



RESULTATS DE LA RECHERCHE

RECHERCHE ACTION
COLLABORATIVE

Fiche d'Identité

*Éducation à la Relation
& Professionnalité
Enseignante*



DURÉE

3 ans · Juin 2023 – Juillet 2026



ÉQUIPE

~30 enseignantes au départ
~12 en fin de projet
3 encadrants (ISFEC + Formiris)
+ 1 chercheur



PARTENAIRES

DDEC du Tarn
ISFEC Midi-Pyrénées
Formiris
PIDAPI-Recherche

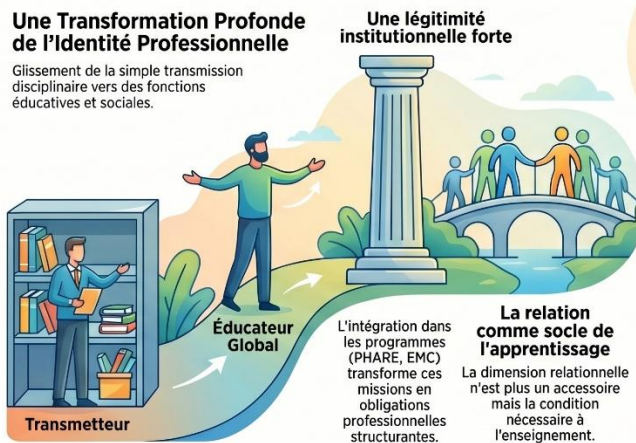
PRESENTATION DES RESULTATS

L'Éducation à la Relation (ÉàR) : Vers une Nouvelle Posture Enseignante

Cette analyse croise les résultats d'entretiens qualitatifs et d'un questionnaire quantitatif auprès de 124 enseignants. Elle explore l'impact de l'Éducation à la Relation (ÉàR) sur l'évolution de leur métier, la gestion du climat de classe et le développement des compétences psychosociales.

Une Transformation Profonde de l'Identité Professionnelle

Glissement de la simple transmission disciplinaire vers des fonctions éducatives et sociales.



L'Impact de l'ÉàR sur l'Environnement Scolaire

4,56/6

Score d'efficacité sur le climat de classe

Les enseignants jugent l'ÉàR déterminante pour instaurer un climat serein et sécurisant.

Climat de classe :	4,56
Relation enseignant-groupe :	4,52
Relations entre élèves :	4,46

Des outils concrets au quotidien

Le "message clair" et les jeux coopératifs deviennent les instruments pivots de gestion des conflits.

Le défi du transfert hors de la classe

Si les relations s'améliorent en classe, le transfert vers la cour reste complexe.

Fig1 : Infographie synthèse des résultats de la RàC-ÉàR

PREAMBULE

L'Éducation à la Relation s'inscrit pleinement dans la mission éducative de l'Enseignement catholique et dans sa volonté de promouvoir une éducation intégrale de la personne. Fondée sur le respect de la dignité de chacun, elle contribue à développer des relations fraternelles, responsables et apaisées au sein de la communauté éducative.

Déployée depuis plus de quinze ans dans les établissements catholiques d'enseignement du Diocèse du 31/09, cette démarche, inspirée des travaux de l'Université de Paix de Namur, a progressivement évolué. Le parcours de formation actuel a pu voir le jour grâce à l'engagement conjoint des équipes éducatives, des formateurs, des autorités de tutelle, de l'ISFEC et de Formiris.

Dans cette dynamique, des enseignants du diocèse d'Albi, engagés de longue date dans cette démarche ont souhaité interroger les effets de l'Education à la Relation dans le cadre d'une Recherche-Action-Collaborative (RAC). Cette initiative rejoint les orientations du ministère de l'Éducation nationale¹.

Elle contribue également au développement des compétences psychosociales ainsi qu'à la mise en œuvre des programmes de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, dans le respect des orientations de l'Enseignement catholique.

En cohérence avec les orientations du Secrétariat Général de l'Enseignement catholique, qui place la qualité de la relation éducative au cœur du projet de l'école catholique, l'Éducation à la Relation constitue un levier au service du développement des compétences psychosociales, du déploiement des programmes EVAR et de l'accompagnement intégral des jeunes.

À ce titre, elle participe pleinement à la mise en œuvre du projet éducatif et de la proposition pastorale des établissements catholiques d'enseignement.

¹ Schéma directeur l'axe VI – Assurer la sécurité, favoriser le bien-être et la santé des élèves et la qualité de vie et des conditions de travail des agents, action 21 Action 21 – Former les équipes éducatives aux stratégies promotrices de santé et de bien-être, en particulier à l'éducation affective, relationnelle et à la sexualité.

COMMENT AVONS-NOUS PROCÉDÉ ? METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

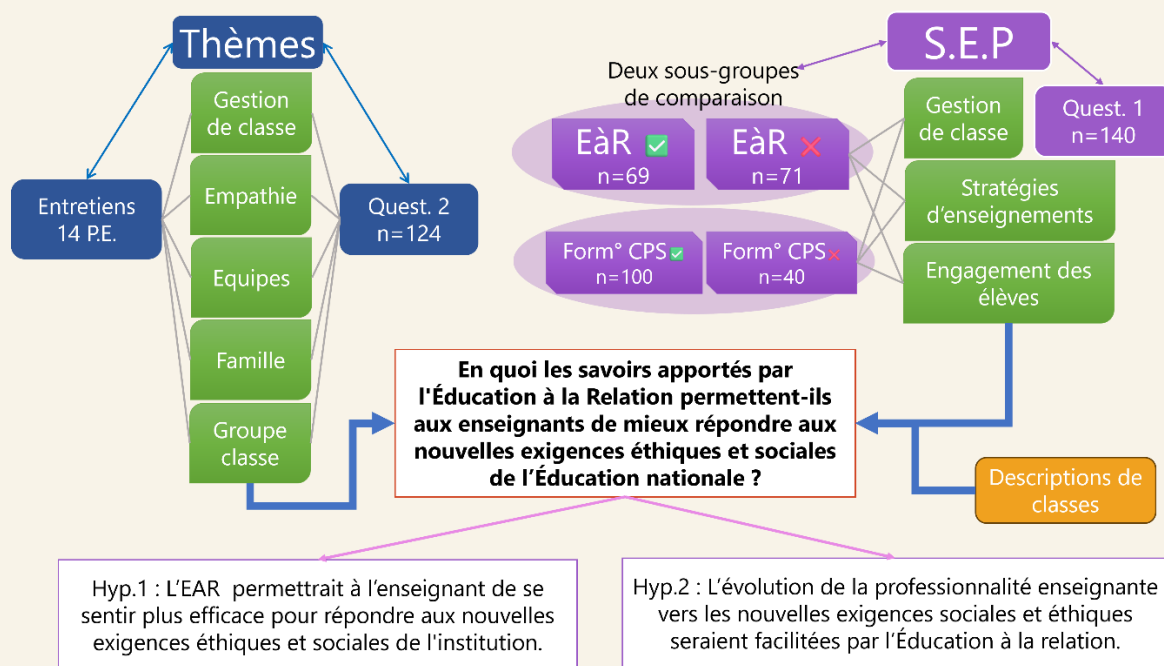


Fig2 : Schéma synthétique de la méthodologie de recherche

Nous sommes partis du constat que le métier d'enseignant évolue vers l'intégration de nouvelles exigences en lien avec les compétences psychosociales et l'empathie. Nous nous sommes alors demandé si cette évolution pourrait être facilitée par cette pédagogie ou cette posture insufflée par l'Éducation à la Relation (ÉàR) et si, pour ceux qui ont été formés, cela leur permet de se sentir compétents face à ces nouvelles exigences.

Notre question de travail a été formulée ainsi : En quoi les savoirs apportés par l'Éducation à la Relation permettent-ils aux enseignants de mieux répondre aux nouvelles exigences éthiques et sociales de l'Éducation nationale ?

Pour cela, nous avons imaginé trois outils de collecte. Deux questionnaires avec la possibilité pour les répondants de commenter leurs réponses et des descriptions de classe d'enseignants essayant d'organiser leur classe en cohérence avec l'EàR – cf. Fig2. Schéma synthétique de la méthodologie de recherche.

