

Évaluer le rôle de l'enseignant dans le niveau de développement des compétences non académiques des élèves à l'école primaire

Denis Tavant – Denis.Tavant01@u-bourgogne.fr

Université de Bourgogne-Franche-Comté, France

Pour citer cet article : Tavant, D. (2020). Évaluer le rôle de l'enseignant dans le niveau de développement des compétences non académiques des élèves à l'école primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 23-44.

Résumé

Eu égard à la prégnance de l'effet des pratiques enseignantes sur le parcours scolaire de l'élève (Bressoux, 1994, 2001 ; Hanushek, 2002, 2014), cet article cherche à mesurer l'impact des caractéristiques de l'enseignant sur le niveau de développement chez les élèves de compétences non académiques qui pourraient constituer des variables médiatrices et influencer à terme sur la réussite des élèves. Six compétences non académiques sont retenues dans cette recherche : la coopération, l'empathie, la maîtrise de soi, l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité. À partir d'un échantillon constitué de 623 élèves et de 26 enseignants d'écoles primaires françaises, nous avons évalué le profil des enseignants (perceptions des élèves) qui favorisent les compétences non académiques (perception des élèves). Les résultats montrent que l'empathie de l'enseignant perçue par les élèves a un effet positif sur l'empathie, la coopération et l'internalité de l'élève. À l'inverse, la réprimande joue négativement sur la maîtrise de soi et contribue à l'augmentation de l'anxiété chez l'élève. L'insatisfaction de l'enseignant perçue par l'élève a un impact négatif sur l'estime de soi de celui-ci. La proximité de l'enseignant lors des interactions avec les élèves a un impact positif et très significatif sur le niveau de développement de compétences non académiques – coopération, maîtrise de soi, empathie, estime de soi et internalité.

Mots-clés

Compétences non académiques, profil enseignant, perception de l'élève, proximité de l'enseignant.

Abstract

Given the significance of teaching practices effect on student's school career (Bressoux, 1994, 2001; Hanushek, 2002, 2014), this paper intends to evaluate the impact of teachers' characteristics on the level of student's nonacademic skills that may be mediating variables and could affect students' academic achievement. six nonacademic skills were chosen in this research: cooperation, empathy, self-control, anxiety, self-esteem and internality. Based on a 623 French elementary school students' survey sample and on a 26 teacher's sample we have assessed teacher's profile (student perception) that foster nonacademic skills (student perception). Achieved results indicate that teacher's empathy (student perception) has positive effect on students' empathy, cooperation and internality. On the contrary teacher's dissatisfaction (student perception) has a negative impact on student's self-esteem. Teacher's proximity when he's interacting with students has a positive and significant impact on the student's nonacademic skills' level – cooperation, empathy, self-control, self-esteem and internality.

Keywords

Nonacademic skills, teacher's profile, student perception, teacher's proximity.

1. Introduction

Appelées également compétences sociales, compétences socio-émotionnelles, *soft skills* ou encore compétences non cognitives, les compétences non académiques (Stasz & Brewer, 1999) restent difficiles à définir. Comme toute compétence, elles sont individuelles (Moscovici, 2005 ; Coulet, 2010), contextualisées, dynamiques et évolutives (Jonnaert, 2017 ; Coulet, 2011). Elles se différencient cependant des compétences scolaires académiques, étant donné qu'elles ne sont pas rattachées directement à une discipline particulière ; les compétences non académiques sont transversales (Rey, 1996 ; Langouche et al., 1996). Nous les assimilons à des savoir-être qui pourraient être en lien à la fois avec les traits de personnalité de l'élève, avec son éducation et son expérience.

Rey (2014) préconise de porter une attention nouvelle à des facteurs socioculturels et affectifs, tels que la motivation ou l'estime de soi, tant ces compétences semblent jouer un rôle essentiel dans les résultats des élèves à l'école. Kautz et al. (2014) affirment en effet que les compétences non cognitives auraient un pouvoir prédictif de la réussite scolaire au moins aussi fort que celui relatif à la mesure du Quotient Intellectuel (QI). L'OCDE (2015, 2017) rappelle également la nécessité de développer chez les enfants des compétences à la fois cognitives, sociales, affectives et émotionnelles. Des compétences non académiques, telles que la conscienciosité, la sociabilité et la stabilité émotionnelle, interagissent avec les compétences académiques et maximisent les chances, pour un enfant, d'avoir une vie meilleure dans le futur. S'intéresser à ces compétences c'est donc s'intéresser aux différences de réussite entre élèves.

Dans un contexte où l'origine sociale joue en France un rôle déterminant dans la réussite scolaire, Dubet et al. (2010) recommandent de renforcer l'influence de l'école pour agir sur l'individu. Ils souhaitent une école plus juste, plus accueillante qui aiderait à former des individus plus confiants, une amélioration qui pourrait à terme être profitable pour l'individu, mais aussi pour la société. Cela passe selon eux par une meilleure cohésion scolaire, une notion regroupant toutes les dimensions de la confiance des élèves dans l'école (Dubet et Duru-bellat, 2015). Parmi plusieurs facteurs qui pourraient permettre d'accroître son influence, Dubet et al. (2011) incluent la confiance dans les enseignants. Pour développer la cohésion et la confiance, Dubet et Duru-Bellat (2015) insistent sur la nécessité pour l'enseignant de mettre en place un climat cognitif encourageant qui favoriserait de meilleurs résultats scolaires et de fait une meilleure intégration scolaire des élèves. Cette confiance en soi et en l'autre, souvent repérée comme un ingrédient fondamental pour les apprentissages (*input*), pourrait donc être également considérée comme la résultante d'apprentissages (*output*), la résultante d'une socialisation scolaire réussie (Willms, 2003, cité par Duru-Bellat et al., 2008). À l'image de la confiance, les compétences non académiques pourraient servir plus largement d'interfaces entre l'enseignant et l'élève.

Un rapport de l'OCDE (2017) indique qu'il est possible d'agir sur ces compétences et il pointe notamment l'importance du rôle des différents éducateurs dans le développement de ces compétences. Parents et enseignants pourraient, grâce à des approches interpersonnelles diversifiées, renforcer chez l'enfant son sens des responsabilités ou son estime de soi. Des travaux complémentaires démontrent que les enseignants sont à même de favoriser l'épanouissement social et affectif des élèves en créant un environnement d'apprentissage bienveillant et respectueux (Battistich et al. 1995 ; Noble et al, 2008). Ces recherches renvoient à d'autres travaux initiés dans les années 1970 qui ont mis au jour un effet-classe

et notamment un effet de l'enseignant sur les apprentissages des élèves (Mingat, 1984 ; Bressoux, 1994, 1995, 2001 ; Hanushek, 1971 ; Hanushek et al., 2014, Nye et al., 2004).

Considérant les liens entre pratiques de l'enseignant et acquisitions des élèves, nous trouvons intéressant de vérifier si un effet-maître existe sur les compétences non académiques des élèves. L'objectif de cet article est de faire ressortir des profils d'enseignants et de saisir comment ces profils peuvent influencer sur le développement de compétences non académiques chez l'élève. Après avoir explicité les différents concepts de la recherche, nous exposerons la problématique et la méthodologie de travail. Les résultats seront ensuite présentés et discutés et nous vérifierons s'ils permettent de valider la présence d'une liaison entre les profils des enseignants et les compétences non académiques des élèves.

