qu'un manque de communication entre les différents corps de métier résulte en un manque de cohérence au niveau de cette réponse. Ensuite, un participant rapporte que la fatigue mentale et physique due aux défis du métier est parfois responsable d'un oubli volontaire face à cette réponse aux violations des règlements.

« Pas toujours. Pas toujours... Souvent on est tellement... Même moi des fois, on est tellement brûlés qu'on se ferme les yeux, pour de vrai là, des fois t'es comme, bon je vais regarder ailleurs... » (Q-E1)

Finalement, certains participant.es abordent une problématique au niveau de la réponse aux violations des règles, soit la surutilisation des TES. Cette participante direction décrit bien cette problématique :

« Beaucoup trop. Ça c'est quelque chose qu'on essaie de ramener avec le modèle RAI. Faites vos interventions universelles. Le TES ne devrait pas nécessairement arriver au 2e palier, il devrait être là au 3e palier, mais il y a beaucoup d'élèves qui vont finir des travaux au bureau de la TES, "vas t'en chez la TES", pi t'sais on a ça à ramener. Et tu vois, ça c'est un travail que j'ai à faire avec eux dans l'école ici. » (Q-D2)

Ainsi, selon les propos de l'échantillon québécois, la réponse aux violations des règles semble aller bien règle générale, mais peut rapidement être affecter par l'état émotionnel des membres de

l'équipe-école. Un manque de communication ou de connaissances en lien avec la résolution de conflit peut également venir affecter cette dimension.

Islande

En Islande, il semblerait, selon les propos des participant.es, que les méthodes en place afin de répondre à différentes situations problématiques ne sont pas les mêmes partout. Une uniformité peut toutefois être retrouvée dans le sud de l'Islande, qui a imposé le programme *Aggression Replacement Training* (ART) dans toutes ses écoles. Ainsi, les écoles du Sud, pour la majorité, ont un langage commun grâce à ART. Cette enseignante partage la réalité d'un milieu scolaire primaire où le programme est bien instauré :

« Définitivement, nous voyons une énorme différence chez les écoles qui suivent le programme. Comme, nous avons une école ici, dans le Sud, où ils ont ART dans toutes les classes, une fois par semaine, pour toutes les 10 années de l'école primaire, ce qui est de 6 ans à 16 ans. Ils ont ART. Alors tout le monde parle le même langage. Tout le monde utilise les mêmes compétences pour résoudre des problèmes. Alors oui, nous voyions une énorme différence là où il y a ART. » (I-E1) (Traduction libre)

Pour les milieux scolaires ailleurs en Islande, il semblerait, selon les répondants, que les méthodes en place sont connues de tous dans chaque milieu scolaire, individuellement, mais ne serait pas automatiquement similaires aux autres milieux. Ainsi, une enseignante mentionne qu'il est important de laisser un moment aux nouveaux employés afin qu'ils s'ajustent au milieu :

« Ouais, eh bien, ça peut prendre du temps pour les nouveaux membres de l'équipe-école, pour trouver leurs racines. [...] Ouais, le curriculum de discipline est pour toutes les écoles » (I-E6)

Ainsi, grâce au curriculum qui inclue les *Life Skills* et ainsi les compétences socio-émotionnelles, une base commune à tous les milieux semble présente malgré les différents programmes et/ou méthodes employées pour y arriver.

4.2.4 L'environnement

Québec

Plusieurs participant.es mentionnent comment l'environnement peut avoir un impact sur leur bien-être et celui des élèves. Une participante au poste de direction illustre ces propos de manière éloquente :

« Moi j'ai eu énormément de chantiers dans les 2 dernières années, eh oui, ça a affecté le bien-être, c'est clair ! Il y avait beaucoup de poussière et tout ça, mais là dans une de mes bâtisses, chez les plus vieux, la bâtisse est belle, elle a été rénovée, c'est une ancienne école secondaire. On a une cour incroyable [...] ça fait beaucoup baisser les conflits. » (Q-D1)

En effet, cette direction mentionne comment l'environnement peut affecter le bien-être, allant même jusqu'à faire diminuer les conflits. Par ailleurs, elle mentionne également l'influence que peut avoir également le niveau de chaleur, qui vient affecter le niveau de confort et ainsi le niveau de patience. D'autres participant.es relatent plusieurs éléments au niveau de l'environnement qui va venir affecter le bien-être : le manque d'espace, le besoin d'un local d'apaisement, la nécessité d'avoir un local propre et épuré, etc.

« L'environnement physique et le bien-être physique affectent la capacité d'écoute et le bien-être général. La propreté de l'école est importante et va jouer sur la motivation des élèves et du personnel. » (Q-D3)

Par ailleurs, une enseignante évoque également l'impact de l'environnement sur son bien-être :

« Moi ça vient m'affecter. [...] Là, moi, ma période libre, je suis [à mon bureau] dans le corridor. Donc là il y a des élèves qui peuvent sortir, il y a des élèves qui vont en bibliothèque. La bibliothèque était comme dans le corridor aussi... Donc t'as pas de moment de silence, quasiment jamais, impossible. [...] Oh je vais être moins productive, je ne pourrai pas corriger, parce que je vais tout le temps être en train de me faire déranger par les gens autour donc oui. Ça vient m'affecter. » (Q-E1)

Ainsi, tous les participant.es qui ont répondu à cette question mentionnent l'impact de l'environnement sur le bien-être en milieu scolaire.

Islande

Malheureusement, peu de données ont été recueillies en lien avec l'environnement. Une seule participante a répondu à la question sur l'impact de l'environnement sur le bien-être, mentionnant que malgré tout, il y a toujours moyen de s'adapter afin de conserver un bon niveau de bien-être.

4.2.5 Le sentiment d'appartenance

Québec

Lorsque cette dimension a été abordée avec l'échantillon québécois, la plupart semblent mentionner que pratiquement tous les élèves arrivent normalement à développer un sentiment d'appartenance à l'école. Les nombreuses activités et la manière de fonctionner des milieux scolaires arrivent à soutenir ce développement du sentiment d'appartenance chez les jeunes selon quelques participant.es, dont ce directeur :

« Il y a beaucoup d'activités qui sont faites, l'école est chaleureuse, les élèves arrivent certainement à développer un sentiment d'appartenance. Il y a des journées couleur, des semaines interculturelles, des spectacles, des sorties, etc. » (Q-D3)

En parallèle, une autre direction mentionne aussi l'importance de cultiver une bonne relation avec la famille des élèves afin d'aider à faire grandir ce sentiment d'appartenance.

« La plupart des élèves vont développer le sentiment d'appartenance et quand les parents aiment l'école aussi, n'aime pas juste l'école, l'éducation, mais l'école de quartier quand ils aiment ça, c'est sûr que c'est super aidant. Y a des parents qui nous disent "Oh nous on aime ton école, on veut que les enfants restent là" et ça, on trouve ça parfait ça aide ça paraît » (Q-D2)

D'un autre côté, un enseignant mentionne que c'est davantage difficile pour certains enfants qui semblent, malgré les efforts déployés, toujours avoir de la misère à s'intégrer.

« Je ne te dirais pas tous, parce qu'il y en a qui sont isolés, parfois souvent, mais est-ce qu'à l'école on fait un effort pour aller voir ceux qui sont rejetés des autres? Oui, beaucoup, mais je pense que c'est dans la nature humaine aussi, de s'associer à des gens qui nous ressemblent. [...] Et puis il y en a qui sont naturellement isolés. » (Q-E6)

Par ailleurs, la relation avec l'équipe-école peut également être un facteur d'influence sur le sentiment d'appartenance. Plusieurs participant.es semblent mentionner que les enseignant.es ont de bonnes relations entre eux. Qu'ils démontrent une certaine forme d'enthousiasme. Une participante enseignante relate le sentiment de familiarité parmi son équipe-école et même avec les élèves. Quelques participant.es mentionnent que le salon du personnel est un endroit où les relations se renforcent, entre autres, sur l'heure du dîner. D'autre part, une participante enseignante mentionne que les enseignant.es à son école ne sont pas très heureux et ne démontrent pas beaucoup d'enthousiasme puisqu'ils semblent brimés dans leur liberté d'expression depuis le changement de direction :

« Ah oui, c'est ça, mais ça a été difficile parce qu'on a beaucoup des enseignantes, on a plusieurs enseignantes qui se démarquent, ou qui ont un style différent. Et ces enseignantes-là ne sont pas très heureuses. Il y en a une qui est tombée en maladie cette année une autre qui prend une année sabbatique l'année prochaine. » (Q-E5)

Un autre facteur qui affecte le sentiment d'appartenance est le niveau d'ouverture. La plupart des participant.es semblent mentionner qu'une amélioration à ce niveau par rapport à la diversité, entre autres ethnoculturelle, serait à apporter. Quelques personnes interrogées mentionnent que dans les milieux où il semble y avoir un faible niveau de diversité ethnoculturelle, il y aurait des défis au niveau de l'ouverture d'esprit. Cette participante enseignante partage un exemple qui illustre cette problématique :

« Non il n'y a pas vraiment de considération non plus, récemment il y a eu le ramadan donc pendant plusieurs jours, nous on avait reçu une lettre de la commission scolaire concernant le ramadan, de sensibilisation, de qu'est-ce qu'on peut faire avec les enfants et tout ça. Et il y a une enseignante qui a répondu très ouvertement qu'elle ne comprenait pas la raison de cette lettre, qu'elle n'avait aucunement l'intention de s'ouvrir à ça, ou quoi que ce soit. Donc c'est très fermé à ça, et il y a beaucoup d'élèves aussi qui se sont absentés à la fin de ça justement. Il y a une fête et à la fin du ramadan, il y a des élèves qui se sont absentés et plusieurs profs ont trouvé ça inacceptable... Mais tu sais, nous à Noël, on manque donc c'est ça... Il y a un manque de compréhension autant des

diversités culturelles que des diversités intellectuelles ou autre. Ça manque un peu, mais encore là, l'âge vient jouer dans ça, c'est beaucoup des chocs de génération... Je ne sais pas. » (Q-E2)

Finalement, un seul participant, étant au poste de direction, semblait avoir un milieu scolaire où la diversité ethnoculturelle est réellement prise en compte.

« La diversité, qui est très présente dans le milieu, plusieurs par classe, 5-6? De 1^{ère} et 2^{ème} génération. La diversité est célébrée dans l'année avec, entre autres, le mois de l'histoire des Noirs, la semaine latine, une semaine interculturelle, etc. » (Q-D3)

Ce participant semble d'ailleurs être celui ayant l'école avec le plus haut taux de diversité ethnoculturelle.

Islande

Le sentiment d'appartenance semble également, selon les participant.es islandais, avoir une place très importante en Islande. Particulièrement au niveau préscolaire selon cette enseignante :

“On veut qu'ils sentent qu'ils appartiennent à quelqu'un. [...] Au préscolaire, on doit être bons les uns envers les autres. Et des fois avoir beaucoup de patience. Parce qu'individuellement, on n'est pas la même personne. Tu dois avoir de la tolérance pour tout le monde” (I-E6)

Ce sentiment d'appartenance est aussi important au niveau de l'équipe-école selon de nombreux répondants. Cette enseignante le mentionne également :

« Et je crois que c'est très important d'avoir une communauté ici, entre les enseignant.es, parce que c'est là que je prospère. Je peux leur poser des questions, on peut prendre un café ensemble, ou peu importe. Je pense que c'est ce qui me motive à retourner voir les enfants, être moi-même, et tout ça. » (I-E3)

Plusieurs activités sont également organisées afin d'accroître ce sentiment, telles que des sorties scolaires, des noms de groupes, des conseils de classe, etc.

4.2.6 Les compétences socio-émotionnelles

Québec et Islande

Les compétences socio-émotionnelles dans les écoles primaires québécoises et islandaises ont été abordées en détail dans les sections précédentes à l'aide du modèle de Cohen. Voir cette section au besoin.

4.3 Les résultats qui s'imposent

Pratiquement l'ensemble des participant.es québécois.es et islandais.es évoquent, souvent sans que la question ne leur soit posée, comment la génération présente en classe est différente des précédentes. Plusieurs relatent des théories communes, soit l'avancement de la technologie, l'omniprésence des téléphones cellulaires intelligents, l'utilisation des tablettes, etc. D'autres participant.es, parlent plutôt des effets de la pandémie sur les élèves. L'isolement, le manque d'assiduité durant deux années scolaires, le stress mondial, l'impact de l'isolement sur l'aspect des capacités relationnelles... Ces théories ressortent régulièrement lorsque les personnes interrogées évoquent la capacité d'écoute et de respect des élèves.

4.4 Survol historique islandais des compétences socio-émotionnelles

Pour commencer, il est intéressant de constater que les *Life Skills* n'ont pas toujours été au sein du curriculum ministériel. Il semble que l'idée ait été abordée en 1974, suite à un changement radical au niveau du système éducatif en Islande. Une grande emphase a été mise sur l'éducation démocratique et sur l'enseignement des compétences sociales, émotionnelles et interpersonnelles, inspiré du projet MACOS (1966) du psychologue et éducateur Jerome Bruner. En 1999, un ministre, s'inquiétant de l'abus de substance illicite ainsi que des comportements à risque, a officiellement mis en place le système de *Life Skills* dans le curriculum national de l'Islande. L'équipe qui a soutenu le ministre dans l'instauration de ce système avait des idéaux plus larges que la simple diminution et prévention de l'abus de substance et des comportements à risque. En effet, ils y voyaient une opportunité, un potentiel pour développer l'apprentissage socio-émotionnel. Ce sont, entre autres, les méthodes du psychologue Daniel Goleman qui ont inspiré le développement des compétences socio-émotionnel en milieu scolaire islandais. Sa théorie de

l'intelligence multiple (Goleman, 1995), elle-même inspirée de la psychologie positive, a grandement contribué aux *Life Skills*. En effet, cela a permis aux professionnels de l'éducation de comprendre que l'intelligence émotionnelle est aussi importante que l'intelligence académique (IQ). Ainsi, les *Life Skills* ont été modelées en considérant une balance entre la psychologie et la philosophie, puisqu'il y a également toutes sortes de considérations morales qui forment le sujet.

Cette nouvelle matière a donc été instaurée en 1999 dans le curriculum. Elle était d'ailleurs très bien définie. Toutefois, une problématique majeure a été constatée en lien avec celle-ci, soit la manière d'actualiser cette matière dans les classes, car les enseignant.es n'étaient pas formé.es. Davantage de cours ont été ajoutés, notamment lors de la formation initiale des futur.es enseignant.es. Toutefois, le manque de formation à ce niveau se constate toujours en 2023, bien que de manières beaucoup moins flagrantes qu'à l'époque.

Lors de l'entrevue non dirigée avec le professeur islandais spécialiste en *Life Skills*, ce dernier a abordé un défi en lien avec les programmes déjà en place qui traitent des compétences socio-émotionnelles, entre autres. Il partage comment les programmes qui ont une approche systémique ne sont parfois pas instaurés de manière souhaitable. C'est-à-dire que toute l'école n'est pas nécessairement investie dans le programme systémique, réduisant ainsi son efficacité. Selon ce professeur, cela pourrait expliquer pourquoi un programme, efficace dans une école, le serait moins dans une autre, comme c'est le cas actuellement.

Autrement, il importe de savoir qu'en 1996, le pouvoir de décision sur le plan de l'éducation a été remis aux municipalités. Ainsi, chaque municipalité a sa propre politique, ses propres ressources. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on retrouve plus facilement le programme ART (Goldstein et al., 1998; Glick et Gibbs, 2011) dans les écoles des municipalités du sud de l'Islande puisque ces dernières ont rendu le programme obligatoire, alors qu'il ne l'est pas dans d'autres municipalités. Ce qui demeure identique pour tous les milieux scolaires islandais, c'est leur obligation face au curriculum national ainsi qu'aux piliers fondamentaux. Le professeur interrogé mentionne toutefois que les défis qui demeurent sont en lien avec la perception des enseignant.es. En effet, il partage que la différence de perceptions des enseignant.es quant à l'importance des différentes matières,

ou encore la différence au niveau de la priorisation du curriculum ou des piliers fondamentaux peut parfois poser un problème.

Concernant l'enseignement, les *Life Skills* ont une place primordiale à l'éducation préscolaire, soit de 18 mois à 5 ans et diminue par la suite au fur et à mesure du parcours élémentaire (6 ans à 16 ans). Par exemple, le spécialiste en *Life Skills* mentionne que le temps accordé à cette matière diminue à 2 heures par semaines en septième année, soit l'équivalent du secondaire 1 au Québec. Par contre, de la maternelle à la sixième année, elles seraient plutôt intégrées dans tous les apprentissages grâce aux piliers de l'éducation, plus particulièrement celui de la santé et du bien-être. La définition de ce pilier serait très proche de celle des *Life Skills*. Cette définition comporte des éléments tels que la santé physique, les compétences émotionnelles et les habiletés sociales, etc. Ainsi, l'accès à ces apprentissages pour les élèves dépend de la manière dont les municipalités, et donc les écoles, mais également les enseignant.es, les abordent. Selon le professeur islandais, les classes où les élèves ont une enseignante titulaire, soit pour les élèves de 11 ans et moins, les *Life Skills* sont certainement abordées dans une certaine mesure. C'est-à-dire que peu importe que les *Life Skills* soient une priorité pour l'enseignant ou non, la matière doit être vue en classe. Par contre, à partir de 12 ans, les élèves ont plusieurs enseignant.es. Le professeur islandais mentionne vaguement qu'auparavant⁴, les *Life Skills* étaient une matière obligatoire en Islande, alors qu'aujourd'hui, ça ne l'est plus dans certaines écoles. Encore une fois, cela dépend des municipalités, ou encore des écoles individuellement. Ainsi, les matières considérées davantage « importantes » sont souvent priorisées, telles que les mathématiques, l'islandais, l'anglais, etc. D'ailleurs, bien que la matière demeure obligatoire, le temps qui y est alloué est souvent redistribué pour, par exemple, recevoir des conférenciers ou réviser lorsque les examens approchent. Ce faisant, selon ce professeur, les enseignant.es qui valorisent les *Life Skills*, trouvent et prennent le temps d'aborder cette matière, alors que d'autre la mette de côté au profit d'autre chose qu'ils ou elles priorisent davantage.

⁴ Aucune date précise n'a pu être prise en note par la chercheuse.