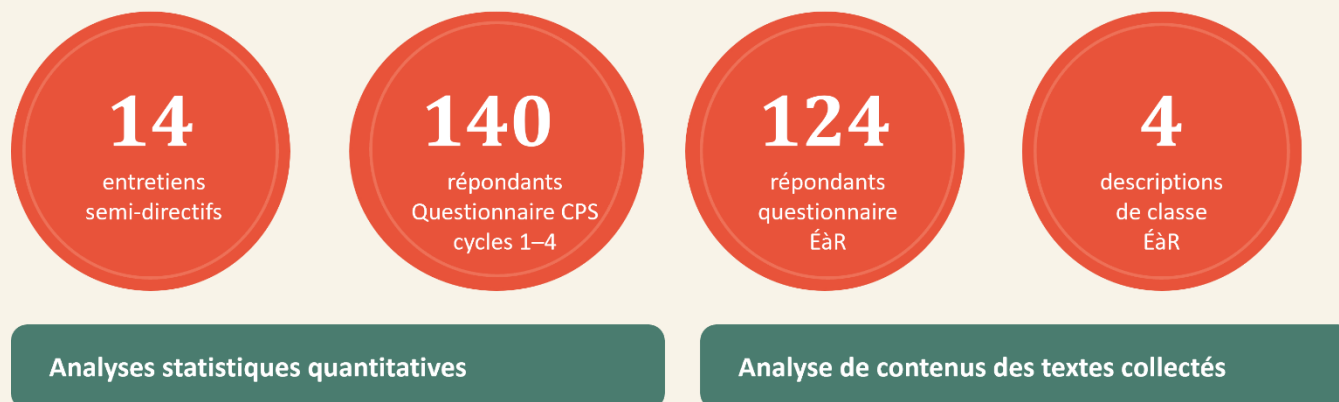
Table des matières

Préambule.....	3
Comment avons-nous procédé ? Méthodologie de la recherche	4
Table des matières	5
1. Résultats généraux croisés.....	7
Pour tous les enseignants.....	7
Pour les enseignants connaissant l'Éducation à la Relation	7
2. Questionnaire 1 : « SEP tous enseignants ».....	9
Synthèse	9
Évaluation de la robustesse de nos résultats	10
Sous-groupes 1 Je connais l'EàR « Oui » ou « Non » (Q51.).....	12
Signification des résultats	13
Résultat1 :.....	13
Sous-groupes 2. Je forme mes élèves aux compétences psycho-sociales ? « oui » ou « non » (Q53.)	13
Résultat2 :	15
Analyse des commentaires	15
3. Questionnaire 2	19
Synthèse générale	19
Sur le thème des nouvelles exigences du métier	20
Sur le thème du climat scolaire.....	22
Sur le thème de l'empathie et relations entre élèves.	23
Sur le thème de la communication avec les familles.	24
Sur le thème du travail en équipe.....	25
Relation entre le travail en équipe et l'EàR.....	25
Sur le thème de la relation entre l'enseignant et le groupe classe.	26

Sur le thème de la relation entre la relation avec le groupe classe et l'ÉàR	26
Analyse de l'ensemble des commentaires.....	27
4. les Entretiens semi-directifs	33
Contexte :	33
Enquêtés :	34
Synthèse générale	35
5. Des descriptions de classes	37
Synthèse des effets observés par les enseignants	37
Analyse du corpus.....	37
Bibliographie.....	39
Annexe 1: Description du questionnaire 1 – SEP enseignant	40
Annexe 2 : Questionnaire à destination d'enseignants de cycle 1 à 4 :	42
Annexe 3 – Test de Cronbach.....	44
Annexe 4 – Test Shapiro des deux questions.....	47
Annexe 5 Résultats Mann-Whitney.....	50
Annexe 6 : Tableau de répartition des commentaires.....	53
Annexe 7 : Questionnaire 2.....	55

I. RESULTATS GENERAUX CROISES

MÉTHODOLOGIE



Synthèse en chiffre de notre méthodologie

Pour tous les enseignants :

C'est **la formation des élèves** aux Compétences Psycho-Sociales qui est associée à des changements mesurables du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants alors que d'y être sensibilisé, informé ou formé ne semble pas suffire à produire des différences observables²

Pour répondre à la préoccupation des relations dans leur métier, les enseignants évoquent **des dispositifs pédagogiques variés**. Dispositifs qui influencent leur manière d'enseigner.

Le rapport des familles à l'école est très souvent évoqué comme une variable qui influence fortement les effets de cette éducation pour les élèves - positivement ou négativement. Ce résultat se retrouve au travers de presque tous les outils de collecte.

Pour les enseignants connaissant l'Éducation à la Relation

Un lien entre l'attention à la relation et la réussite des élèves

Le corpus révèle un consensus professionnel sur l'importance du climat scolaire, du bien-être des élèves et du développement des compétences psychosociales comme leviers de réussite scolaire, même si l'opérationnalisation de ces missions reste un défi quotidien.

² Ou alors cette seule sensibilisation influence des dimensions non mesurées par cette recherche

La cohésion des groupes se trouve améliorer par la conscientisation (par les élèves et les enseignants) de la place des émotions dans toutes les relations et la gestion de conflits,

Des représentations professionnelles fortes semblent partagées :

- *Le climat de classe est un enjeu construit, pas un donné*
- *L'empathie se développe, elle se cultive*
- *La communication avec les familles s'est complexifiée*
- *Le travail en équipe et le leadership dans l'établissement conditionnent la réussite*
- *La formation « Éducation à la Relation » transforme la posture professionnelle*

2. QUESTIONNAIRE 1 : « SEP³ TOUS ENSEIGNANTS »

Description du questionnaire et de son administration en annexe 1&2

Synthèse

À partir des résultats statistiques

Analyse de la fiabilité statistique des résultats en annexe 3, 4, 5

Résultat : Former les élèves aux CPS est associé à des changements mesurables de SEP chez les enseignants alors que connaître « Graine de médiateurs » (manuel ressource de la formation ÉàR) ne suffit pas à produire des différences observables ou pour des dimensions non mesurées par ce questionnaire.

Cela suggère que la connaissance de l'ÉàR ou de ce que sont les CPS n'est pas suffisante pour que le SEP des enseignants soit modifié. En revanche, notre enquête nous permet d'affirmer que ce serait le fait de former les élèves qui influence

positivement le SEP des enseignants pour le climat de classe, et les relations entre élèves. Nos résultats nous laissent à penser que L'ÉàR a permis à une grande partie des enseignants de notre panel de faire exister la préoccupation de la relation comme faisant partie du métier d'enseignant, de se former aux CPS et de former leurs élèves sur ces sujets.

Les autres items ne montrent pas de différence significative, ce qui indique que certaines dimensions mesurées sont partagées par l'ensemble des enseignants, indépendamment de leur pratique de l'ÉàR. Ces items évaluent probablement des compétences générales, partagées par tous les enseignants de notre panel.

En prenant en compte les commentaires⁴

Ils marquent une ambiance critique autour de ce sujet de la place des CPS et de la relation dans le métier d'enseignant. Nous notons six sujets récurrents.

- *La pénurie des services médico-sociaux : délais d'attente CMPP, MDPH, orthophonistes, retrait du RASED en cycle 3.*
- *Le manque d'enseignants spécialisés et d'heures d'AESH.*

³ Sentiment d'efficacité personnelle – Bandura expliqué par Jeanrie (1997)

⁴ Les analyses de commentaires dans toute cette recherche se sont faites grâce à l'analyse de contenu de Bardin (2013). La répartition des commentaires par question est à retrouver en annexe 6.

- *Les effectifs jugés incompatibles avec l'individualisation.*
- *Le défaut de soutien hiérarchique de l'administration (motif porté de façon récurrente par le Rép. 35).*
- *La difficulté du partenariat avec les familles, parfois absentes, parfois antagonistes (Quest3, 9, 19, 29, 45).*
- *La dissonance entre les injonctions institutionnelles (inclusion, créativité, programmes) et les conditions de leur mise en œuvre.*

Nous notons que les commentaires semblent indiquer que, dans un contexte d'enseignement en classe ordinaire, la mission d'accompagnement plus large qu'implique la formation aux CPS et l'attention à la relation en général est une préoccupation assumée par les enseignants du panel. C'est cette préoccupation qui amènerait les enseignants à évoquer l'utilisation de certains outils : plan de travail, conseil d'élèves, ceintures, message clair, entretien en tête à tête, blasons, fiches de métiers de classe, fléchettes de comportement, classe flexible, casques anti-bruit.