2. Quelles pratiques de l'enseignant et quels effets ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il importe que l'enseignant instaure un climat cognitif encourageant dans sa classe, crée un environnement d'apprentissage bienveillant et respectueux pour contribuer à l'amélioration de la cohésion et de l'intégration scolaires de ses élèves. Wentzel (2012) ne peut concevoir une relation enseignant-élèves de qualité sans confiance, intimité et partage, associée à des affects positifs et une forte proximité, une relation où la communication occuperait une place importante. Espinosa (2015) détaille les caractéristiques d'une relation enseignant-élève réussie en trois points. Elle évoque (1) « une relation de confiance et de respect mutuel entre l'enseignant et l'élève », (2) « un élève engagé dans les apprentissages [...] ouvert et non défensif » et (3) « un enseignant bienveillant, ouvert, animé par un élan constructif vers l'activité d'apprentissage... » (p. 150). Le comportement relationnel de l'enseignant pourrait donc avoir des répercussions sur le comportement de ses élèves, sur leurs réactions affectives et relationnelles, leurs performances scolaires. Wentzel (1997) évoque le rôle de la perception positive de la relation d'un élève avec son enseignant sur les buts prosociaux, tels que l'intégration de l'élève aux autres élèves de la classe et leur responsabilisation sociale, alors qu'un élève qui perçoit son enseignant comme sévère et froid fera montre de moins de compétences sociales (Wentzel et Battle, 2001, dans Urdan & Schoenfelder, 2006). Shankland et al. (2018) reconnaissent l'importance de la bienveillance de l'enseignant sur la motivation et plus généralement sur les besoins psychologiques fondamentaux à même de favoriser le bien-être et l'apprentissage de l'élève.

3. Pratiques de l'enseignant et compétences non académiques, quels liens ?

L'enseignant pourrait donc grâce à sa relation avec l'élève contribuer au développement de compétences chez ses élèves. Qu'en est-il de son influence sur le niveau de développement des compétences non académiques de l'élève ?

A notre connaissance, très peu de recherches se sont intéressées aux effets des pratiques d'enseignement sur les compétences non académiques. Korbel et Paulus (2017) ont exploré l'impact des pratiques enseignantes sur des compétences socio-émotionnelles, telles que la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et la confiance en soi. Les résultats montrent que les pratiques d'enseignement qualifiées de modernes, telles que le travail en petits groupes, ont un impact significatif sur les compétences socio-émotionnelles. Sarah Flèche (2017) a observé un effet de la valeur ajoutée de l'enseignant sur le développement de

compétences non académiques. Elle précise que les pratiques d'enseignement, les interactions des enseignants ont un effet sur le développement et le bien-être des élèves, un effet comparable à celui exercé sur les performances scolaires. Enfin, une étude finlandaise de Siekkinen et al. (2013), réalisée auprès d'élèves de six ans, a recherché l'effet du stress sur les compétences non académiques. Les résultats montrent que plus l'enseignant apporte de soutien pédagogique à l'élève, plus le niveau de stress de l'enseignant baisse et plus l'empathie de l'élève augmente et son agitation se réduit. Toutes ces études pointent un effet de l'enseignant sur certaines compétences non académiques et montrent l'importance pour l'enseignant de développer une relation enseignant-élèves de qualité qui semblent favoriser, chez l'élève, un niveau de développement des compétences non académiques plus élevé.

4. Expliquer les liens entre profil de l'enseignant et compétences non académiques de l'élève

4.1. Problématique

Considérant que l'enseignant constituait le moteur de la relation enseignant-élèves, des chercheurs néerlandais, Wubbels, Brekelmans, Levy et leurs collaborateurs se sont centrés sur le comportement interactionnel de l'enseignant, en lien avec les travaux sur les relations dyadiques de Leary (1956). Les auteurs observent des effets des comportements de l'enseignant sur les compétences académiques, mais ce sont les liens entre relation enseignant-élèves et affectivité de l'élève qui semblent les plus constants (den Brok et al., 2004 ; Wubbels et Brekelmans, 2006). Il nous importe de comprendre quels types de comportements chez l'enseignant sont en lien avec les compétences non académiques sociales et personnelles de l'élève. Nous nous intéressons plus spécifiquement au comportement interactionnel de l'enseignant qui, selon la littérature, a des effets sur l'élève tant sur le plan cognitif que conatif et affectif, et ce, grâce à des processus d'interaction divers mis en œuvre par l'enseignant. Cet article entend donc évaluer les caractéristiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les compétences non académiques. L'objectif est d'établir si un effet-maître, perçu par les élèves, de huit dimensions qui constitueraient le profil interactionnel de l'enseignant est mesurable sur six compétences non académiques de l'élève.

4.2. Hypothèse

Nous faisons l'hypothèse que les compétences non académiques personnelles et sociales des élèves sont liées aux pratiques d'interactions de l'enseignant. Les caractéristiques subjectives de soutien, d'empathie, de directivité et de responsabilisation de l'enseignant pourraient, par exemple, encourager le développement de l'empathie ou de l'estime de soi chez l'élève. Inversement, certaines pratiques interpersonnelles liées à la sévérité, à l'insatisfaction, à la réprimande ou à l'incertitude pourraient créer de l'anxiété chez l'élève qui serait à même d'affaiblir ses performances.

5. Méthodologie

5.1. Les participants

Pour examiner ces relations, nous avons constitué un échantillon qui rassemble 26 enseignants volontaires et 623 élèves de CE2, CM1 et CM2¹ des écoles élémentaires publiques. 284 élèves sont des filles (45,6 %) et 339 des garçons (54,4 %), soit une répartition légèrement différente de la répartition nationale des élèves du premier degré qui fixe la part des filles à 49,3 % à la rentrée 2017 (DEPP, 2018). 18 élèves fréquentent le CE2, 237 le CM1 et 368 le CM2. 43 élèves (6,9 %) sont redoublants.

L'échantillon des enseignants se répartit en dix-sept enseignantes (65,4 %) et neuf enseignants (34,6 %), soit une proportion d'hommes plus élevée que dans la population d'enseignants français du premier degré où les femmes dans l'enseignement public sont représentées à 83,4 % (DEPP, 2017). La moitié des enseignants ont entre 40 et 50 ans. Un seul enseignant a plus de 55 ans et les deux plus jeunes ont entre 30 et 34 ans. 88,5 % des enseignants ont entre 10 et 30 ans d'expérience. Si l'on s'intéresse à leur formation initiale, deux enseignants ont un niveau bac² + 2 (DUT)³ et cinq un niveau bac + 4 ou 5, soit un peu moins d'un quart. Les autres enseignants, soit près des trois quarts ont une licence (seulement cinq enseignants ont une licence en sciences de l'éducation).

Treize classes sont situées en zone urbaine (dix classes en secteur urbain hors REP et ZUS, deux classes en secteur urbain ZUS⁴, une classe en secteur urbain REP⁵) et treize en zone rurale hors ZUS et REP. Les classes concernées sont à majorité des classes à cours double : quinze à cours double et onze à cours simple. 46 % des classes sont des CM1-CM2 et 30 % des CM2, si bien que les classes de CM1-CM2 et de CM2 représentent plus de 75 % des classes de l'échantillon. Les effectifs des classes se situent pour la plupart entre 23 et 25 élèves. Quatre classes ont plus de 25 élèves et sept en ont moins de 23. L'effectif le plus élevé est de vingt-neuf élèves pour deux classes, et la classe qui a l'effectif le moins élevé est constituée de 12 élèves.

Au cours de l'année 2017-2018, nous avons recueilli des données à la fois auprès des enseignants et auprès des élèves. Nous avons sollicité les élèves en début et en fin d'année pour passer des questionnaires sur les compétences et un questionnaire sur le comportement de leur enseignant, tandis que les enseignants nous ont apporté leur contribution en complétant le même questionnaire que les élèves sur leur comportement en situation d'enseignement. Nous présentons tout d'abord les questionnaires concernant les enseignants.