4.5 Synthèse

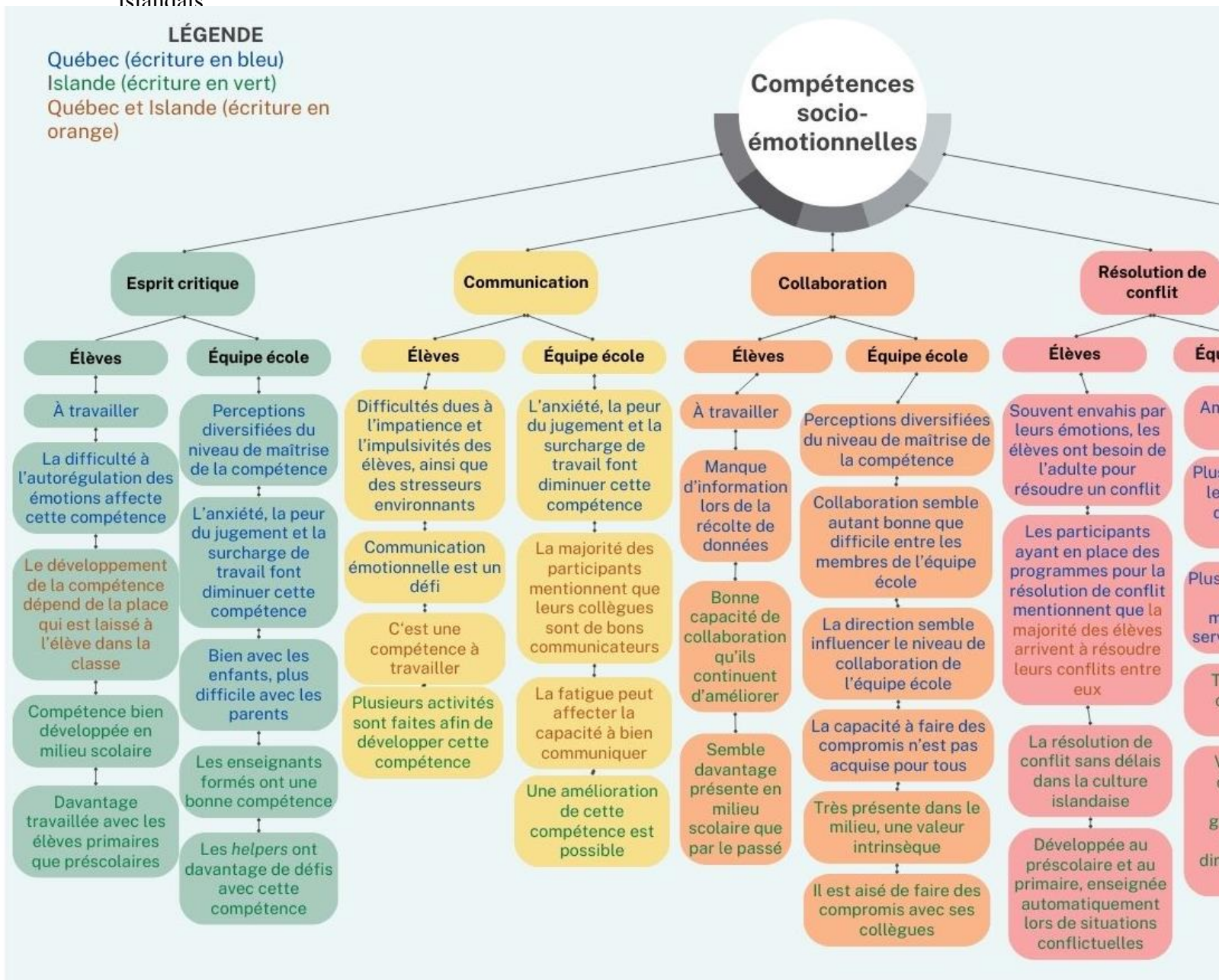
Dans ce chapitre, plusieurs résultats ont été présentés. En réponse au premier objectif, l'état des compétences socio-émotionnelles dans les milieux scolaires québécois et islandais a été abordé à l'aide des cinq dimensions du modèle de Cohen (2006) ; l'écoute, la capacité à être critique et réfléchi, la résolution de conflit, la communication et la collaboration. Par la suite, afin de répondre à la question de recherche, la perception de la manière dont sont présentement enseignées les compétences socio-émotionnelles dans les milieux scolaires primaires québécois et islandais a été présentée.

Ensuite, répondant au second et au troisième objectif, les perceptions des participant.es québécois et islandais face au climat scolaire ont été abordées. Ainsi, leurs perceptions des relations, de l'enseignement et l'apprentissage, de la sécurité, de l'environnement, du sentiment d'appartenance et des compétences socio-émotionnelles ont été dressées.

Finalement, un survol historique islandais des compétences socio-émotionnelles a été présenté grâce au journal de bord de la chercheuse.

Dans le prochain chapitre, la comparaison des pratiques socio-émotionnelles des milieux scolaires primaires québécois et islandais permettra de compléter les second et troisième objectifs. Un approfondissement de la question de recherche sera également présent.

Figure 4.1– Synthèse des compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire québécois et islandais



CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le précédent chapitre, l'objectif 1, soit la description des perceptions d'enseignant.es et de directions d'établissement québécois et islandais quant aux compétences socio-émotionnelles dans le milieu scolaire, a été réalisée selon le modèle SEEAE de Cohen (2006). L'objectif 2 et 3 ont également pu être partiellement répondus grâce aux résultats. Le présent chapitre va permettre de les compléter. Ainsi, dans ce chapitre, plusieurs éléments sont discutés. Premièrement, un court retour sur le survol de l'historique de l'éducation en Islande ayant permis de mieux comprendre le contexte islandais. Deuxièmement, il est question de la comparaison entre les pratiques socio-émotionnelles du milieu scolaire québécois et islandais ainsi que leurs influences sur le climat scolaire, en réponse à l'objectif 2 et 3. Ensuite, le bien-être en milieu scolaire québécois et islandais est discuté. Par ailleurs, une courte exploration des réflexions contenues dans le journal de la chercheuse quant aux impacts de la technologie, la pandémie ainsi que la nouvelle génération est présentée. Par la suite, une réponse quant à la question de recherche est clairement explicitée. Finalement, les limites de la recherche ainsi que les pistes pour de futures recherches sont décrites. Une conclusion rapide clôt ce dernier chapitre.

5.1 Journal de bord

Malgré une reconnaissance officielle et une définition claire des compétences socio-émotionnelles dans le curriculum islandais, leur mise en œuvre et leur priorité varient largement, influencées par les perceptions des enseignants et les politiques locales. Il est intéressant de constater ici un certain parallèle avec le Québec. Il s'avère également qu'au Québec, les matières jugées davantage « importantes » semblent priorisées au profit du développement plus en profondeur des compétences transversales au curriculum (compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, d'ordre personnel et social et de communication) (Gouvernement du Québec, Ministère de

l'Éducation, 2006)⁵. Pourtant, le développement des CSE pourrait permettre une meilleure disponibilité des élèves à l'apprentissage de ces matières « importantes » (Shankland et al, 2018; Lapointe-Missud, 2023; Jung-Pasciuti, 2023), tel que le mentionnent également plusieurs des participant.es québécois.es et islandais.es lors des entrevues semi-dirigées.

5.2 Comparaison des pratiques socio-émotionnelles du milieu scolaire québécois et islandais

En réponse à l'objectif 3, les prochaines sections exploreront l'influence de l'apprentissage des différentes composantes de la compétence socio-émotionnelle au travers les pratiques d'enseignement québécoises et islandaises.

5.2.1 Le Québec et l'Islande - L'écoute

L'écoute est une compétence socio-émotionnelle qui implique de s'écouter soi-même ainsi que d'écouter les autres. L'envie de répondre aux autres de manière appropriée (ton, réponse verbale, réponse non verbale, etc.) fait aussi partie de la capacité d'écoute (Cohen, 2006). Il est possible de constater, en regardant les résultats, que quelques défis sont présents sur le plan de l'écoute dans les écoles primaires québécoises. Le développement de l'écoute chez les élèves, mais aussi la disponibilité à l'écoute de certains acteurs scolaires en ferait partie. D'ailleurs, la maîtrise d'autres compétences socio-émotionnelles peut également avoir une influence sur la capacité d'écoute, au même titre que cette dernière peut venir affecter d'autres compétences (Lapointe-Missud, 2023). Par exemple, la compétence de la communication. Un message mal compris, qui peut provoquer par la suite des conflits. Cela peut provenir d'une mauvaise communication, mais elle peut également être due à une mauvaise écoute. En ce sens, il est intéressant de noter parmi les résultats précédents que pour les membres des équipes-écoles, il semblerait, en général, que ce ne soit pas la capacité d'écoute qui soit davantage à travailler, mais plutôt la régulation des émotions. Ces résultats s'accordent d'ailleurs avec la recherche de Jordan et Troth (2004), qui mentionne qu'un individu possédant une meilleure régulation émotionnelle sera davantage en mesure procurer une

⁵ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf

écoute respectueuse vis-à-vis des points de vue différents du sien, avec une ouverture à diverses solutions, sans se sentir menacé d'avoir tort. La régulation des émotions serait donc une compétence à travailler pour les élèves et les enseignant.es. En effet, lorsqu'on observe les éléments qui composent l'écoute selon Cohen (2006), il est possible d'observer que la régulation des émotions semble avoir un impact sur le niveau d'écoute des membres de l'équipe-école au niveau de la disponibilité, du ton, du non verbal, etc.

Pour ce qui est des élèves québécois, il est intéressant de relever les propos d'un participant qui mentionne que la compétence socio-émotionnelle d'écoute se pratique, se travaille et s'enseigne. En effet, bien qu'il soit possible de développer cette compétence plutôt que de subir des conséquences lorsqu'elle n'est pas bien maîtrisée, l'écoute ne semble pas être adéquatement développée en milieu scolaire québécois selon plusieurs participant.es. Leurs propos rejoignent ceux de Nonnon (2004) dans son article, qui mentionne que l'environnement de la classe pour développer cette écoute n'est pas idéal. Elle relate également que dans les cours dialogués (cours où l'enseignant sollicite et s'appuie sur la participation de ces élèves à l'oral, selon une organisation précise), les élèves « donnent une réponse déjà donnée, rebondissent rarement sur la proposition d'un camarade, négligent les informations proposées par d'autres, attendant que le professeur les valide ou les reformule. » (Nonnon, 2004, p.76). De plus, l'auteure souligne comment, dans le cours dialogué, il est difficile d'échapper au système de validation immédiate par l'enseignant.e, accordant régulièrement peu de crédit à la parole des pairs. Tout comme un des individus répondant de la présente recherche qui mentionne que l'écoute se pratique et s'enseigne, Nonnon (2004) mentionne que l'apprentissage de l'écoute nécessite une attention dans la durée, n'étant pas simplement réalisable en mettant les élèves en groupe ou en déléguant la parole à l'élève, pour qu'ils considèrent la parole d'autrui. En effet, il est nécessaire de « cesser d'employer le terme de façon intransitive, et se demander qui écoute ou n'écoute pas qui, écoute quoi, dans quel contexte et pour quoi. » (Nonnon, 2004, p.76).

Parallèlement, lorsqu'on pose un regard sur les résultats sur le plan de l'écoute en Islande, la plupart des participant.es mentionnent que les élèves développent une bonne écoute en milieu scolaire. Certains répondant.es rappellent que les élèves sont en apprentissage et donc ne sont pas toujours bons avec cette compétence, mais qu'elle est travaillée au quotidien. Dans son article, Nonnon

(2004) mentionne que l'écoute a plusieurs dimensions qui se doivent toutes d'être travaillées, dont la dimension sociale et interpersonnelle :

Le premier touche à la parole dans sa dimension sociale et identitaire. Les échanges sont alors vus comme condition et moyen de socialisation, à travers les relations statutaires et interpersonnelles de la microsociété qu'est la classe. Les élèves y apprennent à se situer par rapport à autrui, à s'intégrer à des groupes en s'en différenciant, à trouver leur place dans une communauté culturelle, à travers l'expression du jugement, les négociations et les conflits. (p. 76)

Nonnon (2004) mentionne également différentes manières d'enseigner l'écoute afin d'éviter de tomber dans le piège du culturo-centrisme « questionner, dire son avis, entrer dans des controverses » (p. 77), soit mettre l'accent sur l'importance de ce que disent les élèves et que chacun a droit d'être écouté à l'aide de différentes activités et/ou stratégies (bâton de la parole, cartes, micro, etc.). L'activité de l'ourson qu'ont mentionné les participants islandais en est un excellent exemple. En effet, durant cette activité, les élèves sont amenés à développer cette dimension de la capacité d'écoute, soit avoir conscience des différents codes de politesse (ne pas couper la parole, entre autres) et à sortir de ses intérêts personnels pour explorer ceux d'autrui (poser des questions sur ce que partage l'autre individu).

Pour ce qui est des membres de l'équipe-école islandaise, la plupart de ces derniers auraient une bonne capacité d'écoute selon les enseignants et directions islandais, bien que des exceptions demeurent.

Ces différents constats permettent de poser diverses hypothèses. Il semble plausible de penser que la présence des *Life Skills* dans le curriculum islandais permette aux divers acteurs et actrices scolaires islandais de davantage développer cette compétence socio-émotionnelle. En effet, le développement des autres compétences socio-émotionnelles semble venir soutenir la compétence d'écoute. Par ailleurs, la culture pourrait également avoir un effet positif sur la capacité d'écoute des acteurs et actrices scolaires puisque l'aspect plutôt collectiviste amène les individus à davantage faire attention les uns aux autres (Snaebjornsson et al., 2017). Selon Nonnon (2004) il serait possible d'augmenter le niveau d'écoute (dans ce cas-ci, des élèves québécois) en travaillant davantage sa dimension sociale et interpersonnelle, comme cela est fait en Islande.

Malheureusement, présentement, au Québec, les matières jugées davantage importantes et l'avancement du programme de formation prendraient régulièrement le dessus sur le temps alloué au développement socio-émotionnel des élèves (Cohen, 2006). Du côté de l'équipe-école, la réalité du métier où celle-ci est surchargée, ou encore la société actuelle où l'instantanéité devient de plus en plus importante pourraient également expliquer pourquoi il semble y avoir une moins bonne capacité d'écoute dans nos milieux scolaires (Janosz et al., 2017).

5.2.2 Le Québec et l'Islande - La capacité à être critique et réfléchi

Avoir un esprit critique est un atout important lorsqu'on travaille en milieu scolaire puisqu'il est du devoir de l'enseignant de transmettre cette compétence à l'élève (Pithers et Soden, 2000). En effet, l'esprit critique représente, par exemple, les capacités et attitudes qui permettent des raisonnements rigoureux afin d'atteindre un objectif, ou encore d'analyser des faits pour formuler un jugement (Cohen, 2006).

Au Québec, cette compétence n'est peut-être pas autant travaillée avec les élèves en milieu scolaire primaire que les participant.es le souhaitent. Ceci serait possiblement dû au fait que certains enseignant.es n'enseignent pas cette compétence (Pither et Sodens, 2000). En effet, il est possible qu'ils ne soient pas assez développés dû à la croyance de certain.es enseignant.es, qui, comme quelques-unes des personnes enseignantes interviewées, croient que cette compétence ne peut être développée au primaire, contrairement à ce que disent plusieurs études (Cohen, 2006; Minichiello, 2017 ; Shankland et al., 2018;). Pourtant, en Islande, les répondant.es croient plutôt que cela doit être vu encore plus tôt chez les enfants. Alors que certains vont jusqu'à mentionner dès les premières années du préscolaire, la plupart parlent de développer cette compétence dès la maternelle. Effectivement, il est possible, lorsqu'on consulte la littérature, de voir que cette compétence se travaille chez les élèves dès le préscolaire et le primaire à condition de respecter leur stage de développement (Florea et Hurjui, 2015). D'ailleurs, les participant.es islandais.es croient que cette compétence est bien travaillée dans leurs milieux scolaires primaires.

Pour ce qui est des membres de l'équipe-école québécois, les enseignant.es et directions québécois.es mentionnent qu'en général, ils démontrent un bon esprit critique, quoique ce dernier soit grandement influencé par l'état émotionnel de l'individu. Par ailleurs, il y aurait également

plusieurs membres de l'équipe-école qui seraient trop rigides, avec un certain besoin de contrôle, selon les répondant.es québécois.es. Selon ces derniers, cette rigidité serait responsable de la quasi-absence du développement de l'esprit critique des élèves puisqu'ils n'auraient pas assez d'espace pour le faire. D'ailleurs, ce concept du lien entre la rigidité de l'adulte responsable et la place qu'à l'enfant au développement de son esprit critique a aussi été relevé en Islande. Cette tendance peut être analysée au regard de l'étude de Clément (2022) sur la flexibilité cognitive, qui serait une dimension importante de l'esprit critique. Sachant que les élèves apprennent en partie de manière vicariante (Robert, 1970), si un enseignant.e manifeste une certaine rigidité, il/elle modélise malgré lui/elle cette inflexibilité. Ainsi, il serait possible que les observations des enseignant.es et directions québécois.es et islandais.es s'expliquent par le lien inestimable qu'apporte la flexibilité cognitive à l'esprit critique (Clément, 2022), qui semblerait absent ou moins présent chez ces enseignant.es. Autrement, les participant.es islandais mentionnent que la plupart des membres de l'équipe-école qui sont éduqués ont une très bonne capacité d'esprit critique. Toutefois, les « *helpers* », des membres de l'équipe-école qui n'ont pas entamé ou terminé les études pour devenir enseignant.es, qui accompagnent les enseignant.es, auraient plus de difficulté avec cette capacité. Ce serait d'ailleurs par manque de formation selon les participant.es. Effectivement, la capacité d'esprit critique s'apprend, se développe et se pratique, selon la littérature (Pithers et Soden, 2010).

Ainsi, la capacité d'esprit critique semble davantage travaillée chez les élèves en Islande. Cela pourrait possiblement être dû à la croyance des individus, soit que l'esprit critique peut s'apprendre dès le plus jeune âge (Pither et Sodens, 2010). Pourtant, le développement de l'esprit critique est également dans les compétences transversales au Québec. En effet, il se retrouve dans la catégorie du développement des compétences d'ordre intellectuelles et on parle ici d'exercer son jugement critique (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2001). Plusieurs répondant.es québécois.es ont mentionné que les compétences transversales ne sont pas assez priorisées dans le milieu scolaire primaire. Bien souvent, les matières scolaires prennent le dessus (Cohen, 2006). Il est également possible de voir ce principe dans les notes du journal de bord de la chercheuse. Plusieurs enseignant.es et autres professionnel.les scolaires ont également fait ce constat. Ainsi, il faudrait trouver le moyen de ramener le développement des compétences transversales à l'attention, mais surtout de les prioriser. Effectivement, tel que mentionné, le développement des compétences socio-émotionnelles, dont quelques-unes se retrouvent dans les compétences

transversales au curriculum ministériel au Québec, participent grandement à la réussite éducative (Shankland, 2018; Jung-Pasciuti, 2023).

5.2.3 Le Québec et l'Islande - La résolution de conflit

Lorsque la résolution de conflit est abordée avec les participant.es québécois.es, plusieurs font référence à l'influence des émotions sur cette capacité, que ce soit chez les jeunes ou chez les adultes. Ainsi, la régulation des émotions semble importante afin d'atteindre une bonne capacité à résoudre des conflits (Halperin, 2014). Pourtant, au Québec, elle n'est pas systématiquement abordée à l'école. Selon les personnes interrogées, plusieurs adultes en milieu scolaire semblent également avoir de la difficulté avec la gestion de leurs émotions et ainsi ont parfois des réactions démesurées, des communications moins respectueuses, des jugements exempts d'esprit critique et encore. Toutes ces conséquences dues au manque de gestion des émotions (une composante de l'intelligence émotionnelle) a tendance à créer des conflits (Jordan et Troth, 2004). Des conflits qui sont par la suite difficilement résolus, particulièrement si les émotions sont encore fortes (Jordan et Troth, 2004).