Résultat : Les enseignants évoquent des dispositifs pédagogiques pour répondre à la préoccupation des relations ce qui modifie leur sentiment de compétence. Cependant, le rapport aux familles émerge comme une variable limitante.

Ceci s'est révélé dans les commentaires. Le thème de la relation aux familles n'est explicite que dans la question 22 mais il est apparu dans les commentaires des questions 1 ; 3, 4, 9 et 14. Les commentaires sont évocateurs de tensions importantes : « j'ai subi des parents », « mon boulot est d'enseigner un programme ». Le clivage entre une conception disciplinaire-instructive et une conception éducative-relationnelle du métier, traverse implicitement plusieurs autres items du questionnaire et touche à des composantes de l'identité professionnelle des enseignants.

Ici se dessine une limite forte mise en avant par les enseignants pour augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle. Nous pensons que ce sujet est plus fortement mis en avant par les enseignants, car la formation aux CPS renvoie la partie fortement éducative du métier d'enseignant. L'articulation entre l'école et la famille a une influence plus importante sur ce qui se passe dans la classe.

Évaluation de la robustesse de nos résultats

Nous avons utilisé un questionnaire déjà testé dans deux recherches (De Stercke, 2014).

Interprétation statistique de nos résultats

Nous avons calculé « l'α de Cronbach » pour vérifier que nous étions dans la même cohérence que le test utilisé par les deux précédentes études (De Stercke *et al.*, 2014) ⁵

Nous avons obtenu sur nos données des « α de Cronbach supérieurs à 0.894 pour les 24 questions. (Cf. [Annexe 1](#)) avec un **Alpha de Cronbach global : 0.90**

Les questions ont été pensées pour aborder 3 domaines principaux : l'engagement des élèves, les stratégies d'Enseignement et la gestion de classe

	TSES (US)			ESEPE (Belgique Fr.)			Nos résultats (Fr)		
	Moy	E-T	α de Cronbach	Moy	E-T	α de Cronbach	Moy	E-T	α de Cronbach
Forme Globale	7.10	.94	.94	7.27	.82	.92	6,70	0,87	0,90
Engagement des élèves	7.30	1.10	.87	7.27	.88	.80	6,54	0,90	.77
Stratégies d'Enseignement	7.30	1.10	.91	7.38	.80	.82	6,78	0,80	0.73
Gestion de classe	6.70	1.10	.90	7.14	1.03	.86	6,78	0,88	.84

- *Fiabilité comparée des trois études Nous validons la cohérence interne de nos données pour ce questionnaire*

Interprétation générale de la fiabilité de ces résultats.

Par comparaison avec les deux autres études, les répondants semblent être moins enclin à se sentir compétents, les moyennes étant moins élevées. Cependant, notre questionnaire proposait

⁵ L'alpha de Cronbach sert à vérifier si **plusieurs questions d'un même questionnaire mesurent bien la même chose**. Supérieur à 0,7 c'est acceptable et plus cela monte, plus c'est élevé. À 1 on pourrait considérer que les questions se répètent.

des choix de 1 à 5 alors que pour les autres questionnaires, les choix étaient de 1 à 9⁶. Il nous semble que cela a eu une influence sur les scores et donc les moyennes. Quoi qu'il en soit, nous n'avons pas l'intention, avec ce panel de 140 répondants, de tirer des conclusions sur des éventuels écarts de sentiments d'efficacité personnelle entre ces cohortes de tailles différentes et constitués de manières différentes.

Ce qui nous intéresse, c'est de déterminer si, dans le panel de nos répondants, nous pouvons noter des écarts de SEP en fonction de sous-groupes connaissant l'EàR ou formant leurs élèves au CPS.

À ce stade, ce que nous retenons : Les réponses de l'ensemble du panel à ce questionnaire sont statistiquement fiables.

Nous cherchons à savoir si nous pouvons nous en servir pour chercher des différences entre les sous-groupes de notre panel – ceux qui connaissent ou non l'EàR (Q51) et ceux qui forment ou non leurs élèves aux CPS (Q53).

Pour ce faire, nous devons déterminer la significativité des réponses réparties entre des sous-groupes : ceux qui connaissent l'EàR et les autres, ceux qui forment leurs élèves aux compétences psycho-sociales avec d'autres techniques comme la C.N.V, la gestion de conflits, le message clair ? Concrètement, des différences de moyennes, il y en aura. Cependant, la question devient, est-ce que statistiquement, nous pouvons dire que ces différences sont significatives ou non ?

Sous-groupes 1 Je connais l'EàR « Oui » ou « Non » (Q51.)

Préalable statistique de la fiabilité de l'interprétation des écarts résultats

*Analyse de la normalité **des** données par le test de Shapiro-Wilk (cf. annexe 3,4 5)*

Ce test nous indique que la distribution de nos données n'est pas normale. Nous utilisons donc un autre test, celui de Mann-Whitney, pour déterminer la significativité des écarts de moyenne entre les deux sous-groupes.

⁶ Pour avoir une moyenne compatible avec les deux autres études nous avons recalculé les moyennes =moyenne obtenue /5*9. Les tableaux de calculs peuvent être obtenus sur simple demande par mail à pierre.cieutat@gmail.com

Analyse de la comparaison des moyennes des deux groupes par le test Mann-Whitney (cf. annexe 3,4 5)

Le test de Mann-Whitney, réalisé sur 140 enseignants et 24 items, compare ceux qui déclarent connaître la méthode « Éducation à la Relation – Graine de médiateurs » à ceux qui ne la connaissent pas. Ce test indique qu'il n'existe **aucune différence significative** statistiquement détectable entre les deux groupes ($p > 0.05$ pour l'ensemble des items).

Signification des résultats

Bien que plusieurs items présentent des **tailles d'effet modérées à fortes** (r entre 0.47 et 0.58), ces effets ne sont pas statistiquement significatifs, ce qui suggère soit une **similarité réelle** entre les groupes, soit un **manque de puissance statistique**, probablement lié à un effectif réduit dans le groupe déclarant connaître la méthode.

Résultat1 :

Notre collecte indique que la simple connaissance de la méthode « Éducation à la Relation - Graine de médiateurs » n'est pas associée à des différences mesurables dans les pratiques, attitudes ou perceptions évaluées par les 24 items.

Sous-groupes 2. Je forme mes élèves aux compétences psycho-sociales ? « oui » ou « non » (Q53.)

Avec d'autres techniques comme la C.N.V.⁷, la gestion de conflits, le message clair

Préalable statistique de la fiabilité de l'interprétation des écarts résultats

Analyse de la normalité des données par le test de Shapiro-Wilk (cf. annexe 3,4 5)

⁷ La Communication Non-Violente est pour le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse un « mouvement » qui n'est pas à promouvoir - cf. la note de cadrage des CPS du MENJ (2026). Cependant le ministère en valide les principes généraux comme appui pour enseigner les CPS (MEN, 2026, p.5)

Les données ne sont jamais « normales⁸ » pour le groupe Non et quelquefois normales pour le groupe Oui (Cf [Annexe 4](#)). Ainsi la distribution des résultats n'est pas suffisamment normale et nous impose d'utiliser là-aussi le test de Mann Whitney.

Analyse de la comparaison des moyennes des deux groupes par le test Mann-Whitney (cf. annexe 3,4 5)

Les enseignants qui forment leurs élèves aux CPS **répondent différemment** sur ces items, et la différence est **substantielle** ($r > 0.5$ = effet fort) pour certains items. Nous allons pouvoir discuter des différences de SEP entre les deux groupes.

Signification des résultats

Sur les 24 questions, **6 montrent une différence significative** entre les groupes OUI et NON. Les enseignants qui forment leurs élèves aux CPS adoptent des réponses cohérentes entre elles, avec un profil très différent du groupe NON.