¹ Ces niveaux de classe de l'école française correspondent respectivement et approximativement à des élèves de 8 ans, 9 ans et 10 ans.

² Bac = baccalauréat : examen de fin d'études secondaires en France. Il faut comprendre Bac + 2 comme suit : l'enseignant possède un diplôme acquis deux années après avoir validé son baccalauréat. Nous pouvons utiliser la même interprétation pour Bac + 3, Bac + 4 et Bac + 5.

³ DUT = Diplôme Universitaire de Technologie : équivalent à deux années d'études après le baccalauréat.

⁴ ZUS = Zone Urbaine Sensible : il s'agit de territoires prioritaires pour l'État français en termes de politique de la ville. Ces zones sont définies à partir de considérations locales liées aux difficultés rencontrées par les habitants de ces territoires.

⁵ REP = Réseau d'éducation prioritaire : caractérise des établissements scolaires identifiés par l'éducation nationale française comme prioritaires. La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'activité pédagogique et éducative dans les établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales.

5.2. Les instruments de mesure de la recherche

5.2.1. La mesure du profil enseignant

Pour appréhender l'effet enseignant, nous avons utilisé un outil tourné plus spécifiquement vers les interactions maître-élèves. Nous avons opté pour la démarche du *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*, que l'on doit à Wubbels et Levy (1993). À partir du *QTI*, Genoud (2004, 2008) a validé une version en langue française de ce questionnaire qui, de plus, peut être destinée à des enfants plus jeunes (CM1 et CM2) que le *QTI* (niveau collège). Genoud a gardé la structure à huit échelles pour élaborer ce qu'il a nommé le « Profil Interactionnel de l'Enseignant » (PIE), mais a réduit le nombre d'items à 40.

Le profil de l'enseignant s'élabore à partir de deux axes : influence (subordination-autorité) et proximité (opposition-coopération). Autour de ces deux axes, quatre quadrants se dessinent pour cibler huit dimensions du comportement interpersonnel de l'enseignant, qui s'apparentent aux « caractéristiques subjectives » de l'enseignant : directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, réprimande, sévérité. Celles-ci nous permettent de décrire plus précisément le comportement de l'enseignant à travers les conditions qu'il crée pour encourager l'apprentissage des élèves. Ainsi, ses interactions, ses feedbacks, son soutien, ses réprimandes vis-à-vis de l'élève, ainsi que des éléments non verbaux constituent autant de facteurs qui rendent compte de l'activité de l'enseignant et qui vont influencer l'activité de l'élève.

L'enseignant et les élèves doivent exprimer leurs perceptions sur le comportement de l'enseignant vis-à-vis des élèves dans la classe, soit une vision à 360 degrés, et ce pour chaque item de chaque dimension - cinq items par dimension -, à partir d'une échelle de fréquence en cinq points de 0 à 4 qui va de « jamais » à « toujours ». Pour chaque dimension, nous pouvons calculer un score sur 4 et comparer pour chaque enseignant les perceptions de ses élèves et son autoperception.

5.2.2. La mesure des compétences non académiques des élèves

Concernant la mesure des compétences non académiques, il n'est pas possible de les étudier toutes. Il est d'ailleurs très difficile d'en faire une liste exhaustive, si bien que nous avons dû faire des choix. Nous avons pour cela confronté les compétences répertoriées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) aux typologies liées aux théories de la personnalité, particulièrement la théorie des *Big Five* (Goldberg, 1990 ; John, 1990 ; Costa et McCrae, 1999) pour cibler six compétences non académiques : la coopération, la maîtrise de soi, l'empathie, l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité. Nous nous référons à la catégorisation de Cherniss et Goleman (2001), reprise par Gendron (2007, 2008) pour gagner en clarté et exposer les caractéristiques des compétences non académiques retenues pour la recherche. Les auteurs retiennent deux catégories générales : les compétences émotionnelles sociales (interindividuelles) et les compétences émotionnelles personnelles (intra-individuelles).

La coopération et l'empathie appartiennent aux compétences non académiques sociales, en ce sens qu'elles incarnent plutôt des savoir-être externes qui se manifestent par les comportements de l'élève vis-à-vis des autres (Morlaix, 2015). La maîtrise de soi, l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité sont des compétences non académiques personnelles qui font référence à des savoir-être internes dont les comportements vis-à-vis de soi peuvent rendre compte (Morlaix, 2015 ; Gendron, 2007, 2008). Elles sont en lien avec la perception,

l'identification et la régulation des émotions qui occupent une place fondamentale à l'école, notamment pendant les situations d'apprentissage.

Pour nous permettre d'évaluer ces six compétences, les élèves ont rempli un questionnaire auto-déclaratif qui devait nous indiquer un niveau de développement de leurs compétences non académiques. La mesure de telles compétences est difficile, tant leur opérationnalisation reste délicate. Comme pour la mesure des pratiques de l'enseignant, nous avons choisi de nous appuyer sur des tests existants qui avaient fait l'objet de validation.

Pour évaluer les compétences liées à la coopération, la maîtrise de soi et l'empathie, nous avons eu recours au *Social Skills Rating System* (SSRS). Il s'agit d'un questionnaire en anglais construit et validé par Gresham et Elliott (1990), le plus utilisé et le plus cité dans le monde de la recherche concernant les compétences sociales (Crowe et al, 2011). Nous avons opté pour la version élève du secondaire, traduite et validée en français par Fortin et al. (2001). À la suite de la passation des prétests, nous avons toutefois fait le choix de changer quelques formulations pour les adapter à des élèves un peu plus jeunes. Le questionnaire est lu par l'adulte pour éviter le biais de lecture. L'élève doit identifier s'il se reconnaît dans les comportements qui sont décrits et choisir sur une échelle de 0 à 2, s'il se comporte parfois (= 0), souvent (= 1) ou jamais (= 2) de cette manière. Nous avons donc pu établir, à partir de vingt-neuf items concernant des compétences à dominante sociale, un score sur 20 pour l'empathie (10 items), sur 18 pour la coopération (9 items) et sur 20 pour la maîtrise de soi (10 items).

Pour évaluer l'internalité chez les élèves, nous avons repris un questionnaire conçu par Dompnier (2006) dans le cadre de sa thèse. Ce questionnaire destiné à des élèves de CE2 est issu de plusieurs travaux de recherche en lien avec la norme d'internalité (Dubois, 2009 ; Bertone et al., 1989, Pichot, 1997). Dompnier utilise douze saynètes qui décrivent des événements de la vie quotidienne scolaire à l'image de celui de Dubois (2009), dont trois saynètes qui dépeignent des comportements négatifs, trois des comportements positifs, trois des renforcements négatifs et trois des renforcements positifs. Pour chacune des saynètes, quatre explications sont proposées, à partir desquelles l'élève doit entourer celle qui lui correspond le plus.

Nous avons également procédé à une mesure de l'anxiété à partir d'un test utilisé par les psychologues. Le test R-CMAS (Reynolds et Richmond, 1985), adapté en français par Castro (1999), est constitué de trente-sept items ; c'est un instrument d'auto-évaluation de l'anxiété conçu pour les enfants et adolescents de 6 à 19 ans. L'enfant doit répondre par oui ou par non à chacune des affirmations qu'il doit lire seul. Pour que notre questionnaire global ne soit pas trop long, nous n'avons conservé que dix-neuf items dans les trois sous-échelles : (1) anxiété physiologique (2) inquiétude / hypersensibilité et (3) préoccupation sociale / concentration.