Il est toutefois intéressant de noter comment les participant.es qui ont, dans leur milieu, un programme pour la résolution de conflits, semblaient avoir un meilleur climat scolaire. Autrement dit, des méthodes sont en place, une sorte de langage commun, permettant aux individus de facilement se comprendre. Dans ces programmes, une composante s'adressant à la gestion des émotions semble pratiquement toujours présente, ce qui n'est pas surprenant constatant que la régulation des émotions joue un rôle central dans la résolution de conflits selon plusieurs auteurs (Halperin, 2014). Il arrive tout de même dans ces milieux que les membres de l'équipe-école aient des conflits entre eux et n'appliquent pas les méthodes apprises par le programme, comme si celles-ci ne s'adressaient qu'aux élèves. Les répondant.es ont également mentionné un manque de communication entre les différents types de personnel scolaire, créant par le fait même un manque de cohésion affectant négativement la résolution de conflit. Dans leur article, Jordan et Troth (2004) mentionnent que les conflits qui sont réglés par l'évitement, telle qu'il semble être le cas lorsqu'un manque de cohésion entre les membres de l'équipe-école est présent, ont de conséquences négatives sur les relations professionnelles et par conséquent sur la performance et le bien-être au travail. Les auteurs insistent également sur l'importance d'aborder la régulation émotionnelle lors

de la résolution de conflits en s'assurant qu'aucune des deux parties ne prenne trop de place (Jordan et Troth, 2004). Pourtant, dans la plupart des milieux québécois, il ne semble pas avoir d'emphase qui soit mise sur la gestion des émotions ou encore la résolution de conflit uniforme, soit autant chez les élèves que chez tout le personnel scolaire. Les méthodes en place semblent propres à chaque milieu avec, au meilleur, le projet de loi 56 ; *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* que fournit le ministère en 2012 comme cadre commun. Il n'est donc pas surprenant de voir que ces méthodes divergent grandement de milieu en milieu, et même parfois dans une même école. Entre les différentes classes, les différents adultes responsables, ayant chacun leurs méthodes, le manque de conformité dans ces milieux peut causer des défis supplémentaires.

En Islande, précisément dans la région du Sud, où les municipalités ont imposé le programme ART dans tous les milieux, il est possible de retrouver plusieurs éléments bénéfiques dus à ce dernier. En effet, plusieurs recherches démontrent l'efficacité de ce dernier au niveau de la réduction des comportements agressifs et l'augmentation des comportements prosociaux (Bjarnason, 2014; Gunderson et al., 2015; PREPSEC, 2020). Le programme est également instauré dans les services sociaux de la région, permettant ainsi un vrai langage commun, qui serait possédé par tous les membres de la communauté. Ceci expliquerait peut-être pourquoi on retrouve si peu de violence en Islande (Gunnarsdottir, 2015). Ce n'est pas par absence de conflit, mais plutôt dans la manière d'interagir en lien avec ces derniers. En Islande, culturellement parlant, il est normal et fortement encouragé d'adresser toute problématique au fur et à mesure qu'elles arrivent. Par le côté collectiviste de la population islandaise (Snaebjornsson et al., 2017), la collaboration semble importante et même essentielle à leur survie, rendant la résolution de conflit primordiale afin de conserver des relations interpersonnelles saines.

Sachant que la résolution de conflit demande, entre autres, la régulation des émotions, la capacité d'esprit critique, une excellente capacité de communication et encore (Halperin, 2014), les compétences socio-émotionnelles étant interdépendantes (Lapointe-Missud, 2023), il est possible d'entrevoir comment développer l'ensemble de ces compétences pourrait être bénéfique. Particulièrement lorsqu'on porte attention aux impacts des compétences socio-émotionnelles en

milieu scolaire, ces dernières agissant comme facteur de protection « au regard du développement de l'enfant, de sa santé mentale et ultimement de son bien-être » (Lapointe-Missud, 2023, p. 6).

5.2.4 Le Québec et l'Islande - La communication

Selon Cohen (2006), la capacité de communication implique d'être capable de participer à des discussions et d'argumenter de manière réfléchie, tout en prenant en compte la composante émotionnelle. Autrement dit, avoir une bonne communication implique plusieurs facteurs. La définition de ce qu'est une bonne capacité de communication a d'ailleurs été demandée aux participant.es québécois. Plusieurs éléments intéressants en sont ressortis ; l'écoute, le respect, s'assurer que le message soit clair et compris, être intéressant, et communiquer dans l'instant, ne pas attendre d'accumuler. Toutefois, aucun participant n'a explicitement fait référence à la dimension émotionnelle de la communication au sens où l'entend Cohen (2006). L'écoute a été mentionnée, certes, mais l'écoute émotionnelle, pas explicitement. Il est également intéressant de noter l'élément qu'une seule participante enseignante nommait lorsqu'elle partageait sa définition d'une bonne communication : ne pas attendre d'accumuler. En effet, cette participante relève un élément qui semble avoir un lien avec la culture islandaise, où tout a tendance à être adressé en temps et lieu puisqu'ils croient que tout problème possède une solution (Snaebjornsson et al., 2017), prévenant ainsi les mauvaises interprétations ainsi que l'envenimement d'une situation. Effectivement, si l'individu à qui l'on s'adresse possède une moins bonne maîtrise de la régulation des émotions et qu'il a tendance à réagir négativement aux commentaires qui lui sont faits, cela pourrait expliquer l'envie d'éviter certaines conversations. Toutefois, cet évitement, la majorité du temps, ne fait qu'empirer la situation. Ce qui mène à la question suivante : adressons-nous tous suffisamment la communication, dans son ensemble, en milieu scolaire primaire québécois? Certains auteurs sont d'avis que non. En effet, Tardif et Dubois (2013), dans leur article *De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissable*, mentionne que le manque de structure que possède les compétences transversales pourrait être responsable de son développement inégal.

Lorsqu'ils ont été interrogés, les participant.es québécois.es ont mentionné que la communication chez les élèves était bien développée en milieu scolaire primaire, si on ne considère que les éléments évalués, soit la communication orale ; retenir et dire un texte tout en se faisant comprendre

des autres, mais sans tenir compte des facteurs d'écoute et de la conscience de l'autre. D'ailleurs, les résultats ont révélé que les élèves sont souvent affectés par leur impulsivité, leur impatience, leurs émotions et les stressés environnants, réduisant grandement leurs capacités de communication. Puisque les élèves passent la majorité de leur temps à éprouver des émotions, affectant ainsi leur capacité à bien communiquer (Cohen, 2006), ainsi, il est possible de voir l'importance de travailler la régulation des émotions dans ce contexte. Ainsi, il semblerait que la plupart du temps, ce ne sont que les parties évaluées de la compétence de communication qui sont travaillées. Pourtant, tous les aspects de la communication sont importants, particulièrement la dimension émotionnelle qui semble lacunaire selon les résultats. Ceci pourrait être expliqué par le manque de structure des compétences transversales rapporté par Tardif et Bruno (2013). En Islande, les participant.es mentionnent que les élèves sont également en apprentissage de cette compétence tout au long de leur scolarisation. Toutefois, puisque ces derniers travaillent plusieurs compétences socio-émotionnelles, les bases sur lesquelles repose la capacité de communication semblent plus fortes. Plusieurs éléments favorisent le développement de cette compétence, comme les projets de groupe-classe, différentes activités guidées (telle l'activité de l'ourson évoquée dans les résultats), etc.

Au Québec, il y a également plusieurs activités qui sont faites pour développer la communication, telle que les causeries, les travaux d'équipe, les activités extra scolaires, etc. Pourtant, cette compétence de communication semble moins bien développée au Québec qu'en Islande. Il semblerait, selon les résultats, qu'il soit encore question du développement de plusieurs autres compétences socio-émotionnelles, qui permettrait de se soutenir les unes les autres (Tardif et Bruno, 2013). Notamment, la régulation des émotions, qui semble être l'élément ayant le plus grand impact sur toutes les autres compétences socio-émotionnelles. Ce qui ne devrait pas être surprenant, puisque la capacité à réguler ses émotions prédit l'adaptation et la compétence sociale des enfants (Calkins et Mackler, 2011).

Pour ce qui est de la compétence de communication chez les membres de l'équipe-école, il semblerait qu'elle soit bonne, autant au Québec qu'en Islande. Toutefois, les participant.es québécois.es, par leur propos, reflètent que les acteurs scolaires québécois semblent davantage affectés par l'interférence des émotions dans leurs communications. Ainsi, il semblerait également

que la capacité à réguler ses émotions ait un impact sur les adultes au Québec, possiblement puisque ces derniers n'ont pas appris cette compétence d'emblée (Beaumont et Garcia, 2020).

De leur côté, les participant.es islandais parlent plutôt de l'impact de la fatigue sur leurs collègues au niveau de la communication. Il est intéressant de voir que cet élément ressort davantage en Islande, puisque bien qu'ils aient développé davantage leur capacité de régulation des émotions, la fatigue est un des facteurs qui vient drastiquement réduire cette dernière (Davidson-Urbain et al., 2022). En effet, on pourrait penser que comme le décrit la pyramide de Maslow (Maslow 1943 ; Maslow, 2020), la fatigue vient diminuer la capacité de concentration qui permettrait de répondre à d'autres besoins que celui de sommeil.

Ainsi, si la fatigue, la surcharge d'émotions, la surcharge de travail, etc., sont toutes des facteurs qui viennent faire diminuer les capacités socio-émotionnelles (Davidson-Urbain et al., 2022), on peut imaginer comment des défis peuvent émerger rapidement si ces capacités sont d'ores et déjà faibles au départ. Il est donc primordial de développer ces compétences socio-émotionnelles afin de prévenir et régler plusieurs problématiques causées par un manque de compétences socio-émotionnelles (Lapointe-Missud, 2023).

5.2.5 Le Québec et l'Islande - La collaboration

La collaboration selon Cohen (2006) inclut également la capacité à apprendre à faire des compromis ainsi que la capacité à travailler ensemble vers un objectif commun. Tel que vu précédemment dans la discussion, les compétences socio-émotionnelles sont toutes interreliées entre elles (Lapointe-Missud, 2023). Selon la littérature, la collaboration est donc affectée par la communication et affecte la résolution de conflit. Elle dépend également de la capacité d'écoute des individus, mais également leur capacité de résolution de conflits. Les résultats de la présente recherche semblent également illustrer ce principe.

Il n'est pas étonnant de voir qu'en Islande, la collaboration est une des composantes des compétences socio-émotionnelles la plus développée. En effet, par leur inclination au collectivisme (Snaebjornsson et al., 2017), leur société dépend de la collaboration de sa population, mais aussi de leur participation à leur société démocratique. Les *Life Skills* ont d'ailleurs été développées dans

ce but. Ainsi, selon les participant.es islandais.es, les élèves développent rapidement et facilement la collaboration en milieu scolaire primaire. Il en va de même pour l'équipe-école, pour qui, selon les répondant.es, une facilité à arriver à un compromis et de travailler ensemble vers un objectif commun est présente (Cohen, 2006).

Au Québec, il semble que ce ne soit qu'environ la moitié des milieux des participant.es qui aient un bon niveau de collaboration. Alors que certaines équipes arrivent aisément à des compromis, d'autres accumulent plutôt les conflits. Élément intéressant à considérer : la direction. Il semblerait, selon les résultats, que le type de leadership que prend la direction exerce une influence importante sur le niveau de collaboration de l'équipe-école. Ce résultat n'est pas surprenant considérant la littérature. En effet, le leadership de la direction a un effet direct sur la collaboration de l'équipe-école, qui à son tour affecte la réussite éducative des élèves (Goddard, Y. L. et al., 2010). Ce n'est pas seulement le type de leadership, mais également la culture organisationnelle du milieu qui affecte cette collaboration. Effectivement, selon Goddard et ses collaborateurs (2010) :

« les directeurs efficaces combinent un leadership transformationnel qui implique construire une culture scolaire positive grâce à des approches telles que la prise de décision participative, la collaboration et leadership pédagogique partagé. » (traduction libre, p. 8).

Puisque la direction a un pouvoir immense sur la culture organisationnelle, son positionnement peut donc influencer ce qui est acceptable, ce qui ne l'est pas et ce qui est préférable. Malgré tout, pour certain.es, les compromis semblent également plus difficiles à obtenir selon nos participant.es québécois.es, que ce soit les membres de l'équipe-école qui ont plus d'expérience et qui deviennent confortables dans leurs habitudes, les individus qui aiment avoir le contrôle ou ceux qui ont plus de difficulté à accepter le changement. Ainsi, la collaboration serait à développer chez une partie du personnel scolaire québécois. Plusieurs facteurs pourraient expliquer ceci, outre l'influence de la direction. Par exemple, une certaine déresponsabilisation des enseignant.es du processus d'aide lorsqu'ils sentent que l'expertise du spécialiste avec lequel ils collaborent est supérieure à la leur (Thomazet et Mérini, 2014). La surutilisation des TES que mentionne quelques enseignant.es et une direction québécois.es en est un bon exemple. Un autre facteur pourrait être le fait que la

collaboration semble implicite, elle est attendue des membres de l'équipe-école, pourtant : « la collaboration ne va pas de soi; elle consiste en une construction sociale qui repose sur la promotion d'une qualité relationnelle favorisant les interactions et le sentiment d'auto-efficacité collective » (Condette, 2023, p. 34). On peut penser ici à l'exemple du manque de cohésion entre les membres de l'équipe-école, qui est également ressorti à quelques reprises dans les résultats. Si le travail collaboratif nécessite d'« d'apprendre à collaborer, par la pratique régulière d'interactions tout autant structurées qu'informelles, mais également par une réflexion partagée sur cette pratique en train d'être expérimentée » (Condette, 2023, p. 46), il est possible de constater pourquoi certains milieux ont une moins bonne collaboration. En effet, selon une direction interrogée, certains membres de son équipe-école ne se connaissent pas, réduisant évidemment la possibilité pour ceux-ci d'échanger et donc de collaborer.

Ces problèmes sont-ils également présents en Islande? Selon le journal de la chercheuse, certaines problématiques similaires, telles que les membres de l'équipe-école qui sont confortables dans leurs habitudes, sont également présentes. Toutefois, la manière d'interagir afin de régler ces désaccords est différente. Il semblerait d'ailleurs que c'est là où réside une piste de solution intéressante. Tout d'abord, ces derniers travaillent exclusivement en équipe de travail. Il y a toujours au moins deux adultes de présent avec les élèves. Leurs interactions se déroulent dans le respect, mais surtout dans l'idée d'évoluer positivement ensemble. Cette démarche est d'ailleurs possible puisque la grande majorité des membres de leur équipe-école ont des compétences socio-émotionnelles assez développées pour demeurer résilients face aux adversités (Hwang et al., 2023). Ainsi, il semblerait que les acteurs scolaires islandais aient une bonne collaboration en milieu scolaire, puisqu'ils ont des pratiques professionnelles déployées et axées sur l'entraide, le partage des idées et des propositions, un soutien mutuel et la solidarité au sein du collectif (Condette, 2023). Encore une fois, ceci pourrait également être influencé par leur culture qui se rattache pour certains aspects à un collectivisme (Snaebjornsson et al, 2017).

5.2.6 Le Québec et l'Islande – Les compétences socio-émotionnelles et le climat scolaire

En réponse à l'objectif 2, cette section traite du climat scolaire, tel qu'il est considéré dans cette recherche, comportant six dimensions : les relations, la sécurité, le sentiment d'appartenance, l'environnement, l'enseignement et l'apprentissage ainsi que les compétences socio-émotionnelles.

Il est important de retenir que toutes les dimensions du climat scolaire sont interreliées et s'influencent les unes les autres, d'où la priorisation d'une approche systémique puisque le climat scolaire est le résultat d'un processus complexe et mouvant (Debardieux, 2015). C'est pourquoi, afin d'analyser le niveau de traitement de compétence émotionnelle dans chaque milieu respectivement, les différentes dimensions du climat scolaire seront analysées en conservant celle des compétences socio-émotionnelles en avant-plan.

Relations

Tout d'abord, au Québec, il semblerait selon les répondant.es que plus les liens amicaux sont présents entre les membres de l'équipe-école, plus le sentiment d'appartenance et le sentiment de se sentir à sa place, sont présents. En effet, selon St-Amand (2016) les relations teintées d'amitié contribuent grandement au développement du sentiment d'appartenance. Par ailleurs, il semblerait aussi que plusieurs milieux québécois de l'échantillon valorisent les différences et que cela ait aussi un impact positif sur le sentiment d'appartenance. Toutefois, malgré ces constats, il semble tout de même y avoir plusieurs défis au sein des écoles des participant.es québécois.es rencontré.es en lien avec les relations. Les résultats révèlent qu'il suffit que d'une personne qui collabore moins, soit d'une nature plus rigide, ou encore avec une difficulté de régulation des émotions, pour que les relations entre collègues en soient affectées. On peut d'ailleurs penser au concept de stress de contagion (Schonert-Reichl, 2017), qui implique que le stress d'un individu peut contaminer un groupe de personne, ce qui a d'ailleurs été observé dans les milieux scolaires. En effet, prenons quelqu'un qui a de la difficulté à gérer ses émotions. Cet individu, qui pourrait, par exemple, être susceptible ou encore facilement tomber dans la culpabilité et dans les accusations, peut devenir un élément déclencheur pour son équipe. Les membres de l'équipe-école peuvent avoir de la misère à communiquer avec cet individu qui a de la misère à prendre la critique ou les commentaires constructifs. Cela peut mener à des frustrations, de l'anxiété, de l'exaspération. Imaginons, par exemple, que cet individu n'est autre que la direction? Comment cela va-t-il ensuite affecter les acteurs et actrices scolaires? C'est pourtant ce qui est arrivé à une des participantes enseignantes qui a été interrogée. Cette dernière a d'ailleurs confirmé comment cela a négativement affecté l'équipe-école, contribuant à une diminution de la collaboration et du bien-être. D'autres personnes québécoises interrogées parlent plutôt de la difficulté à collaborer avec des collègues qui, par leur

rigidité, ne veulent pas coopérer et aller vers des compromis. En effet, d'autres répondant.es mentionnent également la manière de voir les élèves ; « mes élèves » versus « nos élèves ». Certains enseignant.es sont donc possiblement toujours en ajustement quant à la dernière réforme, puisqu'ils/elles ne se sentent concerné.es que par leurs élèves, leur groupe-classe. En effet, avant la réforme, le contexte scolaire était plutôt décrit comme individualiste, où le travail était basé sur une structure en silo (Beaumont et al., 2011). Pourtant, cette réforme devait amener le travail collaboratif au premier plan (Beaumont et al, 2010). Plus de dix ans plus tard, il semblerait que cet objectif ne soit pas encore tout à fait atteint dans tous les milieux. Une participante direction partageait l'idée que possiblement que les élèves auraient plus de respect envers les adultes responsables si l'image de l'adulte responsable passait d'uniquement l'enseignant.e à tous les membres de l'équipe-école. Cette participante direction ramenait l'idée de renforcer le fait que ce sont nos élèves, tous sous notre responsabilité. Cela rejoint l'idée d'avoir une approche systémique, mais surtout, un langage commun.