Ainsi les enseignants qui forment leurs élèves aux compétences psycho-sociales se sentent plus compétents...

Item	Q°	Libellé	Sous-echelles	p-value	Taille d'effet r	Interprétation
3	1	pour faire face aux élèves les plus difficiles.	Engagement des élèves	0.0039	0.68	Différence forte
7	3	pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	Gestion de classe	0.0034	0.68	Différence forte
27	13	pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	Gestion de classe	0.0249	0.63	Différence forte

⁸ Une distribution normale (ou courbe en cloche) décrit comment des valeurs se regroupent **symétriquement autour d'une moyenne**, les valeurs proches de la moyenne étant les plus fréquentes et les valeurs extrêmes de plus en plus rares. C'est en lien avec l'écart-type autour de la moyenne.

31	15	pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	Gestion de classe	0.0453	0.62	Différence forte
35	17	pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	Stratégies enseignement	0.0498	0.61	Différence forte
39	19	pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	Gestion de classe	0.0032	0.68	Différence forte

1 question significative avec un effet modéré.

25	12	pour favoriser la créativité de mes élèves.	Engagement des élèves	0.0316	0.36	Différence modérée
-----------	-----------	--	------------------------------	---------------	-------------	---------------------------

Autrement dit, former à la CNV est associé à des attitudes, pratiques ou perceptions nettement différentes sur ces questions. Nous notons que la majorité de ces questions concerne la gestion de classe.

Résultat2 :

Les résultats de ce questionnaire nous indiquent que les enseignants qui forment leurs élèves aux compétences psycho-sociales se sentent significativement plus compétents en ce qui concerne la gestion de classe que ceux qui ne forment pas leurs élèves.

Analyse des commentaires

Pour toutes les questions

L'analyse de ces 140 questionnaires a permis de collecter 240 commentaires libres au total, inégalement répartis selon les items (de 4 à 27 commentaires par question).

Précaution à prendre en compte : le sentiment d'efficacité déclaré ne se confond pas avec une auto-évaluation de compétence. Sur les items conflictuels (élèves difficiles, motivation, familles), cette confiance en soi fonctionne comme un support de critique externalisé vers le système ; sur les items de gestion ordinaire, les enseignants semblent s'adosser à des outils stabilisés ; sur les items d'autorité, qui engage l'identité professionnelle si l'on veut instaurer une relation d'autorité éducative (Robbes) d'instaurer et les commentaires sont alors assez négatifs.

Toutes les questions n'ont pas été commentées avec la même fréquence. Ce sont principalement les premières dans l'ordre du questionnaire qui l'ont été le plus. Nous rappelons que ces 24 questions sont élaborées pour revenir sur 3 thèmes (l'engagement des élèves, la gestion des élèves et les stratégies d'enseignement) soit 8 questions pour évoquer le même thème. Cela pourrait expliquer le fait que les thèmes ayant été abordés et commentés dans les premières questions, les personnes n'ajoutent rien de plus par la suite.

Q°	Libellé de la question	Groupe de préoccupation	Nbre de commentaires
1	pour faire face aux élèves les plus difficiles.	Engagement des élèves	27
3	pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	Gestion de classe	22
4	pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	Engagement des élèves	21
2	pour aider mes élèves à penser de façon critique.	Engagement des élèves	12

- *Tableau des questions les plus commentées par les 140 répondants*

Analyse des commentaires des trois questions les plus commentées

Q1. pour faire face aux élèves les plus difficiles.

Nous retenons que les enseignants déclarent pouvoir mobiliser des ressources, mais leurs commentaires reformulent presque tous cette capacité sous condition — à condition que l'élève relève bien du pédagogique, que l'équipe soit présente, que la formation ait été acquise, que les effectifs soient soutenables, et que l'enseignant lui-même soit dans un état émotionnel disponible. Le sentiment d'efficacité personnelle apparaît ainsi adossé à un environnement de soutien dont plusieurs commentaires signalent la fragilité.

Q3. pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.

Les commentaires sur les comportements perturbateurs énoncent surtout des outils et leurs conditions d'efficacité (message clair, CNV.). On y voit aussi se dessiner des références professionnelles (Freinet, Connac, Bissonnette) qui suggèrent que pour ce problème professionnel les enseignants mobilisent plus facilement des réponses pédagogiques.

Q4. pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.

Les enseignants se déclarent largement « D'accord » et donc plutôt efficace, mais leurs commentaires expriment presque systématiquement un doute sur la durabilité de la motivation atteinte. Ainsi, la motivation des élèves semble plus dépendante de l'effet conjoint de la forme scolaire, des conditions de vie, des écrans, du contexte familial et de la relation pédagogique. Le sentiment d'efficacité personnelle semble dépendre de facteurs extérieurs de la classe.

Apparaît ici la dépendance de ce sentiment personnel à des conditions extérieures. Cette dépendance peut créer un sentiment d'impuissance générateur de tensions. Nous voyons cela apparaître dans la 5^{ème} question la plus commentée, celle concernant explicitement les familles des élèves.

Q°	Libellé de la question	Groupe de préoccupation	Nbre de commentaires
22	pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	Engagement des élèves	12
15	pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	Gestion de classe	11
7	pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	Stratégie d'enseignement	10
13	pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	Stratégie d'enseignement	10
14	pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	Engagement des élèves	10

- *Tableau complémentaire. Les questions ayant obtenu plus de 10 commentaires*

C'est à notre sens un thème que l'on retrouve dans les commentaires d'autres questions que la 22.

« manque de soutien des familles » (Rép. 35 sur Quest19), « parfois plus facile avec l'élève qu'avec les parents » (Rép. 7 sur Quest29), « si parents partenaires » (Rép. 83 répété), « familles qui confondent prise en compte des difficultés et absence d'exigences » (Rép. 97 sur Quest3, 7, 9).

Certains enseignants, à propos de cet item, expriment une charge affective forte (« j'ai subi », « énergie et temps perdus », « contre les profs »).

La confrontation entre le commentaire du répondant 76 (« mon boulot est d'enseigner un programme ») et l'engagement éducatif d'autres voix du corpus (Rép. 15, 135, 136, 110...) révèle un clivage sur la définition du rôle enseignant.

Cette tension entre une conception disciplinaire-instructive et une conception éducative-relationnelle du métier se cristallise à propos du rôle des enseignants vis-à-vis des familles et de la place attribuée aux familles pour exercer le métier

[Haut](#)

3. QUESTIONNAIRE 2

n=124 répondants, détails en annexe 7

En croisant les 2 sources de collecte : Entretiens, réponses quantitatives au questionnaire 2 leurs commentaires, nous pouvons tenter de comprendre s'il y a un lien entre l'Éducation à la Relation et les six thèmes cibles de la recherche. Pour cela, nous avons commencé à recueillir les avis des enseignants sur la perception qu'ils ont de ces nouvelles exigences du métier liées à la relation et aux compétences psychosociales. Ils déclarent à 93% ressentir ces évolutions (Oui : 115 répondants et Non : 9).

Synthèse générale

Les enseignants sont nombreux à évoquer l'évolution des publics pour expliquer les nouvelles exigences de leur métier. Ils témoignent d'une mutation profonde de leur identité professionnelle, passant d'un rôle centré sur les savoirs disciplinaires à une mission élargie intégrant le développement personnel et social des élèves

Cette mutation prend place dans un contexte de fragilisation des compétences psychosociales chez les élèves, attribuée à différents facteurs (médias, réseaux sociaux, changements familiaux, contexte social) qui influencent leurs comportements. Ils relèvent aussi les nouvelles demandes de l'institution. Enfin, ils évoquent le climat sociétal qui transforme les structures familiales, l'attente des familles et la médiatisation du harcèlement.

Même s'ils expriment manquer de temps pour "tout faire sereinement" (Com70), révélant une surcharge professionnelle liée à l'élargissement des missions, Ils évoquent un besoin de formation pour s'outiller professionnellement face à ces nouvelles exigences (prévention du harcèlement, gestion des émotions, compétences psychosociales). Pourtant, ils sont nombreux à reconnaître la légitimité et l'importance de ces nouvelles compétences pour la réussite et le bien-être des élèves.