Enfin, l'estime de soi est mesurée à partir d'un outil construit et validé par Rambaud (2009), l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES), adapté du *Self Perception Profil* de Pierrehumbert et al. (1987). Sur les vingt items, douze sont formulés de manière positive (par exemple, « *je travaille bien à l'école* ») et huit de manière négative (par exemple, « *je n'ai pas d'amis* »). La structure de l'IMES est fondée sur quatre facteurs de l'estime de soi : (1) l'estime de soi générale, (2) l'estime de soi scolaire liée au travail et compétences scolaires, (3) l'estime de soi comportementale relative au comportement vis-à-vis de soi-même et des autres, (4) l'estime de soi sociale que l'on peut rattacher à la popularité et à la relation avec les pairs. Les

élèves lisaient chaque item de manière autonome et devaient se positionner sur une échelle de 1 à 4 (ce n'est pas du tout moi = 1, c'est un peu moi = 2 ou 3, c'est tout à fait moi = 4).

6. Résultats

6.1. Profil des enseignants

Nous nous intéressons tout d'abord aux variables liées aux enseignants. Pour rappel, élèves et enseignants devaient se positionner sur huit dimensions caractéristiques de l'enseignant. Nous présentons tout d'abord le profil interactionnel moyen des enseignants, obtenus sur les deux groupes d'acteurs : élèves et enseignant.

Pour construire ce profil, nous avons calculé les scores déclarés pour chaque dimension par chaque élève concernant son enseignant, puis nous avons calculé la moyenne des scores ($N = 590$) qui traduit les valeurs de la variante *élève*. Nous avons également calculé une moyenne pour les valeurs déclarées par l'enseignant de la classe (variante *autoperception*, $N = 26$). La directivité, l'empathie et le soutien affichent les scores les plus élevés (entre 2,85 et 3,16 sur 4), tandis que l'incertitude et l'insatisfaction présentent les valeurs les plus faibles (entre 0,79 et 0,99 sur 4). Nous observons des valeurs moyennes pour la réprimande et la sévérité (respectivement environ 1,40 et 2,55 sur 4).

Lorsque nous comparons les moyennes, à l'aide du test t de student, des différences entre les deux variantes, certes peu élevées mais très significatives, apparaissent pour certaines dimensions, telles que la directivité ($t = 13.567$, sig = .000), le soutien ($t = -4.499$, sig = .000), l'empathie ($t = -6.507$, sig = .000), la réprimande ($t = -2.727$, sig = .007) et la sévérité ($t = -4.536$, sig = .000). Les élèves estiment que les enseignants sont plus directifs que ne le pensent les enseignants, mais les enseignants jugent qu'ils apportent plus de soutien, qu'ils font preuve de plus d'empathie que ne le pensent les élèves. Les enseignants se jugent également plus stricts et sévères. En revanche, nous n'observons pas de différence significative entre les variantes pour les dimensions de responsabilisation ($t = 0.194$, sig = .846), incertitude ($t = 0.187$, sig = .851) et insatisfaction ($t = 0.170$, sig = .865).

Après la présentation des résultats mesurés pour les variables concernant les enseignants, nous décrivons les variations des compétences non académiques des élèves.

6.2. Compétences non académiques des élèves

Lorsque nous comparons l'évolution des résultats entre les deux phases d'évaluation (début et fin d'année scolaire), nous constatons que les compétences non académiques varient peu en un peu plus de six mois. Il n'y a pas de différences significatives entre les moyennes pour les six compétences (test t de student avec échantillon apparié) : empathie 1 et 2 ($t = -.590$ avec sig = .555), coopération 1 et 2 ($t = -.105$ avec sig = .916), internalité 1 et 2 ($t = .229$ avec sig = .819), anxiété 1 et 2 ($t = .220$ avec sig = .826), maîtrise de soi 1 et 2 ($t = .125$ avec sig = .901) et estime de soi 1 et 2 ($t = -.459$ avec sig = .646).

Nous ne présentons en conséquence que les résultats recueillis à la fin de l'année scolaire (cf. tableau 1). Étant donné que les scores n'étaient pas calculés sur la même échelle, nous avons fait le choix de les standardiser, afin de faciliter la comparaison entre les différentes valeurs. Nous rappelons avant de commencer que, comme pour tout score standardisé, la moyenne est égale à 0 et l'écart-type est de 1. Concernant les compétences non académiques sociales, les élèves les plus empathiques ont un score compris entre 0,80 et 1,70. Cinq élèves sur 585

sont à plus de -3 écarts-type de la moyenne et seize sur 585 sont à plus de $+1,7$ écart-type. Les élèves les plus coopérants obtiennent des scores compris entre 0,89 et 1,73, soit des valeurs et une proportion assez proches des élèves empathiques.

Tableau 1. Description des compétences non académiques (phase 2)

(Phase 2)	Maîtrise de soi	Internalité	Anxiété	Estime de soi	Empathie	Coopération	
Moyenne	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
Écart-type	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
Minimum	- 2,98	- 3,60	- 1,83	- 5,83	- 3,69	- 3,30	
Maximum	2,83	2,14	2,83	1,78	1,70	1,73	
Étendue	5,81	5,75	4,66	7,62	5,40	5,04	
Quartiles	25	- 0,72	- 0,73	- 0,84	- 0,65	- 0,69	- 0,78
	50	0,07	0,22	- 0,11	0,19	0,20	0,05
	75	0,56	0,70	0,62	0,72	0,80	0,89

Nous pouvons relever que l'étendue des variations pour la maîtrise de soi et l'internalité est très proche des compétences non académiques sociales (cf. tableau 1), mais que la dispersion des scores est plus importante pour l'estime de soi avec une étendue supérieure à 6 (la plus importante des six compétences pour cette phase 2). Pour la maîtrise de soi et l'internalité, les valeurs s'établissent entre un peu plus de -3 écarts-types et plus de $+2$ écarts-types, alors que l'estime de soi affiche des valeurs extrêmes pour le minimum avec $-5,83$, soit plus de 5 écarts-types en dessous de la moyenne. Toutefois, un seul élève est concerné par cette valeur extrême, deux sont à plus de -3 écarts-types et vingt élèves à plus de -2 écarts-types. Pour l'internalité, seuls deux élèves ont un score inférieur à -3 écarts-types et six ont un score supérieur à $+2$ écarts-types. Concernant la maîtrise de soi, la proportion d'élèves (sept) à plus de $+2$ écarts-types de la moyenne est moins importante que celle des élèves à moins de -2 écarts-types (vingt-trois). Nous terminons avec la description avec l'anxiété, pour laquelle nous observons l'étendue la plus faible (4,66), ce qui implique une faible disparité des scores entre élèves. Les élèves les plus anxieux atteignent des scores compris entre 0,62 et 2,83, alors que les moins anxieux obtiennent des scores inférieurs à $-0,84$.

6.3. Lien entre compétences non académiques et caractéristiques de l'enseignant : existe-t-il un effet enseignant ?

Attendu que l'objectif de cet article est de déterminer le rôle de l'enseignant dans le niveau de développement des compétences non académiques, nous avons cherché à étudier l'impact des huit dimensions du profil interactionnel de l'enseignant évoquées précédemment sur les compétences des élèves. Afin de ne pas multiplier les analyses, nous présentons ici les dimensions du profil de l'enseignant, tel qu'il est perçu par les élèves. Les effets sont évalués à partir de régressions simples qui ont la forme suivante :

- Compétences i de l'élève = f (dimensions j du profil de l'enseignant)
- Nous présentons dans le tableau 2, les relations les plus significatives entre les dimensions caractéristiques de l'enseignant perçues par les élèves et les compétences

non académiques déclarées par les élèves (P 1 = début année scolaire et P 2 = fin d'année scolaire).