Cette problématique au niveau du travail collaboratif semble d'ailleurs avoir plusieurs impacts sur le milieu scolaire, comme un manque de cohésion entre les différents corps de travail, qui a été constaté dans les résultats dans plusieurs milieux scolaires primaires québécois. Ce manque de collaboration entre les enseignant.es et les membres du service de garde, par exemple, peut venir affecter la résolution de conflit avec les élèves, voir faire augmenter les conflits chez ces derniers, puisque les conflits ne sont pas convenablement réglés (Jordan & Troth, 2004). Sans oublier que cette problématique au niveau de la collaboration peut également en venir à nuire à la réussite éducative des élèves (Goddard, Y. L. et al, 2010).

Autrement, selon les résultats de la recherche, les participant.es islandais.es n'avaient que du positif à dire sur les relations en milieu scolaire. Ceci pourrait être lié à l'excellent travail collaboratif qu'entretiennent les équipes-écoles. Toutefois, il semblerait, selon un participant enseignant, que ça n'ait pas toujours été ainsi. En effet, l'augmentation des relations positives aurait commencé lors de la réforme, entre les années 1990 et 2011, avec l'ajout des *Life Skills* et des piliers respectivement. Depuis, il semblerait qu'aujourd'hui les relations en milieu scolaire islandais sont majoritairement positives. Il va sans dire que la culture islandaise (Snaebjornsson et al, 2017) semble influencer grandement cette dimension. En effet, le côté plus collectiviste, le fait de compter

les uns sur les autres, exige, en quelque sorte, que les Islandais développent des habitudes interpersonnelles saines (Snaebjornsson et al, 2017). La valorisation des relations positive est d'ailleurs très répandue en milieu scolaire selon les répondant.es. D'ailleurs, selon les enseignant.es et les directions islandais.es, le *team building* est régulièrement utilisé et même encouragé dans les différents milieux (pour certain c'est de manière hebdomadaire), ce qui influence positivement le sentiment d'appartenance des membres de l'équipe-école (St-Amand, 2015). En effet, la recherche de Moreau (2022), mentionne que le sentiment d'appartenance influence l'efficacité au travail. Finalement, l'implication des élèves dans leur apprentissage est importante en Islande, particulièrement dans leur apprentissage des *Life Skills* où, par exemple, ces derniers sont appelés à participer au bon fonctionnement de la classe en faisant, entre autres, la création des règlements de la classe. Ce faisant, les élèves se sentent davantage impliqués et leur motivation à suivre ces règlements semble augmenter. Les conseils de classe, abordés dans les résultats, sont également des activités levier au développement des *Life Skills* et par le fait même des relations en classe. Ces conseils de classe ont d'ailleurs déjà été présents dans les milieux scolaires québécois selon une direction québécoise. Cette dernière mentionnait comment le retour de ces conseils de classe pourrait être bénéfique pour les élèves d'aujourd'hui. Selon Pagoni (2010) ces conseils de classe sont un outil intéressant au développement de l'éducation à la citoyenneté. Ce serait un environnement favorable au développement de différentes compétences, comme l'écoute, la collaboration, la communication, tout en permettant un espace sécuritaire pour discuter de sujets plus sensibles, de justice, de prise de décision, etc. (Pagoni, 2010). Pourquoi cette pratique de conseil de classe est-elle disparue de la plupart des milieux scolaires québécois? Dans son article, Pagoni (2010) mentionne les difficultés pédagogiques des enseignant.es en lien avec cette pratique :

« La recherche signale que la conception qu'ont les enseignant.es de la démocratie est très procédurale (vote, élections, tour de parole, etc.) et qu'elle se réduit souvent à la prise de décision par le vote à la majorité. En revanche, les dimensions liées à la culture démocratique (débat, controverse ou la discussion autour des valeurs démocratiques) ne sont que trop rarement envisagées par les enseignant.es. » (p. 2)

Ainsi, possiblement que les conseils de classe, par manque de structure, ont tranquillement diminué en popularité au Québec. Une direction québécoise faisant référence aux conseils de classe mentionnait comment le retour de cette pratique pourrait aider à ramener le niveau de respect des

élèves entre eux et avec les adultes à un niveau acceptable. Il est intéressant de constater que la description que présente Pagoni (2010) des conseils de classe dans son article semblent à la fois répondre à la supposition de la direction québécoise ainsi que décrire la forme que prend cette pratique en Islande selon les propos des répondant.es islandais.es et du journal de bord de la chercheuse :

« Le conseil de classe constitue un “ outil de régulation de la vie collective ” qui sert à instituer des lois et des moyens d’organisation de la classe. Cette forme de “ citoyenneté participative ” vise sans doute à apprendre aux élèves à respecter les règles collectives, mais aussi à se poser des questions sur leur possible évolution afin de satisfaire les besoins du collectif de la classe aussi bien pour défendre certaines valeurs que pour structurer le travail scolaire. » (p.3)

Ainsi, puisque ces conseils de classe sont un outil efficace au développement de la citoyenneté des élèves (Pagoni, 2010), il pourrait être intéressant de ramener ces conseils de classe dans les écoles primaires québécoises. Évidemment, bien que les islandais.es semblent utiliser activement cette pratique pour préparer leurs élèves à devenir de bons citoyens, il va sans dire que l’Islande a également ses défis en lien avec les relations, mais leur proportion semble tout de même grandement inférieure à celles du Québec.

Au Québec ce n’est toutefois pas que du négatif. Au contraire, il faut garder en tête qu’il y a plusieurs belles choses qui peuvent être trouvées en lien avec cette dimension. Par exemple, une participante québécoise rapporte que dans un milieu, lors des rencontres de CEE, qui se déroulent environ une fois par mois, l’équipe-école est invitée, en entier, à se joindre afin de partager différents éléments irritants. Ainsi, cela permet que tout le monde soit sur la même page, mais aussi de prévenir des accumulations, des frustrations par manque de communication, par inaction, etc. Ce faisant, ces rencontres deviennent un milieu exempt de jugement, contrôlé et sécuritaire afin de communiquer de manière bienveillante et trouver des solutions. Cette technique permet fort probablement de réduire les conflits inter équipe-école. Il faudrait simplement s’assurer de reproduire ce genre de rencontres et autres techniques qui semblent avoir des résultats positifs afin de s’assurer que tous les milieux québécois en bénéficient.

Sécurité

Ce sont d'ailleurs les techniques ou encore les méthodes systématisées qui semblent avoir un grand impact positif sur les interventions au niveau de la résolution de conflit en Islande. Ceci ainsi que le très bon niveau de collaboration entre les membres de l'équipe-école. Évidemment, la capacité des élèves à résoudre les conflits vient également affecter positivement l'état de la résolution de conflit. La résolution de conflit, tel que mentionné précédemment, est un des éléments de la dimension « Sécurité » du climat scolaire (Debardieux, 2012). Au Québec, il a été démontré avec les résultats de la recherche que les milieux où l'apprentissage de la résolution de conflit était encadré par un programme avaient un effet positif et diminuant au niveau des conflits. Ce qui n'est pas étonnant puisque l'efficacité des programmes développant la résolution de conflits chez les élèves québécois est prouvée depuis au moins une vingtaine d'années (Bowen et al., 2000). L'affichage d'aide-mémoire des méthodes de résolution de conflit a d'ailleurs un grand impact chez les élèves selon quelques répondant.es québécois.es. Pourtant, cela ne semble pas être tous les milieux qui ont accès à ce genre de méthodes, on pourrait d'ailleurs se demander pourquoi. Les programmes de prévention de la violence et de résolution de conflit comportent des compétences socio-émotionnelles. Alors que ces apprentissages font leurs preuves depuis plusieurs années, pourquoi le Québec ne les a-t-il pas uniformisés et l'introduits au programme de formation? Possiblement puisque différents facteurs lors de l'implantation de ces différents programmes peuvent nuire à leur efficacité (Bowen et al, 2000). Une approche structurée et systémique pourrait également être la réponse à ce problème (Valois, 2019).

Un autre élément de la dimension de sécurité est la réponse à la violation des règles établies (Debardieux, 2012). En Islande, peu de données par rapport à cet élément ont été recueillies, mis à part le sentiment des participant.es que l'intervention en réponse à la violation des règles était adéquate. Au Québec, quelques participant.es ont soulevé le point de la surutilisation des technicien.e.s en éducation spécialisée (TES). En effet, il semblerait que dans certains milieux, les enseignant.e.s aient de la difficulté à évaluer la gradation des conflits entre les élèves et réfèrent plutôt tous les problèmes aux TES, surchargeant ces dernières. Cela témoignerait d'une certaine

déficience au niveau de leur compétence de résolution de conflit, ou encore de leur jugement critique. Tel que mentionné précédemment, une certaine déresponsabilisation des enseignant.es du processus d'aide lorsqu'ils/elles sentent que l'expertise du spécialiste avec lequel ils collaborent est supérieure à la leur (Thomazet et Mérini, 2014) pourrait expliquer le phénomène. Par ailleurs, cela pourrait également être dû à un autre élément, soulevé par une enseignante ; la fatigue et la surcharge de travail, qui causerait parfois de l'ignorance intentionnelle vis-à-vis certains conflits d'élèves. Cette fatigue et surcharge émotionnelle semble mener vers une tendance à régler rapidement des conflits, sans chercher à aller en trouver la racine. Ces conflits ont donc tendance à revenir régulièrement, créant un cercle vicieux ; davantage de conflits, moins d'énergie : interventions en surface. Ces conflits récurrents ont un impact destructeur et négatif sur les individus impliqués et leur entourage (Jordan et Troth, 2004). Finalement, il ne faut pas oublier l'élément du manque de cohésion au niveau des différents corps d'emploi dans différents milieux, cela n'aidant pas à l'assiduité de la réponse à la violation des règles. Tous ces éléments mis ensemble pourraient expliquer la difficulté de certains milieux à conserver un climat scolaire exempt de conflit, ou du moins, avec peu de conflits.

Sentiment d'appartenance

Au Québec, les participant.es mentionnent que les élèves semblent avoir de la facilité, pour la majorité, à développer un sentiment d'appartenance à l'école. Évidemment, il existe toujours quelques élèves qui ont plus de difficulté, mais ces derniers sont peu nombreux. Beaucoup d'activités semblent offertes aux élèves afin de les aider à les intégrer en milieu scolaire (St-Amand, 2016). Un autre point positif au Québec : la relation école-famille. Selon les participant.es, les milieux québécois où ces derniers ont travaillé accordent beaucoup d'importance à la collaboration école-famille. Cette dernière semble d'ailleurs très bien aller dans nos milieux scolaires selon les personnes interrogées. Effectivement, cela aide certainement à développer le sentiment d'appartenance des élèves puisque la qualité des relations sociales aura un impact sur ce sentiment (St-Amand, 2016). De plus, il semblerait que la plupart des répondant.es québécois.es mentionnent la bonne relation qu'entretiennent généralement les enseignant.es entre eux, affectant ainsi positivement le sentiment d'appartenance des élèves. Enfin, selon les enseignant.es interrogé.es, le sentiment d'appartenance des enseignant.es serait renforcé, entre autres, par les échanges qui ont

lieu au salon du personnel. Ce serait, selon eux, un lieu pour partager, ventiler, relâcher et discuter. En effet, dans sa recherche, St-Amand (2016) mentionne qu'un facteur influençant le sentiment d'appartenance serait le sentiment d'acceptation ; se sentir compris et écouté par des personnes importantes en qui l'individu a confiance. Bien évidemment, ce sentiment d'appartenance peut être affecté par d'autres dimensions, notamment celle de la relation (Debardieux, 2015). Ainsi, quelques personnes interrogées révèlent qu'il arrive à certains membres de l'équipe-école de quitter leur emploi, par manque de sentiment d'appartenance. Certain.es ont même partagé qu'ils ont déjà vécu cette situation eux-mêmes. Toutefois, il semblerait que cette dimension est celle qui semble le mieux développée au Québec.

En Islande, les participant.es partagent des éléments similaires. Tel que mentionné précédemment, les enseignant.es développent leur sentiment d'appartenance grâce au team building, entre autres. Plusieurs soulignent le salon du personnel, qui est, selon eux, également un lieu pour partager en Islande. D'ailleurs, dans plusieurs milieux, une fois par semaine, des desserts sont offerts pour encourager le personnel à se réunir et discuter, partager, ventiler et développer leur sentiment d'appartenance (St-Amand, 2015). Chez les élèves, plusieurs activités sont également disponibles. Considérant que l'entretien des relations sociales positives avec des membres du milieu scolaire et s'impliquer activement dans les activités de la classe ou celles de l'école sont des facteurs positifs au développement du sentiment d'appartenance (St-Amand et al., 2017), il n'est pas étonnant de constater que l'Islande semble ainsi également arriver à développer le sentiment d'appartenance chez son personnel et ses élèves en milieu scolaire. Finalement, certaines participantes relèvent une certaine difficulté avec la relation école-famille, puisqu'ils n'ont pas beaucoup de contact avec ces dernières. Effectivement, une enseignante islandaise mentionne qu'en Islande, il n'y a pas de devoirs, ainsi il n'y a pratiquement pas de suivi à faire avec les parents, mis à part lors des bulletins. Ce faisant, ces derniers n'ont pas toujours une idée claire de ce qui se passe à l'école et cela nuirait parfois selon cette participante.

Environnement

Autant en Islande qu'au Québec, les participant.es mentionnent comment l'environnement peut avoir un impact important sur le bien-être des acteurs scolaires, en concordance avec les travaux

de Debardieux et ses collègues (2012). Il est toutefois intéressant de voir comment différents facteurs de l'environnement semblent toucher davantage les Islandais, et d'autres les Québécois. Les participant.es islandais partagent l'importance de la nature pour les élèves, accessible durant la récréation, mais aussi lors de sorties scolaires, notamment, une semaine d'apprentissage en forêt à chaque année dans certaines écoles primaires islandaises. Les jardins scolaires sont aussi présents dans certains milieux. La proximité avec la nature dans l'environnement éducatif a de nombreux bienfaits sur les plans physique, cognitif, émotionnel ainsi que sur la santé mentale (Dermott et Larivée, 2023), ce qui semble être une priorité chez les Islandais. De leur côté, les participant.es québécois.es partagent plutôt l'importance qu'ont pour eux les pièces sensorielles et les locaux d'apaisement, des locaux où les élèves en désorganisation peuvent être envoyés pour se calmer. Dans tous les cas, il semble que les résultats sont en congruence avec la recherche quant à l'impact de l'environnement sur les acteurs scolaires (Debardieux et al, 2012). Par ailleurs, les conséquences de l'environnement sur les acteurs scolaires sont parfois négatives. Effectivement, une enseignante québécoise partage comment l'emplacement de son bureau, qui se retrouve dans le même « corridor » que la bibliothèque, se trouve à être un élément qui affecte négativement sa concentration, notamment lorsqu'elle corrige, affectant ainsi négativement sa motivation et son bien-être. Ce faisant, sa capacité à user positivement de ses compétences socio-émotionnelles peut diminuer et ces conséquences peuvent avoir comme effet long terme l'épuisement professionnel ou l'abandon (Zhang et al., 2023).

Enseignement et apprentissage

Lorsqu'il présente la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage, Debardieux et ses collègues (2012) mentionnent la pédagogie différenciée, l'enseignement valorisé de l'apprentissage social, émotionnel et éthique en lien avec les disciplines, le développement professionnel, la formation continue et le leadership.

Au Québec, la pédagogie différenciée semble être une force selon les personnes interrogées. Dans cette optique, il semble qu'une belle collaboration soit présente la plupart du temps entre les enseignant.es et les professionnels scolaires (orthophonistes, orthopédagogues, etc.). En Islande, cet élément n'a pas été abordé, par manque de temps lors des entrevues semi-dirigées.

Certaines écoles primaires au Québec ont des initiatives locales au niveau de la valorisation de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles. Par exemple, une direction mentionne comment elle a implanté dans la culture organisationnelle l'importance de ce type d'apprentissage et a formé son équipe, mais aussi les élèves, à ces compétences. Quatre ans plus tard, elle obtient des résultats impressionnants, dont une très grande diminution des conflits et le développement de l'empathie. La motivation de cette participante direction sont les compétences socio-émotionnelles, qui seraient sont « cheval de bataille ». En effet, tel que mentionné dans les premiers chapitres, selon plusieurs recherches (Shankland, 2018; Jung-Pasciuti, 2023; Lapointe-Missud, 2023) la maîtrise des compétences socio-émotionnelle a un impact positif sur la réussite éducative.

Pour ce qui est de l'apprentissage des membres de l'équipe-école quant aux compétences socio-émotionnelles, il semble que cela dépende de la motivation des acteurs scolaire. En effet, les résultats démontrent que si cela est dans leurs intérêts, ils semblent trouver le moyen d'accéder à de la formation. Toutefois, la plupart des participant.es québécois.es mentionnent qu'il n'y a pas beaucoup de formation accessible en lien avec le développement de leurs compétences socio-émotionnelles. D'ailleurs, la plupart mentionnent également qu'ils n'ont pas eu accès à ce genre de formation dans leur formation initiale (Talvio et Lonka, 2019; Gimbert et al, 2021). Comparativement, en Islande, depuis la réforme, ces compétences sont vues implicitement dans la formation initiale et plusieurs formations continues sont disponibles et accessibles selon les participant.es islandais.es. Ces derniers mentionnent tout de même qu'ils devraient être vus davantage lors de la formation initiale.

Par ailleurs, il semblerait également que le leadership de la direction ait un impact sur la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage (Goddard, Y. L. et al., 2010). En Islande, plusieurs participant.es mentionnent comment leur direction les encourage à suivre ce genre de formation continue. Ils partagent également que leur direction leur offre du soutien lorsqu'ils en ont besoin, ce qui les aide dans leur capacité à enseigner. Au Québec, les directions sont également disponibles au soutien, mais ne semblent pas autant investies par rapport aux compétences socio-émotionnelles, à quelques exceptions près. Il est en revanche intéressant de noter que les participant.es directions ont tendance à avoir davantage de formation en compétences socio-émotionnelles que les

enseignant.es. Ce qui semble logique considérant certaines de leurs tâches quotidiennes incluant la communication, la résolution de conflits entre les membres de l'équipe-école, etc.