De manière moins flagrante, les commentaires montrent aussi que la prise en compte de la diversité des élèves affecte l'évolution du métier (handicap, difficultés comportementales). Plus généralement, cette évolution du métier « témoigne d'un profond malaise social et écologique » (Com124).

Le corpus révèle un **consensus professionnel** sur l'importance du climat scolaire, du bien-être des élèves et du développement des compétences psychosociales comme **leviers de réussite scolaire**, même si l'opérationnalisation de ces missions reste un défi quotidien.

L'EàR vous a-t-il aidé pour...	Évaluation de 1 à 6 (1 étant le minimum)
Construire un climat de classe serein	4,56
Développer l'empathie chez les élèves	4,28
Améliorer les relations entre élèves	4,46
Communiquer avec les familles	3,69
Travailler en équipe avec les adultes de l'école	4,11
Construire votre relation avec le groupe classe	4,52

Sentiment d'un lien positif entre l'EàR et ces différents thèmes

Sur le thème des nouvelles exigences du métier

Lors des interviews

Plusieurs enquêtés perçoivent ces nouvelles exigences comme un élargissement du rôle de l'enseignant. Cette évolution est plutôt décrite comme souhaitable même si les contours sont en cours de définition et peuvent générer des inquiétudes. Plusieurs notent que la formation initiale n'est pas à hauteur de ses exigences. L'EàR est sur ce point décrit comme un processus profond de transformation de la posture⁹ professionnelle tant sur la relation avec les élèves et entre élèves, que sur la communication avec les familles et le travail en équipe.

« Ce qu'on fait avec les enfants, c'est exactement ce qu'on peut faire avec les adultes aussi. » (Loc4)
 « Aujourd'hui, on ne peut pas juste faire des maths et du français. On doit enseigner des compétences psychosociales. » (Loc14)
 « C'est une conviction profonde. [...] Je suis très contente que ça commence à être formalisé, dit par l'institution. » (Loc2)

⁹ « Posture est pris, ici, au sens de position. Il faut y entendre le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales »

Ardoino, J. (1990). Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant, Les nouvelles formes de la recherche en éducation (pp. 22-34). Paris : Matrice Andsha.

Dans les commentaires du questionnaire

Le passage d'une identité de "transmetteur de savoirs" à celle "d'éducateur global" crée une tension identitaire chez les enseignants, qui doivent intégrer de nouvelles compétences non disciplinaires. L'école apparaît comme un lieu de compensation des carences éducatives familiales et sociales, ce qui explique l'extension du périmètre professionnel des enseignants.

L'inscription dans les programmes officiels (EVAR, EMC, programme PHARE) légitime ces nouvelles missions tout en les rendant obligatoires, créant parfois un sentiment de surcharge. La prévention (du harcèlement, des violences, des conflits) devient centrale dans le métier, déplaçant une partie du temps auparavant consacré aux apprentissages disciplinaires. Les enseignants ayant participé à cette enquête sont d'accord avec le fait qu'il y a une transformation profonde de leur métier. Ils perçoivent un glissement de leurs missions vers des fonctions éducatives et sociales, au-delà de la transmission disciplinaire.

Bien que les enseignants acceptent ces évolutions, ils expriment un besoin de formation approprié, de temps et potentiellement de reconnaissance de cette extension de leurs missions. Cette évolution est perçue comme **nécessaire et légitime** au regard des besoins des élèves, mais elle génère également des **tensions** liées à :

- *La charge de travail accrue*
- *Le manque de temps pour "tout faire sereinement"*
- *Le besoin de formations spécifiques*
- *La gestion des relations avec les familles*
- *La redéfinition du périmètre professionnel*

Ils indiquent qu'ils sentent la pression (Q3) mais ne la subissent pas (Q5) et sont encore moins angoissés (Q6). Ils trouvent que cela devrait aller plus vite (Q8) et que cela valorise le métier. Nous ne notons pas de différences notables en fonction de l'ancienneté sauf peut-être sur le rythme (Q7) ; certains remarquant que cela ne va pas assez vite.

« Moi, c'est vraiment là, avec les années qui passent, c'est vraiment le domaine où je trouve qu'on est le plus démuné. Je ne sais pas si le ministère a vraiment des outils là-dessus. Déjà, on est très peu formés là-dessus. Au niveau de la formation initiale, on nous lance dans le bain. Au niveau de l'autorité, il n'y a aucune formation. Sur la gestion de conflits, sur l'autorité, sur la gestion du relationnel avec les parents [...] Rien. »(Loc8, 27'28)

Nous concluons que, cette évolution est ressentie comme positive et souhaitable. La dimension relationnelle est décrite comme un fondement du métier. Elle n'est pas un satellite de l'enseignement, mais en est la condition.

« Parce que je pense que c'est dans la tête de certaines personnes qui se disent que **l'éducation, tout ça, ça revient aux parents**. On entend beaucoup ça. Comme un clivage en disant que l'éducation, c'est les parents, nous, c'est l'instruction. » (Loc3, 53'25)

Nous allons maintenant décrire plus finement ces évolutions en nous intéressant à des thèmes spécifiques. Thèmes qui ont été abordés lors des entretiens et dans le questionnaire envoyé aux enseignants qui connaissent l'Éducation à la Relation.

Sur le thème du climat scolaire

Les entretiens montrent que l'établissement d'un climat de classe est complexe en reposant à la fois sur des éléments structurels sur lesquels ils ont peu d'influence (composition des groupes, environnement familial des élèves par exemple). Cependant, les enseignantes font des liens explicites entre ce qu'ils mettent en place et l'élaboration de ce climat favorable. Parmi ces éléments, nous notons la construction proactive d'un cadre pour le groupe en particulier en début d'année, mais aussi une attention quotidienne à la communication entre élèves, à la présence de projets coopératifs, et à une place donnée à l'expression des émotions. Nous pouvons nous demander si la présence de ces éléments dans leur pratique pédagogique est en lien avec la formation de l'Éducation à la Relation.

Relation entre le climat scolaire et l'ÉàR

Le questionnaire 2 nous apporte des éléments sur ce point. Les 124 répondants ont, sur une échelle de 1 à 6, exprimé le lien entre L'ÉàR et l'établissement d'un climat de classe serein¹⁰, la moyenne est de 4,56.

Ainsi, les enseignants qui connaissent, ont été formés ou pratiquent l'Éducation à la Relation dans leur classe, estiment que cette approche est un élément favorisant la mise en place de ce climat. Pour expliquer cela, ils citent dans leurs commentaires les jeux et activités clé en main proposés par l'Éducation à la Relation pour cimenter le groupe classe : l'écoute des émotions ainsi abordée, la gestion et la prévention des conflits - en particulier par le message clair. Par ailleurs, ils indiquent que l'ÉàR favorise une meilleure connaissance de soi, un sentiment

¹⁰ Avez-vous le sentiment que les outils et contenus de l'Éducation à la Relation (Graine de Médiateur) vous ont aidé pour construire un climat de classe serein ?

d'appartenance plus fort des élèves dans le groupe, et le fait que l'EàR a une influence, provoque une transformation personnelle de l'enseignant qui fait évoluer les pratiques professionnelles. Ce point est d'ailleurs commenté et recoupe ce dont ont parlé certaines enseignantes dans les interviews en indiquant que l'Éducation à la Relation fonctionne si l'enseignant incarne les valeurs qui sont les objectifs.

Ainsi l'EàR est perçu comme un **outil concret, applicable au quotidien**, qui produit des effets visibles tant sur le bien-être des élèves que sur la qualité des relations dans la classe. Le bien-être des élèves ainsi qu'un sentiment de sécurité est évoqué comme condition nécessaire aux apprentissages.

Certains commentaires indiquent cependant que plusieurs facteurs ne sont pas liés à l'Éducation à la Relation. Certains évoquent la pédagogie institutionnelle ou les pédagogies coopératives qui donne la place à la parole des élèves lors des conseils d'élèves. Enfin, en soulignant qu'une même classe peut vivre un climat différent avec un autre adulte, par exemple, lors d'une journée de remplacement, un enseignant met en lumière que c'est bien le tissage de la posture de l'enseignant - influencée par l'éducation et la relation - et du groupe classe qui déterminent le climat.