Tableau 2. Effet des caractéristiques de l'enseignant sur les compétences non académiques des élèves

Compétence non académique (VD)	Caractéristiques de l'enseignant (VI)	R	Coefficient non standardisés	Sig.
EMPATHIE (P 1)	EMPATHIE	.31	.42	.00**
COOPERATION (P 2)	EMPATHIE	.18	.25	.00**
INTERNALITE (P 1)	EMPATHIE	.22	.30	.00**
MAITRISE DE SOI (P 1)	DIRECTIVITE	.19	.34	.00**
MAITRISE DE SOI (P 2)	REPRIMANDE	.21	- .22	.00**
ANXIETE (P 2)	REPRIMANDE	.13	.14	.00**
ANXIETE (P 1)	INSATISFACTION	.19	.28	.00**
COOPERATION (P 1)	INSATISFACTION	.24	- .35	.00**
ESTIME DE SOI (P 1)	INSATISFACTION	.22	- .31	.00**
ESTIME DE SOI (P 2)	INSATISFACTION	.21	- .31	.00**

Sig. : significativité associée au modèle de régression

* significatif à 5 %

** significatif < à 1 %

Les résultats révèlent que quatre dimensions du profil de l'enseignant ont un effet sur les compétences non académiques des élèves. Deux dimensions, l'empathie et la directivité sont plutôt connotées positivement et deux autres, la réprimande et l'insatisfaction, sont davantage connotées négativement. L'empathie de l'enseignant, telle qu'elle est perçue par les élèves, joue positivement et significativement sur l'empathie, la coopération et l'internalité des élèves, tandis que la directivité a plus d'effets sur la maîtrise de soi des élèves. Cela signifie que plus un élève perçoit son enseignant comme empathique ou directif, plus il se déclare empathique, coopérant, interne ou maître de lui-même. A l'inverse, l'insatisfaction et la réprimande de l'enseignant contribuent à augmenter l'anxiété des élèves. En outre, l'insatisfaction influe négativement et significativement sur la coopération et l'estime de soi, et la réprimande joue négativement et significativement sur la maîtrise de soi. Ainsi, plus un élève ressent de l'insatisfaction ou de la réprimande chez son enseignant, moins il déclare faire preuve de coopération, de maîtrise de soi et plus son estime de soi sera faible.

Pour poursuivre les analyses et gagner en clarté, nous avons, à l'instar d'autres auteurs (Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004 ; Genoud, 2004), regroupé les huit dimensions du profil interactionnel de l'enseignant, ce qui permet de résumer quelque peu les résultats. Pour cela, nous avons calculé deux scores⁶ : un score d'influence et un score de proximité. Ainsi, le score d'*influence* valorisera des dimensions, telles que le soutien, la directivité, la sévérité et la réprimande et minorera les dimensions d'empathie, de responsabilisation, d'incertitude et

⁶ Exemple de calcul pour le score de proximité : $0.38 * (0.92 * (\text{soutien} + \text{empathie} - \text{réprimande} - \text{insatisfaction}) + 0.38 * (\text{directivité} + \text{responsabilisation} - \text{sévérité} - \text{incertitude}))$

d'insatisfaction. A l'inverse, le score de *proximité* valorisera des dimensions comme la directivité, le soutien, l'empathie et la responsabilisation et minimisera le rôle de la sévérité, de la réprimande, de l'incertitude et de l'insatisfaction. Ces deux scores sont à même de refléter ce qui peut se passer en classe lors des interactions entre enseignant et élèves. Genoud (2004, p. 146) estime en effet qu'« un score positif sur l'axe de *proximité* indique des interactions plutôt coopératives. De façon analogue, un score positif sur l'axe d'*influence* correspond à des interactions caractérisées par une certaine autorité » de la part de l'enseignant.

Nous avons commencé par étudier l'impact de l'influence de l'enseignant perçue par les élèves sur les six compétences non académiques à l'aide de régressions linéaires simples selon les relations bivariées suivantes :

- Compétences *i* de l'élève en fin d'année scolaire = f (influence de l'enseignant)
- Nous ne constatons que très peu de relations significatives entre influence et compétences non académiques. Seules la maîtrise de soi, la coopération et l'estime de soi en début d'année scolaire et la coopération en fin d'année scolaire semblent impactées par l'influence de l'enseignant perçue par les élèves.
- Nous avons ensuite vérifié s'il y avait des relations entre la proximité de l'enseignant et les compétences à partir de régressions simples de la forme suivante.
- Compétences *i* de l'élève en fin d'année scolaire = f (proximité du profil de l'enseignant).

Tableau 3. Effet de la proximité de l'enseignant sur les compétences non académiques des élèves en fin d'année scolaire

Compétences non académiques (VD)	Caractéristiques de l'enseignant (VI)	R	Coefficient non standardisés	Sig.
EMPATHIE	PROXIMITE	.24	.23	.00 **
MAITRISE DE SOI		.25	.26	.00 **
COOPERATION		.22	.23	.00 **
ANXIETE		.10	- .10	.16 *
ESTIME DE SOI		.20	.20	.00 **
INTERNALITE		.22	.22	.00 **

Sig. : significativité associée au modèle de régression

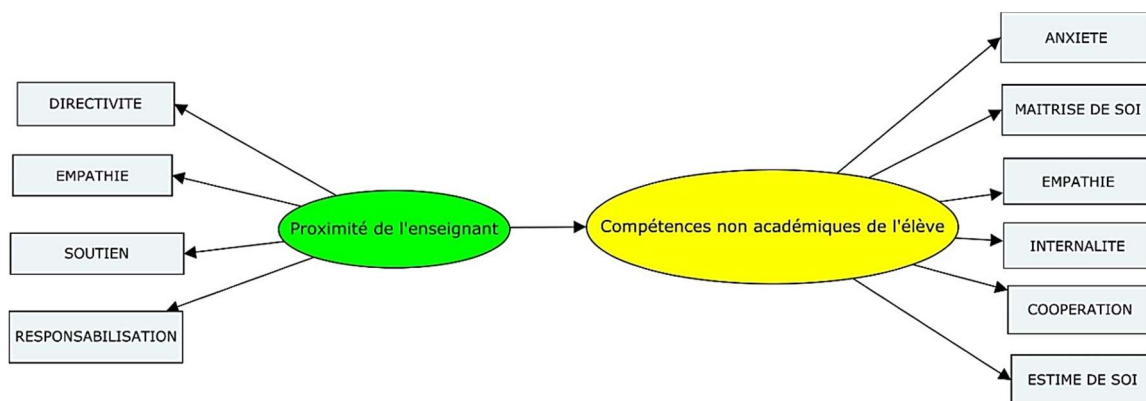
* significatif à 5 %

** significatif < à 1 %

Lorsque l'on examine les résultats produits dans le tableau 3 ci-dessus, nous observons que toutes les relations entre proximité et compétences non académiques sont significatives. Seule l'anxiété affiche une relation négative et faible (- .10) associée à une significativité un peu plus faible (.16 significatif à 5 %). Même si la valeur des coefficients est peu élevée (comprise entre .20 et .25), la proximité influe positivement et significativement sur les autres compétences non académiques. Nous pouvons donc avancer que, contrairement à l'influence (autorité de l'enseignant), la proximité de l'enseignant perçue par les élèves, qui suppose des

relations plutôt coopératives au sein de la classe, a un impact positif sur le niveau de développement des compétences non académiques de ses élèves.