5.3 État du bien-être en milieu scolaire – Le Québec et l'Islande

Dans cette section, une observation de l'état du bien-être en milieu scolaire québécois et islandais est réalisée. Le bien-être, tel qu'interprété dans cette recherche, se base sur la théorie d'Awartani et al. (2008) qui suppose que le bien-être se divise en trois volets : physique, cognitif et psychosocial. Le niveau de bien-être scolaire sera décelé dans les sections à venir par l'entremise du climat scolaire. En effet, puisque le climat scolaire influence le bien-être et vice-versa (Shankland et al., 2018), il est possible d'observer différents volets du bien-être au travers les diverses dimensions du climat scolaire : le volet physique par la dimension de la sécurité et de l'environnement, le volet cognitif par les enseignements et l'apprentissage ainsi que le volet psychosocial par les relations, le sentiment d'appartenance et les compétences socio-émotionnelles.

5.3.1 Le volet physique du bien-être

Le volet physique du bien-être peut être observé par la dimension de la sécurité et de l'environnement du climat scolaire (Awartani et al., 2008). Malheureusement, peu de données ont été recueillies en lien avec l'environnement.

Une seule enseignante québécoise a témoigné de la manière dont l'environnement influençait son bien-être. Cette participante mentionne comment l'emplacement de son bureau, qui se retrouve dans le corridor, influence négativement son bien-être puisqu'elle se fait constamment déranger. Elle ne peut avoir de moment tranquille pour se recentrer ou encore de silence pour se concentrer sur ses corrections. Elle mentionne également que les murs sont très minces dans son école et que cela affecte le niveau de qualité sonore. Ainsi, il est possible de dire que son bien-être, ainsi que celui de ses élèves probablement, s'en voit diminué (Debardieux et al., 2012).

La dimension de sécurité du climat scolaire peut être utilisée pour observer un facteur du bien-être physique ; un sentiment profond d'être en sécurité (Awartani et al., 2008). Pour ce qui est de la dimension sécurité au Québec, bien qu'il existe plusieurs conflits qui demeurent présents dans les différents milieux, le sentiment de sécurité des élèves en milieu scolaire est somme tout assez élevé selon les répondant.es, certains ayant même fait remplir des questionnaires à leurs élèves. Un faible pourcentage d'élèves ne se sentirait pas en sécurité selon ces derniers. Par ailleurs, ces élèves ne se sentant pas en sécurité n'évoquent pas nécessairement la sécurité physique, mais peut-être plutôt leur sécurité psychologique. Peu de conflits physiques violents semblent présents dans les milieux selon les personnes québécoises interrogées. En revanche, il faut être conscient que le terme « peu » peut varier d'un individu à l'autre. Ainsi, il est difficile de jauger à quoi ressemble le niveau de conflit physique des élèves au Québec.

En Islande, les participant.es mentionnent qu'il n'y a pratiquement aucun conflit physique violent dans les milieux scolaires.

Ainsi, le niveau de bien-être physique dans les milieux scolaires québécois semble, selon les propos des participant.es, être à un niveau respectable, voire très bien, les élèves se sentent en sécurité en milieu scolaire primaire. L'ensemble de l'équipe-école également, à l'exception de la participante qui mentionne avoir des ennuis au niveau de l'environnement. Cette participante enseignante semble toutefois avoir un meilleur niveau de bien-être dans les autres volets, ce qui est encourageant.

En Islande, rappelons-le, le pays le plus sécuritaire au monde (Gunnarsdottir, 2015), il n'est pas surprenant de constater que le niveau de bien-être physique semble excellent, toujours selon les propos des personnes interrogées. Les membres de l'équipe-école islandaise se sentent également en sécurité selon les résultats.

Finalement, le bien-être physique est pris en compte sommairement dans la recherche, puisqu'il n'est analysé que par la dimension de la sécurité et de l'environnement. De plus, la dimension de l'environnement n'a pas assez de données afin d'illustrer adéquatement la réalité vécue en milieu scolaire primaire québécois et islandais.

5.3.2 Le volet cognitif

Le volet cognitif du bien-être peut être observé au travers la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage du climat scolaire. Plusieurs éléments se retrouvent dans cette dimension du climat scolaire ; le leadership, la disponibilité de l'équipe de gestion, l'emphase sur l'apprentissage social et émotionnel et la formation continue, par exemple (Debardieux et al., 2012).

Pour commencer, il est possible de voir qu'au Québec, une certaine tendance au leadership collaboratif se ressent, selon les résultats. Le leadership collaboratif se caractérise par un partage de pouvoir, une synergie dans l'équipe, et des mentalités, attitudes et activités nouvelles et novatrices. Autrement dit, tous les acteurs scolaires travaillent ensemble vers un objectif commun, accepté par tous (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017). Par leurs propos, les participant.es mentionnent qu'en général, leurs directions sont disponibles pour les soutenir et les poussent même à se dépasser. Ce facteur vient avoir un effet positif sur le bien-être cognitif, au niveau de la confiance en ses capacités (Awartani et al., 2008). Une participante enseignante fait référence à une de ses directions comme lui mettant « *du vent dans les voiles* ». Lorsqu'elle parlait de cette direction, la participante a un ton d'admiration, elle partage comment cette direction a participé à plusieurs années de bien-être dans son milieu de travail. Effectivement, cette dernière contribue au sentiment de motivation à apprendre et d'essayer de nouvelles pratiques de son équipe (Awartani et al., 2008). Toutefois, cette enseignante partage également que la direction qu'elle a eue par la suite n'avait pas cette belle ouverture, écoute et soutien envers elle et l'équipe-école, mais plutôt une certaine rigidité, un besoin de contrôle qui a, selon cette participante, brimé la plupart des membres de l'équipe-école. Leur sentiment de bien-être a drastiquement diminué et certain.es en sont même arrivés au *burn-out*, puisque ces individus ne se sentaient pas reconnus dans leur travail, validés ou encore soutenus (Zhang et al., 2023). Comme quoi le leadership de la direction peut énormément influencer le bien-être en milieu scolaire (Goddard, Y. L. et al., 2010). En effet, le lien entre le leadership de la direction et la collaboration a été observé ci-haut. La qualité de la collaboration peut avoir un lien direct ou indirect avec le bien-être, l'influençant positivement ou négativement selon la situation (Beaumont et al., 2010). Encore une fois, cette collaboration peut également être affectée par les compétences socio-émotionnelles des membres de l'équipe-école (Lapointe-Missud, 2023).

En Islande, le peu de données recueilli à ce sujet reflète une équipe qui collabore semblant être soutenue par des directions qui mettent de l'avant les besoins de leur équipe-école.

Par ailleurs, la mise en valeur ou l'emphase mise sur l'enseignement des compétences socio-émotionnelles est aussi un des éléments de la dimension du climat scolaire observée afin d'en déduire le niveau de bien-être cognitif (Awartani et al., 2008). Chez les Islandais, cette priorisation de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles est partout. Dès 18 mois et jusqu'à 6 ans, c'est une priorité dans l'apprentissage (Island, M. O. M., 2004). De 6 ans à 16 ans, ces apprentissages ont encore une place importante à l'école, puisqu'ils se retrouvent dans le curriculum ministériel, mais aussi au niveau des piliers fondamentaux de l'éducation qui y sont véhiculés (Island, M. O. M., 2004). Par ailleurs, ces différents apprentissages favorisent la capacité de l'élève de cultiver un sentiment de compétence et d'auto-efficacité positif lui permettant de réussir à l'école, des éléments favorables au bien-être cognitif (Awartani et al., 2008).

Pour les participant.es québécois.es ayant un milieu qui priorise ces compétences, tous et toutes semblent d'accord pour dire comment les effets de ces enseignements sont bénéfiques pour les élèves, mais également pour eux. Certains parlent d'une diminution de trouble de comportement, puisque les élèves se connaissent mieux, d'une certaine régulation des émotions, bien que cela demeure difficile et même de la réduction de conflits. Ce qui, inévitablement, viendrait affecter positivement le sentiment de bien-être selon Awartani et ses collègues (2008), puisque « *les élèves apprenants dans un environnement social et émotionnel positif démontrent des risques diminués de trouble de comportement et dans l'ensemble davantage de bien-être positif et de performance scolaire* » (traduction libre) (p. 53). Ces participant.es, par leurs propos, confirment que l'enseignement et l'apprentissage des autres matières scolaires sont améliorés à la suite de l'implantation de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles (Jung-Pasciuti, 2023). Il faut toutefois conserver à l'esprit que ce n'est pas une solution magique, l'implantation d'un tel programme, telle que le mentionne la participante direction, peut prendre énormément de temps et d'effort. Après 4 ans dans son ancien milieu, la participante direction y voyait des résultats clairs et positifs. Il faut également prendre en compte le programme, la manière dont il est implanté, l'effort, la confiance et l'implication des membres de l'équipe-école à participer au projet, etc.

C'est pourquoi Valois (2019), parle de l'implantation systémique d'un tel programme. Encore faut-il trouver le bon.

En Islande, particulièrement au sud où le programme est le même partout, on peut retrouver ce genre de programme systémique (Bjarnason, 2014). Selon le journal de bord de la chercheuse, les membres responsables du programme ART mentionnent que pour la plupart des milieux primaires islandais où est implanté le programme, ce dernier se déroule très bien et sans embûche. Plusieurs résultats positifs sont d'ailleurs facilement visibles selon les professionnelles. Elles ont également observé que le programme avait des effets bénéfiques sur les élèves en douances, les aidant à se réguler plutôt que de tomber dans des troubles de comportements dus à de l'ennui, venant encore une fois supporter les propos d'Awartani et ses collègues (2008). Évidemment, nos voisins nordiques ne sont pas toujours parfaits. Autrement dit, les Islandais rencontrent également des défis similaires à ceux illustrer par Valois (2019), soit l'approche systémique des individus. Dans certains milieux, les membres de l'équipe-école n'ont pas nécessairement la motivation d'appliquer eux-mêmes les enseignements du programme et cela peut nuire à l'efficacité de ce dernier. Ce sont des éléments intéressants dont il faudra prendre en compte lorsqu'un tel programme verra le jour au Québec.

La formation continue qui aborde les compétences socio-émotionnelles des membres des équipes-écoles québécoises ne semble pas nombreuse. Selon la plupart des répondant.es, elles seraient inexistantes. Toutefois, certain.es enseignant.es et directions, par passion, ont su se former en faisant des lectures, en visionnant des documentaires, des témoignages, des « *TED talks* », etc. Ce type de formation, permettant aux individus de mieux se connaître, de mieux comprendre leurs mécanismes émotionnels, et encore, pourrait aider les différents membres de l'équipe-école à être des participant.es actifs à leur bien-être (Awartani et al., 2008).

En Islande, ce genre de formation est encouragé par la direction et, selon les participant.es, est assez disponible. Ce genre de formation permet aux membres de l'équipe-école d'améliorer leurs compétences socio-émotionnelles, leur permettant de conserver plus facilement un niveau de bien-être élevé (Cohen, 2006) ainsi que d'être davantage outillés afin d'enseigner ces compétences.

5.3.3 le volet psychosocial (Relations, Sentiment d'appartenance, compétences SE)

Le volet psychosocial du bien-être peut être observé par différentes dimensions du climat scolaire : les relations, le sentiment d'appartenance et les compétences socio-émotionnelles (Awartani et al., 2008). En effet, le bien-être social et le bien-être émotionnel, deux éléments du bien-être psychosocial, peuvent être observés à l'aide des propos des participant.es.

Le sentiment d'appartenance semble être bien développé autant dans les milieux scolaires québécois que les milieux scolaires islandais. C'est un élément extrêmement positif puisque ce facteur peut grandement influencer le bien-être psychosocial (Awartani et al., 2008). Selon tous les participant.es, pratiquement l'ensemble des élèves québécois.es et islandais.es arrivent à développer un sentiment d'appartenance à l'école. En revanche, selon les participant.es québécois.es, tous les membres de l'équipe-école n'arrivent pas toujours à développer ce sentiment d'appartenance, et ce, pour différentes raisons ; difficultés à collaborer, sentiment de rejet dû, entre autres, à la diversité (de genre, ethnoculturel, religieux, etc.), etc. (St-Amand et al., 2017). Alors que la plupart des membres de l'équipe-école arrivent à le développer, certains individus finissent par partir en *burn-out* ou encore changer de milieu à la recherche de meilleures relations, dû à la difficulté du développement de ce sentiment d'appartenance (Zhang et al., 2023).

En effet, la dimension « relations » du climat scolaire a un énorme impact sur le bien-être psychosocial (Awartani et al., 2008). D'abord, il faut se rappeler que les dimensions sont interdépendantes et que les relations peuvent aussi bien affecter les autres dimensions que ces dernières peuvent affecter les relations (Debardieux et al., 2012). Du moment qu'une autre dimension affecte les relations négativement, cela entraînera une répercussion négative sur le bien-être psychosocial. Prenons, par exemple, la participante enseignante qui a un bureau dans le corridor. Si cette dernière est affectée par son environnement, qu'elle n'arrive pas à avancer sa correction comme elle l'espère à cause du bruit ou encore des élèves qui peuvent facilement la déranger dans son travail, cela affectera fort probablement son bien-être émotionnel. Il est possible d'imaginer, hypothétiquement, que cette situation lui apporte de la frustration, mais aussi de la fatigue ; elle sait qu'elle devra reprendre cette correction une fois à la maison. Cela affectera certainement sa capacité à communiquer, sa capacité à avoir de bons jugements critiques. Ce genre de situation pourrait mener à l'exemple que cette dernière a donné en entrevue, par rapport à sa

réaction aux violations des règlements : « Même moi des fois, on est tellement brûlés qu'on se ferme les yeux, pour de vrai là, des fois t'es comme, bon je vais regarder ailleurs... » (Q-E1). Ainsi, cette ignorance intentionnelle, par exemple, d'une situation de conflit entre les élèves, peut mener à davantage de conflits par la suite. Affectant la relation entre les élèves, mais également, possiblement, la relation entre les élèves et l'enseignante (Jordan et Troth, 2004). D'ailleurs, Awartani et ses collègues mentionnent que :

Quand les écoles peuvent fournir une communauté bienveillante pour l'apprentissage, où les étudiants se soutiennent mutuellement, là où les enseignant.es aiment leur travail et s'entendent bien, les élèves rapporteront des résultats davantage positifs au niveau du bien-être. [...] De nombreuses études indiquent que le soutien des enseignant.es à une forte incidence sur le bien-être des élèves. (Traduction libre) (p. 64)

Effectivement, il est possible d'imaginer, selon l'exemple précédent, que le simple fait d'avoir son bureau dans le corridor peut mener l'enseignante à ne plus aimer son travail, dû aux impacts négatifs que cela lui amène. Cela pourra à son tour affecter le bien-être des élèves par la relation enseignant-élève (Espinosa et al., 2023). Autrement, si les élèves ont des conflits, cela affectera inévitablement leur capacité à collaborer. Par ailleurs, il est démontré depuis longtemps que la maîtrise des compétences socio-émotionnelles est un facteur de protection dans plusieurs situations problématiques (Shankland et al., 2018; Jung-Pasciuti, 2023). Effectivement, toujours selon Awartani et ses collègues (2008), « lorsque les élèves acquièrent des compétences d'apprentissage social et émotionnel et la capacité d'entretenir des relations positives, leur bien-être s'en trouve amélioré. » (p. 64).

Parallèlement, en général, selon les propos des participant.es islandais.es, le niveau de bien-être psychosocial, dans son ensemble, semble bien dans le cas des personnes islandaises interrogées, des membres des équipes-écoles travaillant avec eux ainsi que de leurs élèves. Les personnes québécoises interrogées mentionnent également qu'en général, un bon niveau de bien-être psychosocial est présent chez tous les acteurs en milieu scolaire primaire. En revanche, leurs propos ne reflètent pas que cela. Il semble plutôt que le bien-être psychosocial des membres de l'équipe-école au Québec varie au gré des facteurs stressants, des événements bouleversants (troubles de

comportement, pénurie de personnel, manque de respect, etc.), des environnements, etc. (Zhang et al., 2023).

Ainsi, il semblerait que le Québec puisse encore s'améliorer au niveau du bien-être des acteurs en milieu scolaire. Tel que le mentionnent Awartani et ses collègues (2008), Cohen (2006) et bien d'autres (Lapointe-Missud, 2023; Jung-Pasciuti, 2023), l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles pourrait être la clé afin de rendre les milieux scolaires plus sains émotionnellement et socialement.

5.4 Les résultats qui s'imposent - La technologie, la nouvelle génération et la pandémie

Les compétences socio-émotionnelles sont un facteur parmi plusieurs lorsque nous avons une vision systémique des milieux scolaires primaires. Certes l'Islande semble avoir une longueur d'avance sur le Québec en termes d'apprentissage SE, mais ils partagent également des problématiques, qui pourrait avoir des racines inédites.

Les milieux scolaires vivent beaucoup de changements, les enseignant.es vivent une surcharge, la vie semble évoluer plus rapidement que peut suivre notre système scolaire. La montée des technologies c'est fait si rapidement qu'elle semble avoir créé un fossé entre les nouvelles générations et les précédentes. Les deux grandes théories rapportées par les participant.es québécois.es et islandais.es, soit les impacts de la pandémie et de la technologie sur les nouvelles générations, pourraient toutes les deux expliquer une problématique commune au Québec et en Islande selon eux ; la difficulté au niveau de l'écoute et le manque de respect.

D'abord, il est possible de considérer que l'écoute peut faire partie du respect : un élève, en général, va écouter l'enseignant s'il le respecte (Lévesque, 2013). Certains participant.es québécois.es mentionnent qu'autrefois, le respect de l'adulte était inculqué très jeune à l'enfant, et ce, peu importe le lien entre l'enfant et l'adulte. L'enfant devait du respect à l'adulte et c'était ainsi. Dans les deux dernières décennies, des vagues de dénonciation d'abus ont émergé, comme la vague du #MeToo (Rosier, 2023) et il est maintenant encouragé de parler de ces traumatismes et de consulter des psychologues. Par ailleurs, selon Renier et Shrod (2008), ce serait le résultat d'un processus où

plusieurs éléments interagissent. Par exemple, la relation entre l'enfant et l'adulte a changé dans notre société contemporaine, notre société étant « marquée par un effacement de la différence entre les sexes et entre les générations » (Renier et Schrod, 2008, p.104), diminuant ainsi possiblement petit à petit le respect irrévocable envers l'adulte.

Ensuite, la technologie, mais surtout les téléphones cellulaires intelligents et les tablettes semblent avoir un impact majeur sur les élèves d'aujourd'hui. Il est possible d'imaginer comment un adulte, par le passé, pouvait plus facilement avoir l'attention des enfants, puisqu'il détenait ce que plusieurs considèrent comme un élément de pouvoir, le savoir (Maurice, 1991). De nos jours, les enfants ont l'information au bout des doigts, ils ont souvent une connaissance accrue de leurs droits et ils sont vifs d'esprit. Ce faisant, ils ont tendance à souvent confronter l'adulte. En effet, ce dernier n'est plus le seul à détenir le pouvoir, le savoir. Dans la littérature récente sur le bien-être des enseignant.es en milieu scolaire, l'impact de la montée de la technologie et son lien avec le savoir est également soulevé :

La relation des savoirs s'en trouve impactée. L'École vit en effet un tournant numérique lié à l'explosion des technologies numériques. Le bâtiment physique n'est plus le lieu unique dédié à la transmission des connaissances. L'ouverture des savoirs (opening information) est donc porteuse de nouveaux défis. La relation, dans sa contemporanéité, est marquée aujourd'hui par sa dé-temporalisation (elle est immédiate) et sa dé-spécialisation (elle s'affranchit de la distance). (Jaillet et al., 2023, p. 3)

Autrement, avec les technologies comme les tablettes, les téléphones intelligents et les consoles de jeux vidéo, les enfants sont habitués aux stimuli constants. Quelques participant.es québécois.es et islandais.es croient que cela est possiblement responsable de leur impatience et de leur difficulté à rester longtemps en place. En effet, dans son article, Ponti (2023) explique que l'exposition à de multiples formes de médias serait reliée à une diminution de l'attention soutenue.