Sur le thème de l'empathie et relations entre élèves.

Sur ce thème, les résultats sont plus disparates. Par ailleurs, les entretiens notent des différences de plus grandes difficultés à l'école élémentaire par rapport au cycle 1. Enfin, il est noté une nette différence entre ce qui se passe en classe et dans la cour, avec tous les élèves de l'école. Il semble que le transfert de ce qui est acquis en classe reste difficile hors du contexte de la classe.

Relation entre l'empathie des élèves et l'EàR

Est-ce que l'EàR a un impact sur ces thèmes ? Le questionnaire 2 nous apporte des éléments sur ces points. Les 124 répondants ont expliqué que l'EàR développe l'empathie des élèves pour une moyenne de 4,28. Et pour les relations entre élèves oui pour une moyenne de 4,46.

Les commentaires suggèrent que l'empathie reste la **compétence la plus difficile à faire évoluer**, notamment dans des contextes de classe où les problèmes de discipline prennent le dessus. Cependant, ces commentaires reconnaissent presque tous que l'EàR structure un travail régulier sur la nomination des émotions, condition première pour reconnaître celles d'autrui. Ainsi, ils aident à créer une culture de classe où la reconnaissance et la verbalisation des émotions sont présentes.

“Le fait de verbaliser ses émotions et de voir que l'autre a parfois les mêmes situations, prendre conscience que l'autre a des émotions comme moi, des hauts et des bas” — Com4

Les commentaires font état d'autres savoir-être qui développent l'empathie comme se mettre à la place de l'autre, l'écoute active ou la connaissance de soi et des autres. L'ÉàR aide les enseignants car elle introduit dans la classe les jeux coopératifs et l'entraide, ainsi que le message clair. En effet, la gestion des conflits est le sujet qui ressort le plus souvent quand on parle de la relation entre élèves. C'est alors que le message clair et la médiation, qui sont des sujets totalement intégrés dans l'ÉàR, deviennent les instruments principaux de la relation entre pairs. Ces outils semblent mis en avant car, lorsqu'ils fonctionnent et sont appropriés par les élèves, ils ont des effets visibles dans la cour pour les enseignants.

Cependant, plusieurs relèvent que les enfants restent extrêmement centrés sur eux-mêmes, et que l'évolution est lente. Ils relèvent que ritualiser en classe des moments centrés sur ces points est nécessaire. Les relations s'améliorent parfois mais l'empathie ne s'apprend pas en quelques séances, elle est pourtant nécessaire pour qu'une culture de relations positives s'installe.

Sur le thème de la communication avec les familles.

Les enseignants décrivent des situations très différentes sur ce point. Beaucoup relèvent des conflits qui sont parfois virulents, liés à des malentendus, qui rendent la communication complexe. Pour expliquer cette complexité croissante, plusieurs enseignantes mettent en avant la multiplication des supports de communication (le numérique, le téléphone portable et les réseaux sociaux comme les listes Whatsapp). D'autres suggèrent que des parents ont des attentes qui relevaient avant du cadre strict de l'éducation familiale. Ces mutations ont renforcé, pour certaines enseignantes, l'importance d'une communication proactive et professionnelle.

« L'Éducation à la Relation m'a appris à distinguer les faits et les jugements dans les échanges avec les familles. » (Loc14)

Les 124 répondants ont sur une échelle de 1 à 6 répondu à la question du lien entre ÉàR et la communication avec les familles. Ils estiment que oui pour une moyenne de 3,69. Avec ce résultat, on peut estimer que les répondants ne voient pas d'impact significatif de l'EàR sur ce thème.

Cette question génère la proportion la plus élevée de nuances critiques de toutes les questions analysées. Plusieurs enseignants indiquent ne pas utiliser l'EàR avec les familles, manquer de temps, ou se heurter à des résistances parentales.

Les commentaires indiquent que certaines enseignantes ont transposé les messages clairs aux relations avec les familles. Par ailleurs, en informant et associant les familles à la démarche, les enseignantes ont relevé une plus grande confiance et de moindres inquiétudes des familles vis-à-vis de l'école et de leur classe. Certaines faisant même participer les parents aux ateliers d'ÉàR. Elles émettent l'hypothèse qu'une démarche authentique de coéducation peut alors s'instaurer.

Pourtant, la relation avec les familles apparaît ainsi comme le chantier le moins avancé de la mise en œuvre de l'ÉàR, même si les outils et la posture développés s'y révèlent pertinents quand ils sont mobilisés.

Sur le thème du travail en équipe.

Ce thème dans les entretiens suscite un fort consensus pour indiquer qu'il est essentiel pour l'école, pour le vécu professionnel et indirectement pour le climat dans les classes. Un frein souvent mis en avant pour un travail en équipe agréable sont des conflits interpersonnels durables entre enseignantes. Elle relève que pour améliorer ce travail en équipe, grâce aux outils de l'Éducation à la Relation, il est nécessaire qu'il y ait une cohésion de la culture d'équipe. Pour ce faire, le fait que toute l'équipe soit formée aux mêmes outils et à la même culture est souvent mise en avant.

« Tout le personnel est formé à l'Éducation à la Relation, on est tous partenaires. » (Loc14)

« Certaines enseignantes en fin de carrière n'ont pas envie de repartir dans des formations. » (Loc3)

Relation entre le travail en équipe et l'ÉàR

Les 124 répondants ont sur une échelle de 1 à 6 répondu à la question du lien entre ÉàR et le travail d'équipe. Ils se positionnent plutôt favorablement, avec une moyenne de 4,11.

Pour celles et ceux qui voient un impact, on peut noter que la formation et l'Éducation à la Relation leur a permis d'améliorer leur communication et les relations générales, ce qui a un impact sur le travail entre enseignants. Par ailleurs, quand l'ÉàR est un projet collectif de l'école, elle devient un ciment de l'équipe.

Pour les autres, des limites structurelles sont mises en avant comme le manque de temps, l'inégalité de la formation des différents enseignants, et enfin la résistance au changement de fonctionnement dans le contexte professionnel.

Ce thème met en avant la tension la plus forte entre l'idéal et la réalité. Il semblerait que l'ÉàR ne peut pleinement jouer son rôle dans une équipe que si tous ses membres sont formés et engagés — y compris les personnels non enseignants et, au secondaire, la vie scolaire.

Sur le thème de la relation entre l'enseignant et le groupe classe.

Les entretiens font apparaître que la formation à l'Éducation à la Relation a permis aux enseignants d'être en cohérence avec leurs valeurs et de donner du sens à leur métier. Elle leur permet de mettre en place un cadre structurant, tout en conservant une relation de confiance avec le groupe classe. Des enseignants montrent que le AR leur a permis d'avoir une place différente dans la classe et d'ainsi laisser de l'espace au développement de l'autonomie des élèves.

« J'essaie de ne pas être trop le centre. » (Loc2)

« Ils me demandent de me mettre un peu en retrait. Ils ont développé de l'autonomie. » (Loc6)

Sur le thème de la relation entre la relation avec le groupe classe et l'ÉàR

Les 124 répondants ont sur une échelle de 1 à 6 répondu à la question du lien entre ÉàR et la relation au groupe classe. Les répondants soutiennent cette affirmation avec une moyenne de 4,52.

C'est le mot confiance qui ressort le plus dans les commentaires. Les enseignantes indiquent que les séances d'Éducation à la Relation aident à mettre en place une relation positive avec le groupe classe. La régularité et les rituels permettent de construire un lien dans un cadre clair, qui est une condition de sécurité. Plusieurs commentaires indiquent que l'influence de l'ÉàR est profond sur l'identité professionnelle. Elle amène l'enseignant à changer de posture et à se montrer sous un jour différent, ce qui modifie en profondeur la nature du lien.

"les jeux d'Éducation à la Relation placent l'adulte dans une posture d'écoute active de l'élève et aident l'adulte à construire une relation équilibrée avec les élèves" — **Com83**

"prise de recul dans ma posture d'enseignant pour faire émerger l'élève en tant que personne" — **Com9**

Certains commentaires nuancent toutefois cet impact car avec certains groupes classes, cela reste très difficile quoi qu'il en soit.