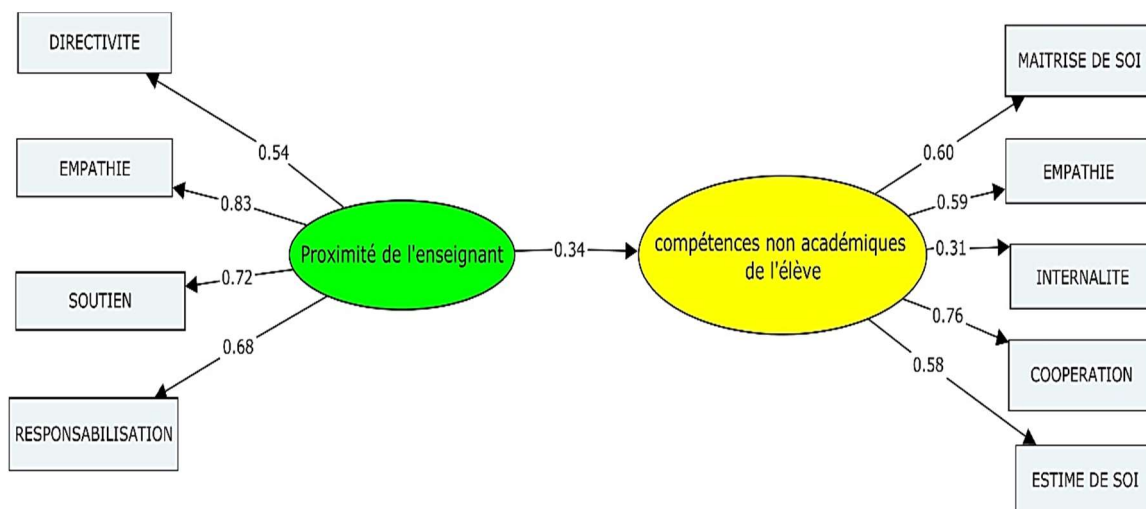
Fort de ces constats d'une relation entre proximité de l'enseignant et compétences non académiques de l'élève, nous avons relié les quatre dimensions liées à la proximité (directivité, empathie, soutien et responsabilisation) perçues par les élèves aux six compétences non académiques perçues par l'élève en fin d'année scolaire. Pour cela, nous avons testé le modèle théorique suivant en utilisant des équations structurelles :



Graphique 1. Modèle théorique proximité et compétences non académiques

Dans ce modèle théorique (graphique 1), nous pouvons observer des indicateurs (rectangles gris) qui doivent expliquer les variables latentes (ovales jaunes et verts). Dans ce modèle initial, nous pouvons faire plusieurs hypothèses : (1) les indicateurs (quatre pour la proximité et six pour les compétences de l'élève) peuvent mesurer leur variable latente respective (proximité de l'enseignant et compétences non académiques des élèves) et (2) nous postulons que le profil enseignant, et notamment la proximité de l'enseignant, a un impact sur les compétences non académiques développées par les élèves.

Nous avons procédé au test de ce modèle théorique postulé a priori, grâce au logiciel LISREL, ce qui permet d'observer les résultats suivants sur le graphique 2 ci-dessous :



Graphique 2. Modèle empirique reliant proximité et compétences non académiques

Les quatre indicateurs (la responsabilisation, le soutien, l'empathie et la directivité de l'enseignant) semblent particulièrement corrélés pour mesurer ensemble la proximité de l'enseignant (variable latente mesurée par ces quatre indicateurs). Ce modèle de mesure présente des indicateurs d'ajustement global qui sont satisfaisants (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et les indices d'erreurs RMSEA et RMR ont des valeurs proches de 0,05) témoignant de l'acceptabilité de ce modèle de mesure. Les indices d'ajustement local (t de Student), permettant de tester la robustesse et la significativité de la relation entre chaque indicateur et le concept latent, sont tous très significatifs au seuil de 1 %. C'est l'empathie et le soutien qui ont le poids le plus important dans la mesure de la proximité (respectivement coefficients à 0,83 et à 0,72). Cela signifie que plus un élève perçoit son enseignant comme empathique ou soutenant, plus il le percevra comme proche dans la classe. Toutefois, le rôle de la responsabilisation (0,68) et de la directivité (0,54) n'est pas négligeable.

Concernant le second modèle de mesure qui se rapporte cette fois à l'élève, cinq des six compétences de l'élève paraissent suffisamment corrélées pour mesurer le concept latent de compétences non académiques. Ainsi, l'empathie, la maîtrise de soi, la coopération l'estime de soi et l'internalité composent les cinq indicateurs des compétences non académiques qui pourraient être en lien avec la proximité, à l'exclusion de l'anxiété. Les indices d'ajustement global pour ce deuxième modèle de mesure reliant les indicateurs de compétences comportementales au bien être, sont satisfaisants (GFI, AGFI, NFI, NNFI sont supérieurs à 0,9 et les indices d'erreurs RMSEA et RMR ont des valeurs inférieures à 0,05) et témoignent tous de l'acceptabilité du modèle de mesure. Les indices d'ajustement local, obtenus à partir du t de Student, sont tous très significatifs au seuil de 1 %. Dans ce modèle de mesure, c'est la coopération qui a le poids le plus déterminant pour mesurer les compétences non académiques, alors que l'internalité a le poids le moins important.

La dernière étape de l'analyse sous LISREL consiste à déterminer les relations entre les deux variables latentes, proximité et compétences non académiques. Nous remarquons, sur le graphique 2, les deux modèles de mesure présentés précédemment et la relation entre les deux variables latentes, matérialisée par la flèche entre les deux variables. La proximité de l'enseignant a un effet positif sur les compétences non académiques des élèves dont rend compte le coefficient égal 0.34. Le R^2 , qui nous renseigne sur la force de la relation, s'élève à 0,12, ce qui signifie que la seule variable « proximité de l'enseignant » expliquerait 12 % de la variance de la variable « compétences non académiques de l'élève ». Nous pourrions donc avancer que plus l'élève perçoit son enseignant comme proche, plus il se déclare compétent intra-individuellement et interindividuellement, à savoir empathique, coopérant, interne, maître de lui-même et il déclarera également une meilleure estime de soi.

7. Discussion

Les recherches en sciences de l'éducation ont montré au cours des dernières décennies l'impact de l'effet-maître sur les apprentissages des élèves. Notre article s'inscrit dans le prolongement de ces travaux. Nous avons l'objectif de faire ressortir des profils enseignants et de déterminer le rôle de ces profils dans le niveau de développement chez l'élève de compétences non académiques. Répondant à notre hypothèse, nos résultats font état d'un effet de l'enseignant sur le développement de compétences non académiques, comme le montraient Korbel et Paulus (2017) et Flèche (2017). Toutefois, dans l'étude de Korbel et Paulus, les élèves devaient identifier si les enseignants avaient recours à des pratiques standard, proches du cours magistral, ou des pratiques modernes, telles que le travail en

groupe ou la justification de réponses. Il s'agissait plus pour les élèves de relater l'organisation pédagogique des activités scolaires ou les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans son enquête longitudinale britannique, Flèche disposait d'informations sur la classe et sur les caractéristiques des enseignants, dont certaines rejoignent les dimensions que nous avons utilisées, comme l'estime de soi, mais l'auteure pointe un impact général, une valeur ajoutée de l'enseignant sur les compétences non cognitives des élèves. Les variables utilisées dans l'étude finlandaise de Siekkinen et ses collaborateurs (2013) se rapprochent davantage des variables de notre recherche. Les auteurs de cette étude ont en effet mesuré, outre le stress, la qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves, à partir de l'organisation de la classe, du soutien émotionnel et du soutien pédagogique apportés par l'enseignant. Ils ont relié et montré les associations entre le comportement de l'enseignant et des compétences sociales de l'élève, comme la coopération, l'empathie, l'impulsivité et le comportement perturbateur. La méthode était cependant différente, puisque les compétences sociales des élèves étaient évaluées par l'enseignant et les pratiques des enseignants étaient répertoriées par deux observateurs, selon la méthode CLASS (Classroom Assessment Scoring System). L'originalité de notre recherche est d'avoir mis en lien plusieurs dimensions caractéristiques du comportement interactionnel de l'enseignant, d'avoir recueilli des données à partir de la double perception des élèves et des enseignants et d'avoir mis en relation ces huit caractéristiques de l'enseignant avec six compétences non académiques interindividuelles, mais également intra-individuelles.