Cela étant, il n'y a pas suffisamment de données dans cette présente recherche à ce sujet afin de donner des résultats valables. Le seul élément qui peut être affirmé à ce sujet est que la difficulté au niveau du respect et de l'écoute des élèves est une inquiétude partagée des enseignant.es et membre de la direction québécois et islandais.

5.5 Réponse à la question de recherche : Quelles sont les perceptions des acteurs scolaires québécois et islandais sur la pertinence d'un programme de compétence SE systémique envisagé ou vécu?

Bien que certains individus ne croient pas possible que les élèves développent leur CSE en milieu scolaire primaire, les résultats de la recherche ainsi que l'exemple islandais en démontrent autrement.

Les participant.es islandais.es, notamment ceux du Sud, confirment comment un programme de compétence SE systémique est efficace. Par ailleurs, pour les autres milieux qui n'ont pas de ce genre de programme, la présence des CSE dans le curriculum ministériel ainsi que dans les piliers fondamentaux de l'éducation en Islande est positive, voire nécessaire selon l'ensemble des participant.es islandais. Ces résultats sont en congruence avec plusieurs recherches qui démontrent également l'importance des compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire (Shankland et al., 2018; Lapointe-Missud, 2023; Jung-Pasciuti, 2023).

Au Québec, les participant.es ayant présentement des programmes de CSE ou encore ceux qui en ont eu par le passé confirment également la pertinence d'aborder les CSE en milieu scolaire primaire. Autrement, l'ensemble des participant.es québécois.es, incluant les deux participantes enseignantes qui hésitent quant à la possibilité de cet enseignement, mentionnent l'importance d'enseigner plusieurs compétences SE, qui, selon leurs perceptions, ne sont présentement pas abordé dans la majorité des milieux scolaires primaires, afin de mieux préparer nos élèves à devenir des citoyens participatifs à notre société démocratique (Cohen, 2006; Shankland et al., 2018; Lapointe-Missud, 2023).

Ainsi, la réponse à la question de recherche semble plutôt unanime selon les 18 participant.es à la recherche : il serait pertinent et important selon ces dernier.es d'aborder les CSE en milieu scolaire primaire québécois. Le seul aspect de la question qui ne fait pas l'unanimité serait la manière d'y arriver. Certains parlent d'une matière, d'autre d'un changement de culture organisationnelle, d'autres encore de programmes systémiques.

5.6 Limites et pistes de recherche

Comme toute recherche, il est essentiel d'identifier les limites. Ne faisant pas exception, cette recherche en possède quelques-unes.

Tout d'abord, au plan des participant.es. Cette recherche compte 9 participant.es québécois.es et 9 participant.es islandais.es. 18 individus ne sont possiblement pas suffisants pour avoir un portrait satisfaisant de la réalité québécoise et islandaise. Il est donc possible que d'autres milieux québécois aient d'autres programmes en place ou encore que d'autres milieux islandais aient davantage de défis. Autrement, les participant.es islandais.es ne venaient pas tous de différents milieux, comme l'étaient ceux du Québec. Quelques participant.es venaient du même milieu. Ceci fait en sorte qu'il soit possible que le portrait établi ne soit pas aussi représentatif des milieux scolaires primaires islandais. Par ailleurs, les entrevues avec les participant.es islandais.es ont dû être, pour la plupart, écourtées pour des raisons de disponibilités. Puisque la chercheuse ne demeurait en Islande que pour une durée de trois semaines, certaines concessions ont dû être faites, notamment sur le plan de la durée des entrevues.

Ensuite, une limite importante a affecté le projet de recherche dû à la pandémie de la Covid-19. En effet, selon les démarches initiales, la chercheuse devait faire de l'observation dans les milieux scolaires primaires québécois et islandais afin d'avoir un meilleur sens du climat scolaire et de ses six dimensions. Bien que la chercheuse ait pu tout de même faire des visites de différents milieux scolaires primaires québécois et islandais, enrichissant le journal de la chercheuse, cela n'équivaut pas la qualité des informations qui auraient pu être recueillies par l'observation.

Finalement, il faut prendre en compte la subjectivité de la chercheuse. Bien que des efforts aient été mis vers une conscience des biais d'attributions, des valeurs et des pensées de la chercheuse afin de les diminuer lors de l'analyse, ils pourraient tout de même demeurer présents. L'influence de l'expérience de la chercheuse avec le sujet pourrait avoir affecté son interprétation des données.

Pistes de recherche

Par ailleurs, il est essentiel de se pencher sur les différentes pistes que met en lumière cette recherche. Deux grandes questions semblent émerger des résultats et de la discussion. Premièrement, quelle serait la meilleure manière d'inclure les CSE en milieu scolaire primaire? En effet, cette question semble émerger des résultats quant à la question de recherche. Il est démontré qu'il est pertinent et d'une importance prioritaire d'instaurer les CSE dans les milieux scolaires primaires québécois, mais de quelle manière? Serait-ce une des trois propositions ; une matière, un changement de culture organisationnelle ou encore de programmes systémiques, ou serait-ce autre chose? Ensuite, sur un autre plan, qu'est-ce qui fait en sorte que les élèves de cette génération ont plus de difficulté avec l'écoute et le respect? Serait-ce une des pistes qui a émergé des résultats ; la nouvelle génération, la technologie ou la pandémie? Ou encore y a-t-il d'autres éléments qui participeraient à créer cette problématique? Mais surtout, comment faire pour retrouver un sens du respect envers l'adulte à l'école et une bonne écoute de la part des élèves? Serait-ce, encore une fois, l'instauration des CSE qui pourraient venir répondre à cette problématique? Ce sont toutes des questions qui ne demandent qu'à être répondues.

CONCLUSION

Ayant observé la différence entre l'Islande et le Québec au niveau de la résolution de conflit, il est normal de se questionner à savoir s'il sera possible de reproduire le développement de cette compétence en milieu scolaire québécois avec autant d'efficacité que notre voisin nordique. En effet, ce constat amène un questionnement valide : à quel point les éléments culturels mentionnés ci-haut affecteront-ils notre capacité à développer cette compétence au Québec si on s'inspire du modèle islandais? Il est possible de remarquer que les milieux scolaires québécois primaires ayant en place un programme semblent déjà avoir des résultats intéressants. Peut-être qu'apporter l'élément systémique que possède le sud de l'Islande serait suffisant pour arriver à bien développer la résolution de conflit en milieu scolaire? Cette dernière est toutefois affectée par plusieurs autres compétences socio-émotionnelles, qui sont, notamment, travaillées en Islande. Serait-ce donc nécessaire d'imposer un cadre de compétences socio-émotionnelles dans tous les milieux scolaires québécois? Si oui, quelle forme prendraient-ils? S'inspirer des *Life Skills* pourrait-il être pertinent? D'amples recherches permettraient possiblement de répondre à ces questionnements.

Finalement, au terme de cette recherche, deux constats retiennent particulièrement l'attention. Tout d'abord, au Québec, il semble évident qu'une compétence socio-émotionnelle en particulier devrait être développée en priorité autant chez les élèves que chez les membres de l'équipe-école : l'autorégulation. En effet, cet élément revenait dans pratiquement toutes les dimensions du climat scolaire et semblait avoir un impact sur toutes les compétences socio-émotionnelles du modèle de Cohen (2006).

Le second constat prioritaire est l'importance de développer toutes les compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire primaire de manière systémique. Leur implantation en profondeur dans notre système d'éducation, davantage poussée que les compétences transversales pouvant aujourd'hui être retrouvées dans le programme de formation (Ministère de l'Éducation, 2006), est primordiale au bien-être en milieu scolaire, mais également en société (Cohen, 2006; Shankland et al., 2018 ; Jung-Pasciuti, 2023). En effet, il faut se rappeler que ces compétences sont transférables à la vie personnelle et professionnelle des élèves par la suite (Cohen, 2006). Il est d'ailleurs possible de voir les impacts positifs qu'a eus cette implantation en Islande, notamment au niveau des

relations, qui en sont vues grandement améliorées partout en société (Bjarnason, 2014). Ainsi, il faut tout d'abord que le gouvernement québécois reconnaisse l'importance du développement de ces compétences en milieu scolaire primaire québécois afin d'entamer les démarches pour les implanter de manière systémique et efficace.

Toutefois, il est évident que ce changement au niveau du système d'éducation ne se fera pas du jour au lendemain. Plusieurs années sont à risque de s'écouler, une fois le changement accepté par le gouvernement, avant son implantation. Pour commencer, le développement et la planification de l'implantation de ces compétences demanderont des recherches supplémentaires afin de répondre aux questions soulevées plus haut, soit le format que prendront les CSE dans le programme de formation. Ensuite, dépendamment des décisions, par exemple, l'option du programme systémique, ce dernier devra être testé avant d'être instauré, demandant encore une fois énormément de temps. Le programme systémique pourrait être repris et traduit afin d'accélérer le processus. Certes le programme ART utilisé en Islande et ailleurs serait une option intéressante. Toutefois, *Second Step* de Committee for Children⁶ serait également recommandé. Les recherches sur ce programme sont mises à jour continuellement depuis plus d'une vingtaine d'années. Ces recherches continuent de mettre au premier plan l'importance de l'apprentissage socio-émotionnel en milieu scolaire primaire (Wenz-Gross et al., 2018). De plus, ce programme a été implanté dans une école primaire anglophone il y a plusieurs années, au moment de fréquentation de cette école par la chercheuse principale. Cette dernière a donc pu en constater les bienfaits tout au long de sa vie. Ainsi, peu importe la direction que prendra ce changement au niveau gouvernemental, il s'écoulera probablement de nombreuses années avant son implantation officielle dans les écoles primaires québécoises.

Or, il est impératif selon les résultats de la recherche d'instaurer les CSE en milieux scolaires primaires. Voilà pourquoi le premier constat demeure prioritaire. L'implantation de l'autorégulation doit se faire en milieu primaire scolaire le plus rapidement possible. Ces changements peuvent être faits à l'aide d'un programme déjà existant, de littérature jeunesse et

⁶ Committee for Children, <https://www.cfchildren.org/> et Second Step, <https://www.secondstep.org/>

encore. Par exemple, plusieurs milieux québécois utilisent maintenant Moozoom⁷, une plateforme web accessible contenant des vidéos éducatives ainsi que des activités associées afin de réduire les comportements à risque et améliorer la santé mentale des jeunes. Bien que certains membres de certaines équipes-école enseignent déjà cette compétence, il est impératif qu'elle soit travaillée tout au long du primaire, et non seulement en préscolaire et en maternelle (Cohen, 2006). Il serait important que tout individu travaillant en milieu scolaire s'investisse dans le développement de ses propres compétences socio-émotionnelles, ceci lui étant bénéfique pour le travail, mais également dans sa vie en général (Jung-Pasciuti, 2023). En effet, un adulte travaillant en milieu scolaire primaire ayant plus de difficulté à maîtriser l'autorégulation modélise des mauvaises stratégies d'autorégulation (Shankland et al., 2018). Ainsi, il est essentiel que les membres de l'équipe-école maîtrisent l'autorégulation afin de la modéliser adéquatement pour les élèves (Cohen, 2006; Shankland et al., 2018; Jung-Pasciuti, 2023).

La meilleure optique possible selon les résultats de cette recherche? L'implantation systémique d'un programme d'autorégulation dans toutes les écoles d'un même centre de service scolaire (CSS). La création de ce langage commun pourrait aider élèves, équipe-école, mais aussi les parents ! En effet, selon une étude (Maheux et al., 2022) menée auprès d'intervenants en relation d'aide, une réalité pouvant très bien s'observer en parallèle de celles des acteurs en milieu scolaire, la régulation émotionnelle est à prioriser dans nos milieux afin de maintenir un bon niveau de bien-être :

Un changement idéologique au sein des équipes et des institutions s'impose donc pour modifier les règles de sentiments à l'égard de la relation d'aide. Rappelons enfin que les compétences émotionnelles et interpersonnelles des intervenants, soit leur capacité à reconnaître, nommer et moduler leurs émotions et à les utiliser au sein de leurs pratiques d'intervention, se développent de façon collective au sein des contacts interpersonnels (Gilbert et Sliep, 2009; Holmes, 2015). Il incombe donc à la société et aux institutions de veiller à ce que les intervenants évoluent et pratiquent en ayant les outils et la formation nécessaires pour assurer leur bien-être, mais aussi celui des personnes qu'ils accompagnent au quotidien. (p.79-80)

⁷ Moozoom, <https://moozoomapp.com/fr/>

Cette solution temporaire (mise en place durant le développement de toutes les CSE en milieu scolaire d'un point de vue gouvernemental, global) pourrait effectivement découler d'initiative de la part des CSS. Par exemple, certains milieux ont déjà implanté le programme Moozoom, tel que mentionné ci-haut. Un autre milieu a une spécialiste en compétence socio-émotionnelle, qui donne des cours à toutes les classes à raison d'une fois semaine. Peu importe la manière de le faire, il est impératif d'insérer l'autorégulation, et ce de manière systémique, dans l'éducation des élèves et des adultes qui les entoure du primaire afin d'améliorer le bien-être de tous les individus qui en sont impacter de près ou de loin.

ANNEXE A - GUIDE D'ENTREVUE FRANCOPHONE

Analyse Comparative des Programmes de Compétences Socio-Émotionnelles en milieu primaire scolaire Québécois et Islandais (CSE : Qc-Is)

GUIDE D'ENTREVUE

1. Vérification du consentement

Je vous remercie encore de bien vouloir me consacrer de votre temps. Je vous rappelle que je viens vous interviewer dans le cadre du projet de recherche d'Analyse Comparative des Programmes de Compétences Socio-Émotionnelles en milieu primaire scolaire Québécois et Islandais (CSE : Qc-Is). Si vous n'y voyez pas d'objection, je vais enregistrer vos propos pour mieux retenir toutes les informations, mais je vous assure que tout ce que vous me direz demeurera strictement confidentiel et que votre nom n'apparaîtra nulle part comme mentionné dans le formulaire de consentement que nous avons respectivement signé. De plus, vous pouvez en tout temps arrêter l'entretien. Avez-vous des questions avant de commencer?

2. Mise en contexte

Depuis la pandémie de COVID-19, je dirais même avant cela, le sujet du bien-être était déjà bien présent dans les milieux scolaires. La littérature a démontré à plusieurs reprises comment les compétences socio-émotionnelles ont un impact sur le climat scolaire et, par le fait même, sur le bien-être en milieu scolaire.

GÉNÉRAL

1.1 Avant de débiter, j'aimerais savoir quelle est votre compréhension personnelle des compétences socio-émotionnelles?

1.2 Lorsqu'on recherche dans la littérature scientifique, il est possible de voir que les compétences socio-émotionnelles regroupent une panoplie de compétences telle la résolution de conflit, la gestion des émotions et du stress, la conscience de soi et des autres, l'esprit critique, etc.

Sur une échelle de 1 à 10 (1 n'étant pas très qualifié et 10 étant très qualifié), à combien évalueriez-vous votre niveau de maîtrise des compétences socio-émotionnelles? Et pour quelles raisons?

1.3 Vous sentez-vous à l'aise d'enseigner ces compétences aux élèves? J'aimerais vous entendre sur ce que vous considérez aisé, mais aussi ce que vous considérez être un défi.

1.4 Au regard de ce que l'on vient de discuter, comment percevez-vous le degré de compétences socio-émotionnelles de vos collègues enseignant.es, sur cette même échelle de 1 à 10?

- Et par rapport aux membres de la direction? Quelle note leur donneriez-vous, pour quelles raisons?
- Et cette fois-ci, j'aimerais vous entendre par rapport aux élèves? Quelle note leur donneriez-vous et pour quelles raisons?

1.5 Selon vous, quelles sont les compétences essentielles à développer chez les élèves afin de les préparer à participer dans une société démocratique?

C'est-à-dire, quelles sont les compétences socio-émotionnelles essentielles à enseigner aux élèves selon vous pour les préparer à devenir de bons citoyens, employés, patrons, etc.?

ÉCOUTE

2.1 La capacité d'écoute implique de s'écouter soi-même ainsi que d'écouter les autres. Trouvez-vous que les élèves ont bien développé cette compétence? Par exemple, répondent-ils tous de manière appropriée lorsqu'on leur pose une question (ton, réponse verbale, réponse non verbale, etc.)?

2.2 Considérez-vous que les membres du personnel (enseignant.es, professionnels scolaires, membre de la direction, etc.) ont de bonnes habiletés d'écoute entre eux et avec les autres? Pouvez-vous expliquer votre réponse? Avez-vous des exemples?

2.3 L'envie de répondre aux autres de manière appropriée (ton, réponse verbale, réponse non verbale, etc.) fait aussi partie de la capacité d'écoute. Considérez-vous qu'on vous réponde toujours de manière appropriée en milieu scolaire? Avez-vous des exemples?

(Relance possible : par rapport aux élèves, aux enseignant.es, aux parents, aux membres de la direction, aux professionnels scolaires, etc.)

2.4 Avez-vous déjà ressenti un inconfort, ou encore une situation où vous ne vous êtes pas senti écouté?

Si oui, pouvez-vous expliciter et me dire comment avez-vous géré cette situation?

ESPRIT CRITIQUE

Avoir un esprit critique est un atout important lorsqu'on travaille en milieu scolaire. En effet, l'esprit critique représente, par exemple, les capacités et attitudes qui permettent des raisonnements rigoureux afin d'atteindre un objectif, ou encore d'analyser des faits pour formuler un jugement.

3.1 Considérez-vous que les membres du personnel (enseignant.es, professionnels scolaires, membre de la direction, etc.) ont tous une bonne capacité d'esprit critique? Pouvez-vous expliquer votre réponse? Avez-vous des exemples?

3.2 Selon vous, les élèves développent-ils bien leur esprit critique à l'école? J'aimerais vous entendre par rapport aux aspects qui, selon vous, sont bien développés et ceux qui pourrait être améliorés.

3.3 Croyez-vous que les élèves réussissent à transférer cet esprit critique, développé à l'école, à leur vie personnelle et professionnelle? Pourquoi?

RÉSOLUTION DE CONFLIT

La résolution de conflit est une compétence essentielle à développer, surtout lorsqu'on travaille avec des enfants.