C'est la question où la relation entre l'enseignant et ses élèves semble la plus personnelle et la plus incarnée. C'est aussi la question qui génère le plus faible taux de nuances négatives de

toutes les questions analysées, signe que l'ÉàR est perçue comme particulièrement pertinente pour construire cette dimension-là de la vie de classe.

Analyse de l'ensemble des commentaires

Synthèse des thèmes relevés dans les commentaires

Les enseignants ayant participé à cette enquête sont d'accord avec le fait qu'il y a une transformation profonde de leur métier. Ils perçoivent un glissement de leurs missions vers des fonctions éducatives et sociales, au-delà de la transmission disciplinaire.

Nombre d'entre eux évoquent l'évolution des publics. Ils constatent une fragilisation des compétences psychosociales chez les élèves, attribuée à différents facteurs (médias, réseaux sociaux (N° Obs 87), changements familiaux, contexte social) qui modifient leurs comportements. Ils relèvent aussi les nouvelles demandes de l'institution. Enfin, ils évoquent le climat sociétal qui transforme les structures familiales, l'attente des familles et la médiatisation du harcèlement.

Même s'ils expriment manquer de temps pour "tout faire sereinement" (N° Obs 70), révélant une surcharge professionnelle liée à l'élargissement des missions, Ils évoquent un besoin de formation pour s'outiller professionnellement face à ces nouvelles exigences (prévention du harcèlement, gestion des émotions, compétences psychosociales). Pourtant, ils sont nombreux à reconnaître la légitimité et l'importance de ces nouvelles compétences pour la réussite et le bien-être des élèves.

De manière moins flagrante, les commentaires montrent aussi que la prise en compte de la diversité des élèves, influence l'évolution du métier. (handicap, difficultés comportementales) et que plus généralement cette évolution du métier « témoigne d'un profond malaise social et écologique » (N° Obs 124)

Après codage systématique, **7 thèmes principaux** se dégagent :

T.1 : difficultés comportementales et relationnelles des élèves (39 occurrences)

Les enseignants font part à propos des élèves de manque de repères sociaux et des codes du vivre ensemble non partagés. Ainsi ils font état de conflits interpersonnels fréquents, de violences verbales et physiques, d'une difficulté à accepter l'autre. et d'incivilité. Il l'attribue à un manque de compétences psychosociale et à une gestion des émotions défaillantes.

Citations représentatives :

- *N° Obs 16 : "Violence verbale et physique, moins d'écoute et d'intérêt"*
- *N° Obs 35 : "Les élèves ont de plus en plus de mal à gérer leurs émotions, frustration et décalage d'éducation avec la maison"*
- *N° Obs 19 : "Plus d'incivilités, élèves qui ne connaissent pas les codes du vivre ensemble, parents du laisser-faire ..."*
- *N° Obs 12 : "C'est un besoin, les élèves n'ont plus certaines compétences psychosociales"*
- *N° Obs 38 : "Parce que les élèves en manifestent le besoin par leurs comportements"*
- *N° Obs 44 : "De plus en plus d'élèves manquent de repères sociaux"*
- *N° Obs 33 : "Difficultés pour les élèves à vivre ensemble, accepter l'autre. Se parler, se regarder. Faire des choses avec tous mes camarades y compris ceux qui ne sont pas mes « amis »."*
- *N° Obs 81 : "Les élèves manquent d'empathie"*
- *N° Obs 89 : "Beaucoup de problèmes à gérer au quotidien entre les enfants, des conflits, des maux être..."*
- *N° Obs 102 : "Les élèves changent et leur comportement, attitude... évoluent."*

T. 2 : harcèlement scolaire (12 occurrences)

Ce thème du harcèlement est présent aussi dans les commentaires. Plusieurs enseignants parlent d'une nécessité de prévention et détection, d'une formation spécifique pour les enseignants et de protocole à mettre en place dans les établissements.

Citations représentatives :

- *N° Obs 115 : "Je ressens le harcèlement scolaire de plus en plus présent dans notre école. Et encore, nous ne sommes pas au courant de tout."*
- *N° Obs 71 : "Il faut aujourd'hui être formé à la prévention du harcèlement (c'était un mot que l'on entendait pas tellement il y a encore 20 ans)."*
- *N° Obs 3 : "Toute l'évolution sur la prise de parole, sur le harcèlement, l'encouragement à communiquer, à exprimer ..."*
- *N° Obs 36 : "Nous avons fait des JP sur le harcèlement, un travail est mis en place sur l'empathie et le climat en classe de façon régulière en classe"*
- *N° Obs 46 : "mise en place de groupe de personnels pour gérer le harcèlement"*

- N° Obs 94 : *"Certains sujets cachés jusque là, ont heureusement finis par être conscientisés et cela exige que nous prenions le temps de parler aux enfants de certains sujets (respect de l'intimité, détection des violences, identification du harcèlement...)."*
- N° Obs 107 : *"La prévention sur le harcèlement et la maltraitance : prévention / détection"*
- N° Obs 110 : *"Une grande sensibilisation aux harcèlement"*

T. 3 : climat scolaire et bien-être (28 occurrences)

Ce thème est aussi bien présent dans les commentaires. La création d'un climat serein est présentée comme une priorité pour favoriser l'ambiance de classe. Le bien-être des élèves ainsi qu'un sentiment de sécurité est évoqué comme condition nécessaire aux apprentissages.

Citations représentatives :

- N° Obs 17 : *"Le bien être doit devenir une de nos priorités"*
- N° Obs 90 : *"La création d'un climat de classe serein et bienveillant est devenu essentiel pour motiver les élèves dans leur apprentissage."*
- N° Obs 64 : *"Importance du climat scolaire comme levier de réussite. Développer bienveillance, gestion des émotions et empathie. Prévenir le harcèlement et installer un cadre serein, favorable aux apprentissages et à la coopération."*
- N° Obs 9 : *"enjeux autour du climat de classe, bien-être des élèves, développement de pratiques coopératives"*
- N° Obs 39 : *"Les enfants éprouvent des difficultés pour se parler sans agressivité, à contrôler leur geste, à gérer les émotions. Les parents sont aussi partenaires et demandeurs. Le bien-être à l'école est devenu une priorité."*
- N° Obs 11 : *"Climat de confiance"*
- N° Obs 24 : *"nécessité de créer une ambiance sereine pour apprendre/ apprendre à gérer les petits conflits du quotidien/ accepter des règles communes"*
- N° Obs 96 : *"Nécessité d'améliorer le climat scolaire"*
- N° Obs 98 : *"Je ressens cette évolution car les enseignants suivent de plus en plus des formations continues et sont de plus en plus sensibilisés au climat de classe dont l'importance prend une place qui se développe de plus en plus."*

T. 4 : institutionnalisation (programmes, textes, formations) (26 occurrences)

Cette évolution est aussi ressentie par les enseignants au travers de programmes officiels (EMC, EVAR, CPS) et des textes ministériels concernant le programme PHARE (ou le plan Boussole son « équivalent dans l'enseignement catholique). Ils observent une offre de formation accrue et des journées pédagogiques dédiées.

Citations représentatives :

- *N° Obs 111 : "Programme d'EVAR, d'EMC, développement des compétences psychosociales."*
- *N° Obs 1 : "dans les textes et les besoins"*
- *N° Obs 21 : "Informations, programmes, attentes des familles... formations..."*
- *N° Obs 5 : "nécessité envers le public d'engants actuels. propositions de formations qui nous sont faites"*
- *N° Obs 54 : "nécessité de prendre en compte l'élève en tant qu'individu au sein d'un groupe ; apparition dans les BO de thématiques telles que les relations interpersonnelles, l'empathie..."*
- *N° Obs 28 : "Programme, formations proposées, thèmes abordés régulièrement en journée pédagogique"*
- *N° Obs 41 : "dans les textes du programme"*
- *N° Obs 42 : "Formations proposees"*
- *N° Obs 49 : "Par les textes officiels"*
- *N° Obs 50 : "programme"*
- *N° Obs 55 : "programme phare du ministère, programme cycle 1 développement empathie"*
- *N° Obs 78 : "Dans les programmes"*
- *N° Obs 80 : "avec les familles et au travers des programmes dont la mise en place de l'EVAR"*
- *N° Obs 101 : "Les programmes s'axent la dessus"*

T. 5 : évolution du rôle de l'enseignant (21 occurrences)

Cette évolution pour les enseignants concerne leur rôle qui passe de transmetteur à éducateur. Cette évolution leur demande d'acquérir de nouvelles compétences, d'étendre le périmètre professionnel entraînant une charge mentale et temporelle qui s'accroît.