Plusieurs résultats empiriques ont confirmé nos intuitions. Nous avons en effet envisagé *a priori* un effet positif de l'empathie et du soutien ou un effet négatif de la réprimande ou de l'insatisfaction de l'enseignant sur les compétences de l'élève. Les résultats obtenus ont confirmé ces hypothèses, puisque nous avons de fait constaté un effet positif et très significatif de l'empathie de l'enseignant perçue par les élèves sur l'empathie, la coopération et l'internalité des élèves. De même, nous avons observé non seulement un impact négatif et très significatif de la réprimande de l'enseignant perçue par les élèves sur la maîtrise de soi et l'anxiété des élèves, mais également un impact négatif et très significatif de l'insatisfaction de l'enseignant sur l'anxiété, la coopération et l'estime de soi.

Lorsque nous avons construit deux nouveaux indicateurs qui regroupaient les dimensions caractéristiques de l'enseignant selon deux modalités distinctes, proximité et influence, nous nous attendions à ce que celles-ci impactent avec la même intensité les compétences de l'élève. Or, l'influence qui est révélatrice de l'autorité de l'enseignant (Genoud, 2004) à travers la mise en valeur des dimensions de soutien, directivité, sévérité et réprimande, n'a que peu d'effets sur les compétences non académiques de l'élève. S'il n'est pas étonnant que cette influence perçue par les élèves ait un effet positif et significatif sur la coopération, nous pouvions faire l'hypothèse qu'elle aurait des effets plus marqués sur l'estime de soi, l'empathie ou l'anxiété. Plus que l'influence ou l'autorité de l'enseignant, c'est la proximité de celui-ci, sa faculté à créer des situations de coopération, des interactions au sein de la classe qui vont permettre à l'élève de se déclarer plus empathique ou moins anxieux. En effet, nous avons observé que les six compétences non académiques de notre recherche en début et en fin d'année scolaire, sont impactées positivement et très significativement par les dimensions liées à la proximité de l'enseignant (directivité, soutien, empathie et responsabilisation), à l'exception de l'anxiété qui est impactée négativement et un peu plus faiblement.

C'est pourquoi nous avons estimé qu'il était intéressant de construire un modèle à équations structurelles pour appuyer ces résultats et déterminer la force de cette relation. Ce modèle nous a permis de confirmer que les dimensions de directivité, soutien, empathie et responsabilisation mesurent bien la proximité de l'enseignant. Sans surprise, ce sont les dimensions de soutien et d'empathie qui caractérisent le plus la proximité de l'élève, mais les coefficients plutôt élevés de la responsabilisation et de la directivité nous indiquent que l'enseignant doit, outre son rôle plus affectif et pédagogique (soutien et empathie), veiller à garantir simultanément une forme d'autonomisation de l'élève (responsabilisation) tout en gardant la main sur la conduite des activités d'apprentissage de la classe (directivité). C'est la combinaison de ces quatre éléments qui est en lien avec le développement chez l'élève de compétences non académiques telles que la coopération, mais également dans une moindre mesure, l'empathie, la maîtrise de soi et l'estime de soi. La valeur de l'association entre la proximité perçue de l'enseignant et les compétences non académiques déclarées par les élèves est importante (coefficient = 0.34). En outre, si l'on se réfère au R^2 qui indique la force de la relation, nous constatons que la proximité de l'enseignant perçue par les élèves pourrait expliquer 12 % de la variance des compétences non académiques de ces mêmes élèves. Le comportement interactionnel de l'enseignant et la perception qu'en ont les élèves jouent donc un rôle décisif dans le développement chez l'élève des compétences non académiques de notre recherche. Cette part de variance est loin d'être négligeable en sciences de l'éducation, lorsque nous la comparons à celles de l'effet-maître sur la réussite de l'élève. Nye, Kostantopoulos et Hedges (2004) avaient estimé que 7 à 21 % de la variance des progrès d'acquisitions scolaires pouvaient dépendre des différences entre classes.

Notre modèle nous permet de comprendre comment ces dimensions du comportement de l'enseignant, au cœur de l'environnement particulier de la classe, pourraient agir sur les comportements de l'élève et influencer sur ses compétences non académiques, des compétences qui pourraient à leur tour modifier les apprentissages et donc la réussite des élèves. Nous savons par la littérature que le développement de compétences non académiques est fortement lié à la réussite des élèves (Borghans et al. 2008 ; Brunello & Schlotter, 2011 ; Schoon & Gutman, 2013 ; Heckman et al., 2006 ; Heckman & Kautz, 2012 ; Kautz et al., 2014 ; Lleras, 2008 ; Lundberg, 2015, 2017). Nous n'avons pas, dans cet article, exploré les liens entre compétences et réussite scolaire, mais il serait particulièrement intéressant de montrer le rôle du comportement de l'enseignant qui pourrait de fait influencer sur les compétences intra- et interindividuelles de l'élève et avoir des effets indirects sur la réussite de l'élève transitant par les compétences non académiques. Un enseignant qui ferait preuve d'empathie et de soutien envers ses élèves aurait un impact sur la coopération de ces mêmes élèves qui aurait à son tour un effet sur leur réussite académique.

8. Conclusion

L'objectif de cet article était de déterminer, dans le prolongement des travaux sur l'effet-maître, le rôle joué par l'enseignant sur le niveau de développement chez l'élève de compétences non académiques à l'école élémentaire. Nous avons constitué un échantillon de 623 élèves et 26 enseignants. Nous avons ensuite mesuré six compétences non académiques chez l'élève (coopération, maîtrise de soi, empathie, anxiété, estime soi et internalité) et évalué, à partir de la double perception des élèves et des enseignants, huit dimensions subjectives de l'enseignant (directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, réprimande et sévérité) pour construire des profils d'enseignants. Nous avons ensuite analysé comment certaines dimensions de ce profil interactionnel de l'enseignant pouvaient influencer sur les compétences non académiques.

Les analyses statistiques réalisées ont montré que l'empathie de l'enseignant perçue par les élèves avait un effet positif sur l'empathie, la coopération et l'internalité de l'élève. À l'inverse, la réprimande joue négativement sur la maîtrise de soi et contribue à l'augmentation de l'anxiété chez l'élève. L'insatisfaction de l'enseignant perçue par l'élève a un impact sur l'estime de soi de celui-ci. Nous avons observé également que l'influence de l'enseignant, à savoir son autorité, a peu d'impact sur le niveau de développement des compétences non académiques des élèves, mais que la proximité de l'enseignant lors des interactions avec les élèves influe sur le niveau de développement des six compétences, avec un effet moindre sur l'anxiété. Pour confirmer ces analyses, nous avons mis en évidence que quatre indicateurs du profil enseignant – directivité, empathie, soutien et responsabilisation – pourraient mesurer le concept latent de proximité. Ce même concept de proximité a une relation positive forte sur cinq compétences non académiques – coopération, maîtrise de soi, empathie, estime soi et internalité, à tel point que nous pouvons avancer que plus l'élève perçoit son enseignant comme proche dans la relation, plus le niveau de développement de ses compétences non académiques est élevé.