4.1 Quelles sont vos perceptions par rapport aux habiletés de résolution de conflit des membres de l'équipe-école entre eux, mais aussi avec les parents et les élèves? Avez-vous des exemples?

(Relance possible : par rapport aux enseignant.es, aux membres de la direction, aux élèves?)

4.2 Les élèves sont-ils aptes eux-mêmes à résoudre leurs conflits? Que font-ils ou qu'ont-ils développé comme méthodes? Croyez-vous que leur apprendre les étapes de résolution de conflit serait pertinent?

4.3 Avez-vous des méthodes en place dans votre milieu scolaire afin d'intervenir en cas de conflit? Si oui, comment évaluez-vous son efficacité?

(Relance possible : les mêmes problèmes reviennent-ils à plusieurs reprises dans l'année?)

4.4 Ces méthodes sont-elles les mêmes que dans les autres écoles où vous avez travaillé?

4.5 La gestion des émotions est une compétence essentielle afin d'entamer une résolution de conflit efficace. Parlez-moi de cette compétence chez les acteurs scolaires. Qui semble la posséder et qui pourrait s'améliorer en développant davantage cette compétence?

COMMUNICATION

La communication est une habileté qui est utilisée dans pratiquement tous les aspects de notre vie. Il va sans dire qu'il est essentiel de bien la développer, puisqu'elle va influencer plusieurs autres habiletés sociales et compétences émotionnelles.

5.1 J'aimerais vous entendre sur les habiletés communicationnelles des enseignant.es. Considérez-vous que vos collègues passent toujours des messages clairs, inclusifs et réfléchis? Pourraient-ils s'améliorer sur certains aspects?

5.2 Les membres de la direction doivent communiquer avec les parents, les enseignant.es et tous les membres professionnels scolaires. Selon vous, quels aspects communicationnels serait-il important de développer davantage?

5.3 Selon vous, qu'est-ce que « bien communiquer »? De plus, les élèves arrivent-ils à bien communiquer? Pour quelles raisons?

5.4 Avez-vous déjà eu un inconfort impliquant la communication lors d'une situation à l'école?

Comment avez-vous géré cette situation?

COLLABORATION

Le travail de collaboration en est un de tous les jours en milieu scolaire primaire.

6.1 Lorsque vous travaillez ensemble vers un objectif commun, considérez-vous que tous vos collègues soient aptes à faire des compromis? Précisez.

6.2 Les membres de la direction vous incluent-ils dans les décisions importantes vous concernant? Considérez-vous qu'ils collaborent bien avec les autres professionnels scolaires?

6.3 Les élèves sont-ils portés à s'entraider dans votre école? Selon vous, auraient-ils besoin de s'améliorer dans leurs habiletés de collaborations? Avez-vous des exemples?

6.4 Avez-vous déjà eu un inconfort impliquant la collaboration lors d'une situation à l'école? Comment avez-vous géré cette situation?

FORMATION

Il existe bien évidemment différents types de formation. Parfois, les formations sont pour aider à développer vos propres habiletés et compétences, d'autres fois, elles sont pour aider à l'enseignement de ces habiletés ou compétences aux élèves.

7.1 Avez-vous eu une formation sur les compétences socio-émotionnelles lors de vos études

Si oui, cette formation était-elle axée sur vos compétences afin de vous aider à d'abord les maîtriser, ou alors simplement afin de pouvoir l'enseigner?

7.3 Avez-vous eu l'occasion de suivre des formations continues (conférences, ateliers, webinaires, etc.) sur les compétences socio-émotionnelles?

Si oui, ces formations étaient-elles axées sur vos compétences afin de vous aider à d'abord les maîtriser, ou alors simplement afin de pouvoir l'enseigner?

7.4 Selon vous, quelles compétences socio-émotionnelles devraient absolument se retrouver dans le curriculum ministériel afin que tous les élèves l'apprennent en milieu scolaire? Pour quelles raisons?

CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Merci pour vos réponses. Avant de terminer l'entrevue, j'ai quelques questions d'ordre sociodémographique à vous poser en rafale.

8.1 Quelle est votre formation scolaire (diplôme obtenu, grade poursuivi et domaine) et où avez-vous suivi votre formation initiale?

8.2 Depuis combien de temps exercez-vous cet emploi?

8.3 Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous? (Moins de 25 ans; 25-30 ans; 30-35 ans; 35-40 ans; 40-45 ans; 45-50 ans et plus de 50 ans).

8.4 Avant de clore l'entrevue, y a-t-il des éléments que nous n'avons pas abordés que vous souhaiteriez partager?

Merci énormément pour votre temps et (au plaisir de venir passer du temps dans votre classe! /au plaisir de venir passer du temps dans votre école!)

ANNEXE B - GUIDE D'ENTREVUE ANGLOPHONE

Comparative analysis of Social-Emotional Learning programs in Quebec and Islandic elementary schools (CSE : Qc-Is)

INTERVIEW GUIDE

1. Verification of consent

Thank you again for sharing your time with me. I remind you that I come to interview you as part of the CSE: Qc-Is research project. If you have no objection, I will record your words to better retain all the information, but I assure you that everything you say to me will be strictly confidential and that your name will not appear anywhere as mentioned in the consent form that we have respectively signed. In addition, you can stop the interview at any time. Do you have any questions before starting?

2. Context

Since the COVID-19 pandemic, I would even say before that, the subject of well-being was already very present in school circles. The literature has repeatedly demonstrated how socio-emotional skills have an impact on the school climate and, by extension, on well-being in the school environment.

GENERAL

1.1 Before starting, I would like to know what is your personal understanding of socio-emotional skills?

1.2 When we search the scientific literature, it is possible to see that socio-emotional skills include a panoply of skills such as conflict resolution, management of emotions and stress, awareness of self and others, critical thinking, etc.

On a scale of 1 to 10 (1 being not very skilled and 10 being highly skilled), how would you rate your proficiency in socio-emotional skills? And why?

1.3 Do you feel comfortable teaching these skills to students? I would like to know what you consider easy, but also what you consider to be a challenge.

1.4 In light of what we have just discussed, how do you perceive the degree of socio-emotional skills of your fellow teachers, on this same scale of 1 to 10?

- And in relation to the members of the management team? How would you rate them and for what reasons?
- And this time, I would like to hear what you have to say about the students? How would you rate them and for what reasons?

1.5 In your opinion, what are the essential skills to develop in students in order to prepare them to participate in a democratic society?

That is, what do you think are the essential socio-emotional skills we should teach students to prepare them to become good citizens, employees, bosses, etc.?

LISTENING SKILLS

2.1 Listening skills involve listening to yourself as well as listening to others. Do you find that the students have well developed this skill? For example, do they all respond appropriately when asked a question (tone, verbal response, non-verbal response, etc.)?

2.2 Do you consider that staff members (teachers, school professionals, management, etc.) have good listening skills with each other and with others? Can you explain your answer? Do you have any examples?

2.3 The desire to respond to others in an appropriate way (tone, verbal response, non-verbal response, etc.) is also part of the ability to listen. Do you find that you are always answered appropriately in school? Do you have any examples?

(Possible relaunch : In relation to students, teachers, parents, members of the administration, school professionals, etc.)

2.4 Have you ever felt discomfort, or a situation where you did not feel listened to?

If so, can you explain how you handled this situation?

CRITICAL THINKING

Being critical is an important asset when working in a school environment. In fact, critical thinking represents, for example, the capacities and attitudes that allow rigorous reasoning in order to achieve a goal, or even analyze facts in order to formulate a judgment.

3.1 Do you consider that the staff members (teachers, school professionals, members of the administration, etc.) all have a good capacity for critical thinking? Can you explain your answer? Do you have any examples?

3.2 In your opinion, do students develop their critical thinking skills well in school? I would like to hear what you have to say about the aspects that you think are well developed and those that could be improved.

3.3 Do you think that the students succeed in transferring this critical thinking, developed in school, to their personal and professional life? Why?

CONFLICT RESOLUTION

Conflict resolution is an essential skill to possess, especially when working with children.

4.1 What are your perceptions of the conflict resolution skills of school team members among themselves, but also with parents and students? Do you have any examples?

(Possible relaunch: In relation to teachers, members of management, students?)

4.2 Are the students able to resolve their conflicts on their own? What are they doing or what have they developed as methods to do so?

(Possible relaunch: Do you think teaching them the conflict resolution steps would be relevant?)

4.3 Do you have methods in place in your school environment to intervene in the event of conflict? If so, how do you assess its effectiveness?

(Relaunch possible) Do the same problems come up several times during the year?

4.4 Are these methods the same as in other schools where you have worked?

4.5 Managing emotions is an essential skill in order to initiate effective conflict resolution. Tell me about this skill among school actors. Who seems to have it and who could improve by developing this skill further?

COMMUNICATION

Communication is a skill that is used in virtually every aspect of our life. It goes without saying that it is essential to develop it well, as it will influence many other social and emotional skills.

5.1 I would like to hear what you have to say about the communication skills of teachers (and your own). Do you find that your colleagues always send clear, inclusive and thoughtful messages? Could there be some areas where they could improve?

5.2 Members of the administration must communicate with parents, teachers and all professional school members. In your opinion, which communicational aspects would be important to develop further?

5.3 How would you describe “Good communication”?

Possible relaunch : In addition, according to your definition, are the students able to communicate well? For what reasons?

5.4 Have you ever had discomfort involving communication during a situation at home?

How did you deal with this situation?

COLLABORATION

Collaborative work is an everyday issue in elementary schools.

6.1 When working together towards a common goal, do you consider all your colleagues to be able to compromise? Specify.

6.2 When taking important decisions concerning you, do you feel that the members of the management include you in their decision? Do you consider that they collaborate well with other school professionals?

6.3 Are students willing to help each other in your school? Do you think they need to improve their collaborative skills? Do you have any examples?

6.4 Have you ever had a discomfort involving collaboration during a situation at school? How did you deal with this situation?

TRAINING

There are obviously different types of training. Sometimes training is to help develop your own skills and competencies, while other times it is to help teach those skills or competencies to students.

7.1 Did you have any training in socio-emotional skills during your studies?

If so, was this training focused on your skills to help you master them first, or just so that you can teach them?

7.3 Have you had the opportunity to attend continuing education (conferences, workshops, webinars, etc.) on socio-emotional skills?

If so, were these trainings focused on your skills to help you master them first, or just so that you can teach them?

7.4 In your opinion, which socio-emotional skills should absolutely be found in the ministerial curriculum so that all students learn them in school? For what reasons?

SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

Thank you for your answers. Before ending the interview, I have a few socio-demographic questions to ask you.

8.1 What is your educational background (diploma obtained, degree pursued and field) and where did you receive your initial training?

8.2 How long have you been doing this job?

8.3 What age group are you in? (Under 25; 25-30; 30-35; 35-40; 40-45; 45-50 and over 50).

8.4 Finally, is there anything we haven't covered that you would like to share?

Thank you very much for your time and (looking forward to spending time in your classroom! /
Looking forward to spending time in your school!)

ANNEXE C - LETTRE DE SOLLICITATION – MEMBRE DE LA DIRECTION –
FRANCOPHONE

Lettre de recrutement pour le projet de recherche (CSE : Qc-Is)

Sujet _____ :
UQAM – Invitation officielle à participer à une recherche portant sur les programmes de compétences socio-émotionnelles en milieu primaire québécois et islandais.



Bonjour M./Mme. _____,

Je suis **Jenyane Provencher**, étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Je mène actuellement une recherche portant sur les programmes de compétences socio-émotionnelles dans les écoles primaires québécoises et islandaises. Je communique donc avec vous aujourd'hui afin de vous inviter à participer à une entrevue individuelle, puisque vous avez été sélectionnée au regard du milieu dans lequel vous œuvrez.

Plus spécifiquement, votre participation à l'entrevue consistera à répondre à une série de questions lors d'une entrevue semi-structurée. Cette entrevue sera réalisée en présentiel ou encore en utilisant un logiciel de visioconférence appelé « Zoom ». D'ailleurs, vous pouvez choisir d'être en contact visuel à distance avec l'interviewer ou non.

La durée de l'entrevue semi-structurée ne dépassera pas 60 minutes. Si vous acceptez de participer, nous vous invitons à communiquer avec nous afin de nous indiquer vos disponibilités et nous fixerons un rendez-vous, soit en présentiel ou de façon virtuelle, selon vos préférences.

Si vous préférez une entrevue virtuelle, suite à l'établissement d'un rendez-vous, il y aura l'envoi par courriel d'un lien URL donnant accès à un espace virtuel sécurisé assurant la confidentialité de votre participation. Il vous sera également expliqué la procédure de connexion au logiciel accompagné d'une confirmation de l'heure du rendez-vous.

Si vous préférez une entrevue en présentiel, suite à l'établissement d'un rendez-vous, il y aura l'envoi par courriel de la confirmation de l'endroit et de l'heure de l'entrevue.

À noter que toutes les données collectées lors des entrevues sont tout à fait anonymes. Ainsi, aucun résultat ne pourra être associé à vous ou à votre école. De plus, vous pourrez à tout moment vous retirer du projet si vous ressentez un inconfort.

Si vous acceptez de participer, un formulaire de consentement présentant de nouveau les éléments précis de la recherche devra être signé et réacheminé par courriel à mon attention.

Ainsi, un total d'environ une heure de votre temps vous est demandé dans le cadre de ce projet de recherche. Ainsi, seriez-vous intéressé à participer au projet de recherche? Votre participation aiderait grandement à l'avancée du projet.

Sincères salutations,

Jenyane Provencher

Étudiante à la maîtrise en éducation

Sous la direction de la professeure-chercheuse Méliissa Bissonnette

Université du Québec à Montréal

provencher.jenyane@courrier.uqam.ca

(438) 502-6162

ANNEXE D - LETTRE DE SOLLICITATION – ENSEIGNANT.ES - FRANCOPHONE

Lettre de recrutement pour le projet de recherche (CSE : Qc-Is)

Sujet _____ :
UQAM – Invitation officielle à participer à une recherche portant sur les programmes de compétences socio-émotionnelles en milieu primaire québécois et islandais.



Bonjour M./Mme. _____,

Je suis **Jenyane Provencher**, étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Je mène actuellement une recherche portant sur les programmes de compétences socio-émotionnelles dans les écoles primaires québécoises et islandaises.

Je communique donc avec vous aujourd'hui, puisque vous avez été sélectionnée au regard du milieu dans lequel vous œuvrez, afin de vous inviter à participer d'abord à une entrevue semi-structurée et ensuite à une observation sur deux jours dans votre classe.

Plus spécifiquement, votre participation à l'entrevue consistera à répondre à une série de questions lors d'une entrevue avec moi-même. Cette entrevue sera réalisée en présentiel ou encore en utilisant un logiciel de visioconférence appelé « Zoom ». D'ailleurs, vous pouvez choisir d'être en contact visuel à distance avec l'interviewer ou non.

La durée de l'entrevue ne dépassera pas 60 minutes. Si vous acceptez de participer, nous vous invitons à communiquer avec nous afin de nous indiquer vos disponibilités et nous fixerons un rendez-vous, soit en présentiel ou virtuel, selon vos préférences.

Si vous préférez une entrevue virtuelle, suite à l'établissement d'un rendez-vous, il y aura l'envoi par courriel d'un lien URL donnant accès à un espace virtuel sécurisé assurant la confidentialité de votre participation. Il vous sera également expliqué la procédure de connexion au logiciel accompagné d'une confirmation de l'heure du rendez-vous.

Si vous préférez une entrevue en présentiel, suite à l'établissement d'un rendez-vous, il y aura l'envoi par courriel de la confirmation de l'endroit et de l'heure de l'entrevue.

Plus spécifiquement pour l'observation, cela implique que je serai présente deux jours consécutifs afin d'observer les élèves dans votre classe. Cette observation se veut non participante. Ainsi, je n'interfererai pas avec vos activités régulières.

À noter que toutes les données récoltées lors des entrevues et des observations sont tout à fait anonymes. Ainsi, aucun résultat ne pourra être associé à vous ou à votre école. De plus, vous pourrez à tout moment vous retirer du projet si vous ressentez un inconfort.

Si vous acceptez de participer, un formulaire de consentement présentant de nouveau les éléments précis de la recherche devra être signé et renvoyé avant la tenue de l'entrevue.

Ainsi, un total de 13 heures (1 heure pour l'entrevue et d'environ 12 heures pour les observations en classe) de votre temps vous est demandé dans le cadre de ce projet de recherche. Ainsi, seriez-vous intéressé à participer au projet de recherche? Votre participation aiderait grandement à l'avancée du projet.

Sincères salutations,

Jenyane Provencher

Étudiante à la maîtrise en éducation

Sous la direction de la professeure-chercheuse Mélissa Bissonnette

Université du Québec à Montréal

provencher.jenyane@courrier.uqam.ca

(438) 502-6162

ANNEXE E - LETTRE DE SOLLICITATION – MEMBRES DE LA DIRECTION -
ANGLOPHONE

Recruitment letter for the research project (CSE: Qc-Is)

Topic _____ :
UQAM - Official invitation to participate to a research on socio-emotional skills programs in elementary schools in Quebec and Iceland.



Hello Mr./Mrs . _____,

My name is Jenyane Provencher and I am a master's student in education and pedagogy at the University of Quebec in Montreal (UQAM).

I am currently conducting research on socio-emotional skills programs in Quebec and Icelandic elementary schools.

I am therefore contacting you today to invite you to participate in an individual interview, since you have been selected with regards to the environment in which you work.

More specifically, your participation in the interview will consist of answering a series of questions during an interview with myself. This interview will be carried out face-to-face or using a communication software called “Zoom”. Besides, in the event of a virtual interview, you can choose whether or not to be in remote eye contact with the interviewer.

The duration of the interview will not exceed 60 minutes. If you agree to participate, I invite you to contact me to let me know your availability and I will set up an appointment, either face-to-face or virtual, according to your preferences.

If you prefer a virtual interview, following the establishment of an appointment, a URL link will be sent by email giving access to a secure virtual space ensuring the confidentiality of your participation. You will also be explained the procedure for connecting to the software accompanied by a confirmation of the time of the appointment.

If you prefer a face-to-face interview, after setting up an appointment, there will be an email confirmation of the location and time of the interview.

Note that all the data collected during the interviews is completely anonymous. Thus, no results can be associated with you or your school. In addition, you can withdraw from the project at any time if you feel any discomfort.

If you agree to participate, a consent form resuming the specific elements of the research must be signed and returned prior to the interview.

Thus, a total of approximately one hour of your time is required for this research project.

Knowingly, would you be interested in participating in this research? Your participation would greatly help the project move forward,

Best regards,

Jenyane Provencher

Master's student in education

Under the direction of the professor Mélissa Bissonnette

University of Quebec in Montreal

provencher.jenyane@courrier.uqam.ca

(438) 502-6162

ANNEXE F - LETTRE DE SOLLICITATION – ENSEIGNANT – ANGLOPHONE

Recruitment letter for the research project (CSE: Qc-Is)

Topic _____ :
UQAM - Official invitation to participate to a research on socio-emotional skills programs in elementary schools in Quebec and Iceland.



