

Jennifer Malsert^{1,2}, Valérie Benoit¹, Annik Skrivan von Fellenberg¹, Philippe Gay³, Camille Van Klaveren⁴, Julia Leyris⁴, Edith Favoreu⁴, Anne-Emmanuelle Ambresin⁵.

1 Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, UER Pédagogie Spécialisée, Lausanne;
2 Université de Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, Genève;
3 Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, UER Enseignement, apprentissage et évaluation, Lausanne;
4 Eurasia Learning Institute, Palézieux;
5 Centre Hospitalier Universitaire Vaudois, Division Interdisciplinaire de Santé des Adolescents, Lausanne.

Résumé

Dans une école à visée inclusive, les compétences socio-émotionnelles (CSE) constituent une base essentielle, bénéfique au climat scolaire et prédictive du bien-être et de la réussite scolaire des élèves. Nous avons évalué l'impact d'une formation d'enseignants volontaires sur leurs propres CSE ainsi que sur celles de leurs élèves. Des enseignants formés (n=14) et contrôles (n=14) ainsi que 95 de leurs élèves (9^eH) ont été évalués avant et après intervention à l'aide d'une mesure comportementale (tâche *Offset*). Les résultats présentent une évolution plus importante dans la mesure comportementale pour le groupe d'enseignants formés par rapport au groupe contrôle, mais également chez les élèves ayant le plus d'heures d'enseignement avec eux.

Introduction

Le climat scolaire a un réel impact sur le bien-être et la santé mentale des différents membres (Aldridge & Fraser, 2016 ; Aldridge & McChesney, 2018). Une enquête sur la santé des enseignants romands a relevé que 67% d'entre eux sont stressés et 40% souffrent de burnout (Studer & Quarroz, 2017). Les données longitudinales chez les jeunes montrent une prévalence croissante des problèmes de santé mentale (Delgrande Jordan et al., 2023), ainsi que des indicateurs de bien-être en baisse (Cosma et al., 2020), particulièrement chez les filles (Delgrande Jordan et al., 2023 ; Löfstedt et al., 2020). L'optimisation de l'environnement scolaire est donc indispensable pour soutenir leur santé mentale, et cela peut passer par le développement de programmes d'apprentissage socio-émotionnel à l'école, médiateur clé de l'engagement émotionnel et cognitif contribuant à la réussite scolaire (Durlak et al., 2015 ; Pietarinen et al., 2014). Ces dimensions se retrouvent dans les compétences transversales du PER, pourtant les enseignants ne disposent pas toujours de formations pour viser ces objectifs. Le programme *Happy School* proposé par l'*Eurasia Learning Institute* est une formation aux compétences socio-émotionnelles visant la transformation de l'environnement éducatif via des activités co-crées avec les enseignants et contextualisées. Les enseignants s'engagent activement dans le projet afin de mener eux-mêmes et de façon autonome des interventions auprès des élèves.

Notre étude évalue l'impact d'une formation *Happy School* sur les enseignants et leurs élèves à l'aide d'une tâche expérimentale *Offset*, visant à mesurer objectivement la sensibilité d'identification d'expressions faciales émotionnelles (Korb et al., 2015 ; Niedenthal et al., 2001).

Méthode

Participants

28 enseignants d'un établissement vaudois ont été inclus dans l'étude :

- Groupe contrôle : 14 enseignants (9 femmes), moyenne d'âge 40,4 ans ($\pm 9,3$).
- Groupe expérimental : 14 enseignants (10 femmes), 45,3 ans (± 7) avec formation *Happy School* (3 modules répartis sur 6 mois).

Les 40 élèves, sur 95 élèves de 9^{ème} initialement suivis, ayant eu le moins ou le plus d'heures avec des enseignants formés ont été inclus :

- Groupe Contrôle : 23 élèves, 4h/semaine ($M = 12$ ans $\pm 0,7$; 11 filles).
- Groupe Expérimental : 17 élèves, 15h/semaine ($M = 12$ ans $\pm 0,5$; 7 filles).

Les groupes d'enseignants et d'élèves ont été évalués avant et après la formation dans une salle de l'établissement.