Cette recherche comporte des biais. Nous pouvons tout d'abord mentionner le volontariat des enseignants composant l'échantillon. Nous savons également que les compétences des élèves et les caractéristiques des enseignants restent difficiles à mesurer et que les concepts latents de proximité et de compétences non académiques inclus dans le modèle LISREL relèvent d'interprétations du chercheur. Les résultats mentionnés précédemment apportent toutefois des arguments intéressants pour caractériser ce qui se passe entre l'enseignant et ses élèves au sein de la classe, un lieu où interagissent de nombreux facteurs.

Ces résultats ouvrent des pistes de réflexion, attendu qu'ils pourraient nous permettre de mieux comprendre, à partir de nouvelles analyses statistiques, comment s'élabore, à l'école, le bien-être de l'élève que pourraient mesurer les compétences non académiques de notre recherche. L'établissement de ces liens permettrait d'expliquer, au moins en partie, les différences de réussite scolaire des élèves. Nous pourrions même rattacher certaines dimensions du profil de l'enseignant au concept de bienveillance et vérifier les liens entre la bienveillance de l'enseignant perçue par les élèves et le bien-être perçu de l'élève. Peu de recherches empiriques ont envisagé cette question avec l'objectif de révéler un lien statistique entre ces deux concepts qui sont pourtant très valorisés par l'institution scolaire. Ces analyses permettraient d'aller plus loin dans la détermination du rôle de l'enseignant dans le niveau de développement des compétences non académiques de l'élève

9. Bibliographie

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D.-I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 32, 627-658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Bertone, A., Delmas, F., Py, J., & Somat, A. (1989). Une échelle d'internalité pour enfants : Le Questionnaire d'Internalité Attribution/Locus ou QIAL. *Revue de psychologie appliquée*, 39, 249-267.
- Borghans, L., Meijers, H. et ter Weel, B. (2008). The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores. *Economic Inquiry*, 46(1), 2-12. https://econpapers.repec.org/article/blaecinqu/v_3a46_3ay_3a2008_3ai_3a1_3ap_3a2-12.htm
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217.
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). *Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems*. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor. <http://ftp.iza.org/dp5743.pdf>
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (Jossey-Bass).
- Costa Jr., P. T. et McCrae, R. R. (1999). A Five-Factor theory of personality. In *Handbook of personality: Theory and research*, 2nd ed (pp. 139-153). Guilford Press.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. et Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.008>
- Coulet, J.-C. (2010). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. Des attendus aux malentendus. *Recherche et formation*, (64), 47-62.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences, Summary. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- DEPP, M. de l'Éducation N. (s. d.). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018*.
- DEPP, M. de l'Éducation N. (s. d.). *L'état de l'école 2017. Coûts, activités, résultats*. 92.

- Dompnier, B. (2006). *La valeur sociale des explications causales : norme d'intériorité, jugements scolaires et registres de valeur* (thèse de doctorat). Université de Grenoble 2. Repéré à <http://www.lip.univ-savoie.fr/uploads/PDF/862.pdf>
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *Dix Propositions pour changer d'école*. Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Verétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréout, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et sociétés*, 43(1), 225-259. <https://doi.org/10.7202/1003538ar>
- Dubois, N. (2009). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. et Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, 37-54. <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>
- Espinosa, G. (2015). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 142-153. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220>
- Flèche, S. (2017). *Teacher Quality, Test Scores And Non-Cognitive Skills: Evidence From Primary School Teachers In The UK*. CEP Discussion Paper n°1472.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22, 23-43.
- Gendron, B. (2007, août). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Communication présentée au symposium, Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires, de Strasbourg, France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264720/document>
- Gendron, B. (2008, mars). *Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives*. II^e colloque national IUFM, un nouveau cadre pour l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives, quels enjeux, quels dispositifs ? Paris, France.
- Genoud, P.A. (2004). Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation. Thèse de doctorat, Université de Fribourg. Repéré à https://www3.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/pages%20personnelles/Genoud%20Philippe/These_Genoud.pdf
- Genoud, P. A. (2006). Le regard des élèves : un apport à la formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 52, 117-130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1231>
- Genoud, P. A. (2008). Validation d'un instrument mesurant le climat d'études perçu par les étudiants universitaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 31.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative « description of personality »: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Gresham F.M. et Elliott S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines MN: American guidance service.
- Hanushek, E. (1971). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288.

https://econpapers.repec.org/article/aeaacrev/v_3a61_3ay_3a1971_3ai_3a2_3ap_3a280-88.htm

- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2014). *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*, 81.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior* (Working Paper N° 12006; p. 80). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12006>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard Evidence on Soft Skills* (Working Paper No. 18121). National Bureau of Economic Research.
- John, O. P. (1990). The « Big Five » factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66-100). The Guilford Press.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, 1.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 110, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Korbel, V., & Paulus, M. (2017). *Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?* (SSRN Scholarly Paper ID 2990770). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2990770>
- Langouche A. S., Petit V., Philippe M. C., & Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations Pédagogiques*, 4(1).
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality : A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Resource Publications.
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37, 888-902. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Lundberg, S. (2015). Skill Disparities and Unequal Family Outcomes. In S. W. Polachek, K. Tsatsiramos, & K. F. Zimmermann (Éd.), *Gender Convergence in the Labor Market (Research in Labor Economics, Volume 41)* (pp. 177-212). Emerald Group Publishing Limited.
- Lundberg, S. (2017). *Non-Cognitive Skills as Human Capital* [NBER/CRIW Conference on Education, Skills, and Technical Change]. <https://www.nber.org/chapters/c13701.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, publié au B.O.EN n° 17 du 23 avril 2015. En Ligne : <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 >
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : Les origines des différences ? *Revue française de pédagogie*, 69(1), 49-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1559>
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? *Les documents de travail de l'IREDU*, 2015-2.
- Moscovici, S., Argyle, M., Beauvois, J.-L., Doise, W., & Collectif. (2005). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Armand Colin.

- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). Scoping Study into Approaches to Student Wellbeing: Final Report. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A29490/>
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. Paris : Éditions OCDE. Repéré à <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OCDE. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA: Vol. III (OCDE).
- Pichot, P. (1987). *L'anxiété*. Paris : Masson.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987b). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant : Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. / Self-image and sense of competence in children: Presentation of a recent self-esteem questionnaire for children. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Rambaud, A. (2009). Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal (Thèse de doctorat). Université de Nantes. Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00493072/file/ar-thesre_definitive_Les_effets_des_dispositifs_pedagogiques_sur_l_estime_de_soi_et_la_maitrise_de_la_lecture.pdf
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF Éditeur.
- Rey, O. (2014). *Scolarité obligatoire et socle commun après la loi de refondation. Quelques éléments de réflexion issus de la littérature de recherche*. Institut français de l'éducation - ENS de Lyon; Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01576207>
- Reynolds, C.R. et Richmond B.O. (1999). *RCMAS : échelle d'anxiété pour enfants révisée*. ECPA-Pearson.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & 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. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Schoon, I. et Gutman, M. L. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: Literature review*. The Education Endowment Foundation (EEF), Institute of Education London. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J.-E. (2013). Social Competence Among 6-year-old Children and Classroom Instructional Support and Teacher Stress. *Early Education & Development*, 24, 877-897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Stasz C., & Brewer D.J. (1999). *Academic skills at work: two perspectives*. (MDS 1193). Berkeley: Center for Research in Vocational Education.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation : Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

- Wentzel, K., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk et J. Levy, *Interpersonal Relationships in Education. Advances in Learning Environments Research* (Vol. 3, p. 19-35). SensePublishers.
- Willms, J. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000. Repéré à <https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>
- Wubbels, T., & Levy, J. (dir.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Falmer.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ijer.2006.03.003>