Hello Mr./Mrs . _____,

My name is Jenyane Provencher and I am a master's student in education and pedagogy at the University of Quebec in Montreal (UQAM).

I am currently conducting research on socio-emotional skills programs in Quebec and Icelandic elementary schools.

I am therefore communicating with you today, since you have been selected for the environment in which you work, to invite you to participate in an interview and subsequently in a two-day observation in your classroom.

More specifically, your participation in the interview will consist of answering a series of questions during an interview with myself. This interview will be carried out face-to-face or using a communication software called “Zoom”. Besides, in the event of a virtual interview, you can choose whether or not to be in remote eye contact with the interviewer.

The duration of the interview will not exceed 60 minutes. If you agree to participate, I invite you to contact me to let me know your availability and I will set up an appointment, either face-to-face or virtual, according to your preferences.

If you prefer a virtual interview, following the establishment of an appointment, a URL link will be sent by email giving access to a secure virtual space ensuring the confidentiality of your participation. You will also be explained the procedure for connecting to the software accompanied by a confirmation of the time of the appointment.

If you prefer a face-to-face interview, after setting up an appointment, there will be an email confirmation of the location and time of the interview.

More specifically for the observation, this implies that I will be present for two consecutive days to observe the students in your classroom. This observation is intended to be non-participating. This way, I will not interfere with your regular activities.

Note that all the data collected during the interview and the observations is completely anonymous. Thus, no results can be associated with you or your school. In addition, you can withdraw from the project at any time if you feel any discomfort.

If you agree to participate, a consent form resuming the specific elements of the research must be signed and returned prior to the interview.

Thus, a total of approximately 13 hours (1 hour for the interview and approximately 12 hours for classroom observations) of your time is required for this research project.

Knowingly, would you be interested in participating in this research? Your participation would greatly help the project move forward,

Best regards,

Jenyane Provencher

Master's student in education

Under the direction of the professor Méliissa Bissonnette

University of Quebec in Montreal

provencher.jenyane@courrier.uqam.ca

(438) 502-6162

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420. 10.3102/00346543052003368

Awartani, M., Whitman, C. V., et Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51-70. 10.1111/j.1465-3435.2007.00337.x

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), 61-80. 10.3917/enf1.171.0061

Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). La Promotion de l'apprentissage Socioémotionnel à l'école : Un Regard Sur l'offre de Cours En Formation Initiale Des Enseignant.es Au Préscolaire et Au Primaire. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le Bien-Être En Enseignement: Tensions Entre Espoirs et Déceptions* (1^e éd., 9-24). Presses de l'Université du Québec. 10.2307/j.ctv1n35cc8.9

Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Presse de l'Université Laval. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Benoit-Chabot, G. (2019). *Le rôle modérateur des préférences d'apprentissage dans la relation entre l'aptitude cognitive générale, la personnalité et la performance académique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/13668/>

Berkowitz, M. W., et Bier, M. C. (2005). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64-69. https://www.researchgate.net/profile/Marvin_Berkowitz/publication/285799342_Character_education_Parents_as_partners/links/566713dc08aea62726ee5ecc/Character-education-Parents-as-partners.pdf

Bérubé, K. (2022). *Les stratégies de coping et leur impact sur la santé mentale positive en contexte de pandémie : une recherche exploratoire* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10347>

Bierman, K. L., et Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social*

and emotional learning: Research and practice, 135-151. <https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-009>

Bjarnason, B. (2014). *Biannual report the South Iceland ART project*, Spring Term 2014. <https://art-academy.dk/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-Iceland.pdf>

Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N. et Bélanger, J. (2000). Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1). 173–196. 10.7202/032033ar

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1457921>

Brunet, É. (2019). *Initiatives de mieux-être au travail : pourquoi et comment les adopter?*. Carrefour RH. 2021. <https://ordrecrha.org/ressources/sante-securite/2019/11/initiatives-mieux-etre-travail-pourquoi-comment-adopter>

Calkins, S. D., et Mackler, J. S. (2011). Temperament, emotion regulation, and social development. Dans M. K. Underwood et L.H. Rosen (Dir.). *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*, (1^e éd., 44-70). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2011-26924-003>

Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (2017). *Promotion de la santé et du mieux-être en milieu de travail – Point de départ*. Gouvernement du Canada. https://www.cchst.ca/oshanswers/psychosocial/wellness_program.html

Cheng, H., et Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327–339. 10.1006/yjado.475

Clément, E. (2022). *Cognitive flexibility: the cornerstone of learning* (1^e. éd.). Wiley-ISTE. 10.1002/9781119902737

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237. 10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn

Condette, S. (2023). La place des acteurs dans la recherche collaborative. Étude du dispositif de médiation par les pairs en milieu scolaire: modalités et perspectives du faire ensemble. *Recherches en éducation*, (51). 10.4000/ree.11649

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2020). *Conseil supérieur de l'éducation, le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

Davidson-Urbain, W., Servot, S., Godbout, R., Montplaisir, J. Y., et Touchette, E. (2022). La somnolence chez les adolescents: étiologie et conséquences multiples. *L'Encéphale*, 49(1), 87-93. 10.1016/j.encep.2022.05.004

Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, 88-89 (01), 11-27. 10.48464/ef-88- 89-01

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J. et Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire »: définition, effets et conditions d'amélioration*. Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. https://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/climat-scolaire2012.pdf

Demoulin, S. (2021). Chapitre 6. Les émotions en médiation. Dans : S. Demoulin, *Psychologie de la médiation et de la gestion des conflits: Guide pratique* (pp. 183-215). Wavre: Mardaga.

Denham, S. A., Bassett, H. H., et Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: contextual and individual contributors. *Child et Youth Care Forum: Journal of Research and Practice in Children's Services*, 46(6), 805–824. 10.1007/s10566-017-9409-y

DePaoli, J. L., Atwell, M. N., et Bridgeland, J. (2017). *Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools*. Civic Enterprises with Hart Research Associates. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf>

Diener, E. (2000). Subjective well-being. the science of happiness and a proposal for a national index. *The American Psychologist*, 55(1), 34–43. 10.1037/0003-066X.55.1.34

Einarsdottir, J., Purola, A. M., Johansson, E. M., Broström, S., et Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97- 114. 10.1080/09669760.2014.970521

Erickson, F. (1985). Qualitative methods in research on teaching (p. 119-62). *Institute for Research on Teaching*. <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op081.pdf>

Espinosa, G., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignant.es. *Phronesis*, 12(2-3), 222–240. 10.7202/1097146ar

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 Behavioral Sciences*, 47(1), 83-90. 10.1037/a0037624

Florea, N. M., et Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 180, 565-572. 10.1016/j.sbspro.2015.02.161

Gable, S. L. et Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*. 9(2), 103-110. 10.1037/1089-2680.9.2.103

Gélinas-Proulx, A., et Jäppinen, A. K. (2017). Focalisation sur le leadership collaboratif. *Revue ERAde*, 1(1), 209-215. https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/12/Revue_ERAde_Vol1_No1_Gélinas-Proulx_et_collab.pdf

Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires : Écoles-Collèges-Lycées* (1^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-management-des-etablissements-scolaires--9782807318892.htm>

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., et Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: the importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. 10.1177/19427751211014920

Glick, B. et Gibbs, J. C. (2011). *Aggression Replacement Training. A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth* (3^e éd.). Champaign, Illinois: Research Press. 10.1080/01609513.2011.615056

Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J., et Schroeder, P. (2010, 30 avril-4 mai). *Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement*. [Communication orale]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528704.pdf>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence* (10^e éd.). Bantam Dell. <https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>

Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training a comprehensive intervention for aggressive youth. (Rev. ed.)* Champaign, Ill: Research Press. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/aggression-replacement-training-comprehensive-intervention-1>

Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B., et Bazinet, J. (2020). Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 1-23. 10.1522/rhe.v4i4.1072

Gundersen, K. K., Olsen, T. M., et Daleflod, B. (2015). *From ART to ART. The Scandinavian Adapted version of ART*. Prepssec International <http://hdl.handle.net/11250/300765>

Gunnarsdottir, N. (2015). *Iceland is the safest country in the world*. Guide to Iceland. <https://guidetoiceland.is/connect-with-locals/nanna/iceland-is-the-safest-country-in-the-world>

Halperin, E. (2014). Emotion, emotion regulation, and conflict resolution. *Emotion Review*, 6(1), 68-76. 10.1177/1754073913491844

Halpin, A. W., et Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. Midwest Administration Center, University of Chicago.

Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4^e éd., 51-84). Presses de l'Université de Montréal. 10.2307/j.ctv69sv3w.5

Hone, L.C., Jarden, A., Schofield, G.M., et Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90. 10.5502/ijw.v4i1.4

Hwang, S. H., Shapiro, V. B., Eldeeb, N., Lee, J., Robitaille, J. L., et Naglieri, J. A. (2023). Assessing social and emotional competencies in educational settings: Supporting resilience in young people. Dans S. Goldstein et R. B. Brooks (dir.), *Handbook of resilience in children* (2^e éd., 237-249). Springer International Publishing.

Ministry of Education, Science and Culture Iceland (2004, avril). *National curriculum guide for compulsory school: life skills 2004*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/compuls.pdf>

Ministry of Education, Science and Culture Island (2012). *The Icelandic national curriculum guide for compulsory school: general section*. https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adskr_grsk_ens_2012.pdf

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., et Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (sel): toward sel in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. 10.1080/00461520.2019.1623032

Jaillet, A., Jeannin, L. et Mabilon-Bonfils, B. (2023). Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur?. *Phronesis*, 12, 1-7. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-1.htm>

Janosz, M., Georges, P. et Parent S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*. 27(2), 285-306. https://www.researchgate.net/publication/255635944_L%27environnement_socioeducatif_a_l%27ecole_secondaire_Un_modele_theorique_pour_guider_l%27evaluation_du_milieu

Janosz, M., Marchand, A., Pagani, L. S., Archambault, I. et Chouinard, R. (2017). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_resume_mjanosz.pdf

Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C., et Brunet, L. (2004). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants. *Climat scolaire et épuisement professionnel*, 1348-1356. https://crires.ulaval.ca/full-text/climat_scolaire_epuisement_prof_enseignants.pdf

Jordan, P. J., et Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195–218. 10.1207/s15327043hup1702_4

Jung-Pasciuti, F. (2023). Mieux réussir à l'école grâce à l'autorégulation socio émotionnelle. *Cortica*, 2(1), 79-97. 10.26034/cortica.2023.3799

Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101- 129. 10.7202/1043356ar

Lapointe, J. (1993). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

<http://bazar.perso.free.fr/Files/Other/DOCUMENTATION/Divers/Approche%20systemique%20de%20la%20technologie%20de%20l%20education.pdf>

Lapointe-Missud, T. (2023). Programme d'exercices de rire visant la promotion des habiletés socio-émotionnelles et du bien-être chez les enfants de troisième année primaire. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. 1866/28000

LaSalle, T. P. (2018). International perspectives of school climate. *Psychology International*, 39(6), 559-567. 10.1177/0143034318808336

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., et Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457- 467. 10.1007/s11121-018-0953-y

Levesque, R. (2013). Le respect dans le milieu scolaire. Une analyse comparée de la perception des élèves et des enseignants. OMNISCRIP.T.

Line, M. B. (1991). Savoir c'est pouvoir, or le pouvoir est dangereux : Réflexions sur la disponibilité des connaissances et de l'information en Grande-Bretagne aujourd'hui. *Bulletin des bibliothèques de France*, 4, 268-279. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-04-0268-001>

Lyons, M. D., et Huebner, E. S. (2016). Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 757– 771. 10.1007/s11482-015-9394-y

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., et Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychol. Bull*, 146(2), 150-186. 1037/bul0000219

Mac Dermott, C. et Larivée, S. (2023). Touchons du bois... l'école en forêt. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(1), 111–132. 10.53967/cje-rce.5491

Maheux, J., Ethier, C. et Trépanier, E. (2022). La régulation émotionnelle et la mentalisation chez les professionnels en relation d'aide : compétences émotionnelles et interpersonnelles au coeur de la pratique. *Service social*, 68(1), 67–85. 10.7202/1089870ar

Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic medicine*, 5(1), 85-92.10.1097/00006842-194301000-00012

Maslow, A. (2020). Devenir le meilleur de soi-même: Besoins fondamentaux, motivation et personnalité. Editions Eyrolles.

McGinnis, E. (2003). Aggression replacement training: A viable alternative. *Reclaiming Children and Youth*, 12(3), 161-166. <https://prepsec.org/wp-content/uploads/2017/12/mcginnis.2003.pdf>

Meredith, L. S., Sherbourne, C. D., Gaillot, S. J., Hansell, L., Ritschard, H. V., Parker, A. M. et Wrenn, G. (2011). Promoting psychological resilience in the US military. *Rand health quarterly*, 1(2), 2. <https://europepmc.org/article/pmc/4945176#free-full-text>

Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles: recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 12-15. 10.4000/ries.6008

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2006). *Les compétences transversales* [PDF]. Ministère de l'éducation. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2006). *Tableau de synthèse ; Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. [PDF] Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-presco-primaire-2018.pdf

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Murat, F., et Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Education et Formations*, (88-89), 1-220. <https://eduscol.education.fr/document/18760/download>

National School Climate Center. (2017). *The 13 dimensions of the school climate measurer by the CSCI*. National School Climate Center. https://core-docs.s3.amazonaws.com/documents/asset/uploaded_file/229187/CSCI_Dimension_Chart-2017.pdf

Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage?. *Le français aujourd'hui*, 146, 75-84. 10.3917/lfa.146.0075

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Travaux de l'OCDE sur l'éducation et les compétences*. <https://www.oecd.org/fr/education/Travaux-de-locde-sur-leducation-et-les-competences.pdf>

Office québécoise de la langue française (2006). *Grand dictionnaire terminologique ; bien-être*. Gouvernement du Québec. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8869270/bien-etre?utm_campaign=Redirection%20des%20anciens%20outils&utm_content=id_fiche%3D8869270&utm_source=GDT

Oliveira, S., Roberto, M.S. et Veiga-Simão, A.M. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educ Psychol Rev.* 33, 1779-1808.10.1007/s10648-021-09612-x

Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire: quelle professionnalité de l'enseignant?. *Travail et formation en éducation.* (5). <https://journals.openedition.org/tfe/1124?lang=fr>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd., 231-314). Paris : Armand Colin. 10.3917/arco.paill.2012.01.0231"

Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C., et Roberge, M. C. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être: agir efficacement en contexte scolaire (Synthèse de recommandations)*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1065_reussiteeducativesantebienetre.pdf

Pelletier, M. A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?. *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. 10.7202/1034492ar

Pelletier, M.-A. et Goyette, N. (2023). Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec : un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 257–270. 10.7202/1097148ar

Pena Ibarra, L. P. (2016). La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14004>

Pithers, R. T., et Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249. 10.1080/001318800440579

Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=RPh9nHoGwCgC&oi=fnd&pg=PP3&dq=méthodologie+qualitative+mémoire&ots=zHf0VvNwVo&sig=3z4VyErsunvH_IMZbPHHyqCFhvI#v=onepage&q=méthodologie%20qualitative%20mémoire&f=false

Poortvliet, M., Clarke, A. et Gross, J. (2019). *Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools: Guidance Report*. Education Endowment Foundation https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/primary-sel/EEF_Social_and_Emotional_Learning.pdf?v=1702232278

PREPSEC, (2020). *ART (Agression Replacement Training) - State of the ART*. PREPSEC. <https://prepsec.org/art-aggression-replacement-training-state-of-the-art/>

PREPSEC (2015), From ART(r) to ART : The scandinavian Adapted version of ART, *PREPSEC proceedings*, 1(1), 1-7. https://www.researchgate.net/publication/282284056_From_ARTr_to_ART_-_The_Scandinavian_Version_of_Aggression_Replacement_Training

Renier, J. et Schrod, H. (2008). L'enfant-roi et sa famille, l'enfant-tyran et sa famille, leurs environnements. *Thérapie Familiale*, 29, 103-118. 10.3917/tf.081.0103

Richard, L., et Marino, C. S. (2019). Le climat scolaire. Le bien-être à l'école favorisant la réussite scolaire des élèves. *Education*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02167330/document>

Robert, M. (1970). Apprentissage vicariant chez l'animal et chez l'humain. *L'Année psychologique*, 70(2), 505-542. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1970_num_70_2_27912

Rosier, L. (2023). La toile et les femmes. Diversités théoriques et violences multiples. *La toile et les femmes*, (39), 9-20. <https://journals.openedition.org/sextant/794>

Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 123-138. 10.7202/900621ar

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e édition, 191-218). Presses de l'Université de Montréal. 10.2307/j.ctv69sv3w.10

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145076>

Seligman, M. E. P., et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. 10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A New Understanding of Life's Greatest Goals—And What It Takes to Reach Them*. Atria Books.

Seligman, M (2018) PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. 10.1080/17439760.2018.1437466

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?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29).4000/questionsvives.3601

Snaebjornsson, I. M., Edvardsson, I. R., et Littrell, R. F. (2017). Societal culture in Iceland and Lithuania: managerial implications. *SAGE Open*, 7(2), 2158244017704023

St-Amand, J. (2016). *Le sentiment d'appartenance à l'école: un regard conceptuel, psychométrique et théorique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. 1866/14049

St-Amand, J., Bowen, F., et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–32. <https://www.jstor.org/stable/90002333>

Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E., et Deutschlander, S. (2009). Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), 41–51. 10.1080/13561820802338579

Talvio, M., et Lonka, K. (2019). How to create a flourishing classroom? An intervention protocol for enhancing teachers' social and emotional learning. Dans L. E. Van Zyl et S. Rothmann Sr. (dir.), *Positive Psychological Intervention Design and Protocols for Multi-Cultural Contexts* (315-339). Springer. 10.1007/978-3-030-20020-6_14

Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Dupéré, V., Marks, A., et Olivier, E. (2020). Canadian Adolescents' Internalized Symptoms in Pandemic Times: Sex Differences and Association with Sociodemographic Characteristics, Confinement Habits, and Support. *Psychiatric Quarterly*, 92,1309-1325. 10.1007/s11126-021-09895-x

Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(18), 29-45. 10.3917/rfla.181.0029

Terry, L. (2020). Understanding and applying personality types in healthcare communication. *Nursing*, 35(7), 27-34. 10.7748/ns.2020.e11509

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013) A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. 10.3102/0034654313483907

Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive?. *Questions vives. Recherches en éducation*, (21). <https://journals.openedition.org/questionsvives/1509>

Valois, S. (2019). Les caractéristiques favorisant l'efficacité des programmes qui visent le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9102/>

Verret, C., Grenier, J., Massé, L., Roure, C., et Langlois-Pelletier, N. (2020). Le bien-être d'élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé. *Éducation et francophonie*, 48(2), 97-115 10.7202/1075037ar

Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., et Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of Second Step Early Learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in Psychology*, 9(1886), 1-19. 10.3389/fpsyg.2018.01886

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., et Tian, J. (2023). How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being. *Sustainability*, 15(3), 1-13. 10.3390/su15032061

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., et Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. 10.1080/10474410701413145