Procédure

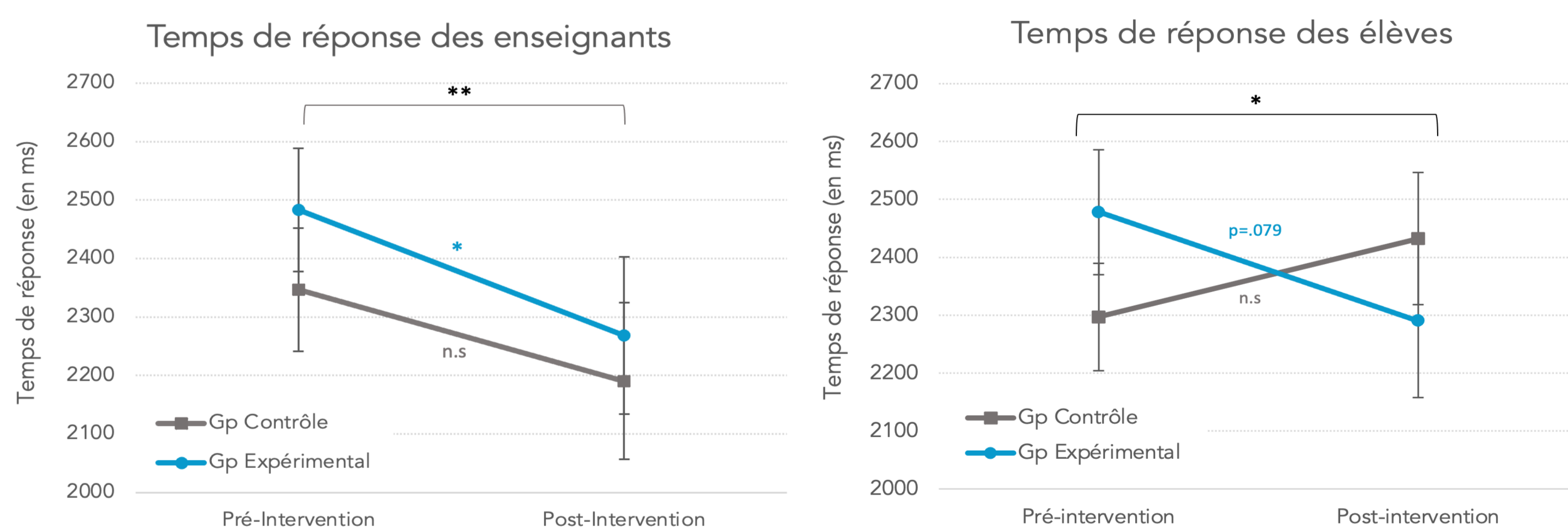
La tâche *Offset* présente des vidéos de 5 secondes montrant une expression faciale évoluant d'une émotion à une autre (colère vers joie ou joie vers colère). Les participants doivent appuyer sur une touche dès qu'ils ne perçoivent plus la première émotion. Les passations duraient environ 5 minutes pour les élèves (40 essais) et 8 minutes pour enseignants (80 essais).



Tâche *Offset* : exemple d'un essai «colère vers joie» (cf. Korb et al., 2015)

Résultats

Les temps de réponse (TR) ont été analysés avec des ANOVAs à mesures répétées avec les groupes (expérimental/contrôle) comme facteur inter; et les temps de mesure (pré/post-intervention) et l'émotion des vidéos (colère-joie/joie-colère) comme facteurs intraindividuels.



Enseignants :

Effet principal du temps: les TR diminuent entre pré et post-intervention (2415 vs. 2229 ms ; $F(1,26) = 7,88$; $p = .009$; $\eta^2 = 0,23$). Pas d'interaction significative groupe*temps mais des contrastes spécifiques a posteriori sur la base de notre hypothèse montrent une significativité entre les TR pré et post-intervention dans le groupe expérimental (2483 vs. 2268 ms, $F(1,26) = 5,26$; $p = .03$) mais pas le groupe contrôle (2347 vs. 2190 ms, $F(1,26) = 2,8$; n.s.).

Elèves :

Effet principal de l'émotion, les élèves répondent plus vite sur la disparition de la colère que de la joie (2245 vs. 2503 ms ; $F(1,38) = 39,57$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,51$). Interaction significative entre les groupes et le temps ($F(1,38) = 5,57$; $p = .02$; $\eta^2 = 0,13$): Evolution croisées des TR entre les 2 groupes avec diminution tendancielle des TR dans le groupe expérimental (2478 vs. 2290 ms ; $F(1,38) = 3,27$; $p = .078$) mais pas le groupe contrôle (2297 vs. 2432 ms ; $F(1,38) = 2,3$; n.s.).

Discussion

Cette évaluation de l'impact d'une formation *Happy School* des enseignants sur une compétence émotionnelle chez eux et leurs élèves démontre des effets encourageants.

De fait, même s'ils restent modérés, les effets révélés vont dans le sens d'une augmentation plus importante de la sensibilité aux expressions faciales émotionnelles chez les enseignants formés que leurs collègues n'ayant pas participé à la formation. De plus, les élèves ayant le plus d'heures avec ces enseignants formés montreraient dès la première année des bénéfices dans leurs compétences émotionnelles.

L'amélioration des performances de tous les enseignants pourrait aussi signifier que le projet d'établissement réalisé autour des compétences émotionnelles implique déjà les autres membres du corps enseignant, avant même qu'ils aient pu bénéficier directement de la formation spécifique.

Cette formation, co-construite avec les enseignants concernés dans le but qu'ils deviennent eux-mêmes formateurs de leurs pairs, pourrait de plus contourner les difficultés d'implémentation rencontrées avec les programmes clé-en-main (Durlak & DuPre, 2008) et garantirait une plus grande durabilité de ces programmes dans l'établissement (Weare & Nind, 2011).

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307.
Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., & De Looze, M. (2020). Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 50-58.
Delgrande Jordan M., Schmidhauser V. & Balsiger, N. (2023). Santé et bien-être des 11 à 15 ans en Suisse – Situation en 2022, évolution dans le temps et corrélats – Résultats de l'étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (rapport de recherche No 159). Addiction Suisse.
Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Press.
Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
Korb, S., Malsert, J., Rochas, ... & Grandjean, D. (2015). Gender differences in the neural network of facial mimicry of smiles - An fTMS study. *Cortex*, 70, 101-114.
Löfstedt, P., Garcia-Moya, L., Corell, ... & Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: an analysis of time trends (2002-2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of adolescent health*, 66(6), 59-69.
Niedenthal, P. M., Brauer, M., Halberstadt, J. B., & Innes-Ker, A. H. (2001). When did her smile drop? Facial mimicry and the influences of emotional state on the detection of change in emotional expression. *Cognition and Emotion*, 15(6), 853-864.
Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
Studer, P., & Quarroz, S. (2017). Enquête sur la santé des enseignants romands : rapport de l'institut universitaire de Santé au Travail. Institut Universitaire romand de Santé au Travail.
Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69.