Citations représentatives :

- N° Obs 70 : *"Le climat scolaire a évolué et dans nos classes, nous sommes de plus en plus appelés à être éducateurs avant d'être enseignants. Même si ces nouvelles compétences sont un aspect intéressant du métier, le temps nous manque souvent pour arriver à tout faire sereinement..."*
- N° Obs 91 : *"J'ai senti une évolution, les enseignants sont de plus en plus amenés à être des 'éducateurs' et certains apprentissages qui, en primaire, faisaient partie de l'éducation parentale doivent désormais se faire à l'école et n'ont plus être seulement renforcés."*
- N° Obs 7 : *"Ce sont des compétences à acquérir en tant qu'enseignant."*
- N° Obs 24 : *"l'enseignant doit être partie prenante au niveau du bien être des élèves et s'impliquer pour une 'bonne'ambiance au sein de l'équipe pédagogique voire éducative (gérer des situations difficiles entre collègues ou par rapport aux familles - être capable de communiquer de manière efficace - il est important que la démarche soit collective au sein d'un établissement). On leur demande de prendre à leur charge la détection de conduite de harcèlement (faut-il être formé), la gestion de l'inclusion (acceptation de la différence), la mise en place de séquences d'apprentissage sur les compétences psycho-sociales"*
- N° Obs 48 : *"Face à l'hétérogénéité grandissante et aux difficultés relationnelles des enfants qui ont peu d'autres lieu que l'école pour apprendre à vivre ensemble à plus de 3 ou 4, toutes ces compétences sont plus que jamais indispensables et non seulement l'enseignant doit savoir les incarner (ce qui n'est pas le plus difficile), mais surtout il doit savoir les enseigner d'où la nécessité de formations."*
- N° Obs 56 : *"Ces compétences sont utiles dans la gestion de classe, dans les relations aux familles, avec les collègues..."*
- N° Obs 115 : *"[...] Les enfants d'aujourd'hui ont de plus en plus de problématiques (troubles d'apprentissages, du comportement, problèmes familiaux, etc.). Les enseignants ne peuvent pas ne pas en tenir compte. Cela fait partie intégrante de notre métier dorénavant."*

T. 6 : relations avec les familles(18 occurrences)

Plusieurs enseignants font état d'un climat tendu avec les parents. Ils attribuent cela à un manque de confiance, à une recrudescence des plaintes et un décalage éducatif, école-maison. Certains parlent de parents démissionnaires ou dans le laisser-faire, d'autres au contraire parlent d'exigence et d'attentes des familles qui s'accroissent.

Citations représentatives :

- *N° Obs 2 : "Surtout par le discours des parents"*
 - *N° Obs 23 : "Je la ressens par l'offre de formation de plus en plus tournée vers ces domaines et par les demandes faites par la direction et le climat de plus en plus tendu avec les parents d'élèves."*
 - *N° Obs 60 : "Manque de confiance des familles, dépôt de plainte à l'encontre de l'enseignant, moins d'investissement des familles"*
 - *N° Obs 8 : "créer un lien lorsque les parents semblent démissionnaires"*
 - *N° Obs 45 : "demande forte des parents pour maintenir un climat serein , comprendre les émotions des enfants et mettre en place des outils favorisant un meilleur accompagnement"*
 - *N° Obs 31 : "Avec les comportements des élèves eux-mêmes, le discours des parents, entre autres."*
 - *N° Obs 59 : "Au quotidien (en maternelle) les parents sont présents pour nous dire que leur enfant a besoin de... , est embêté par.... D'autres parts dans la cour ou en classe, les règles de vie sont travaillées/rappelées en permanence."*
 - *N° Obs 75 : "Par la sensibilisation faite mais aussi (et surtout, peut-être) par les attentes des familles."*
 - *N° Obs 85 : "De grandes tensions et une impatience latente de la part des enfants et des parents."*
 - *N° Obs 103: "[...] De même, les rapports entre les enseignants et les familles ont changé, souvent pour des différences éducatives entre l'école et la maison."*
 - *N° Obs 113 : "parfois, de jeunes enseignants se trouvent démunis face à certaines attitudes d'élèves ou réactions fortes de certaines familles"*
-

T. 7 : compétences psychosociales (cps) et outils pédagogiques (24 occurrences)

Les outils pédagogiques évoqués par les enseignants pour accroître les compétences psychosociales des élèves sont : La résolution de conflits, les pratiques coopératives, la communication bienveillante, la gestion des émotions et le développement de l'empathie.

Citations représentatives :

- *N° Obs 18 : "un travail de plus en plus important pour développer et favoriser la coopération et l'attention à l'autre"*
- *N° Obs 64 : "[...] Développer bienveillance, gestion des émotions et empathie"*
- *N° Obs 121 : "Besoin de travailler les compétences psycho sociales"*
- *N° Obs 37 : "la gestion des émotions, les relations, la communication, les conflits..."*
- *N° Obs 4 : "les élèves ont besoin d'un lieu où les émotions sont pris en compte ils en ont besoin dans leurs interactions sociales."*
- *N° Obs 6 : "Plus d'accompagnement pour l'évolution de l'élève dans son entité avec la maîtrise des émotions, les rapports aux autres..."*
- *N° Obs 25 : "travailler la cohésion de groupe, les émotions, la relation aux autres. mise en place d'actions de sensibilisation et prévention."*
- *N° Obs 73 : "Nous devons gérer la classe différemment, plus tenir compte des émotions et ressentis des élèves"*
- *N° Obs 109 : "Ces nouvelles compétences sont nécessaires pour arriver à gérer les conflits actuels et les problématiques de nos élèves"*
- *N° Obs 119 : "Les élèves ont de plus en plus besoin de ces repères-là pour les aider à être bien intégré dans un groupe classe. Le sentiment de bien-être dans une classe peut garantir une meilleure entrée dans les apprentissages, me semble-t-il."*
- *N° Obs 122 : "Formation autour du harcèlement, climat de classe, gestion classe difficile... Éléves de plus en plus difficiles dans la gestion de leurs émotions et leurs relations"*

4. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Contexte :

Nous avons interrogé un panel d'enseignants formés ou informés à propos de l'Éducation à la Relation. Ils nous éclairent sur la manière dont ces contenus leur ont permis d'agir sur le climat

de classe, l'empathie des élèves, leurs relations, la relation du groupe classe avec leur enseignante, la communication avec les familles et le travail en équipe. Ils nous livrent leurs opinions sur l'influence de l'Éducation à la Relation face aux nouvelles exigences programmatiques de l'éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR). À noter que ces entretiens ont eu lieu au début de l'année, au premier trimestre. C'est un moment où le climat de classe et les relations se mettent en place. C'est aussi un moment où les activités de l'Éducation à la Relation sont plus particulièrement proposées dans la classe.

Enquêtés :

- ▶ *14 enseignants : Cycle 1 (Loc2, Loc3, Loc4, Loc5, Loc7, Loc10, Loc12, Loc13), Cycle 2 (Loc2, Loc6, Loc8, Loc10, Loc11, Loc14, Loc15), Cycle 3 (Loc9)*
- ▶ *Expériences : de 3 ans (Loc15) à 40 ans (Loc2)*
- ▶ *Contextes : des écoles de l'enseignement catholique de la région Occitanie, milieux variés*
- ▶ *Un chef d'établissement enseignant (Loc9)¹¹*

	Niveaux classe	Années d'expérience	Expérience en ÉàR
Loc 2	cycle 2	40 ans	Les 4 modules
Loc 3	cycle 1 et 2	17 ans	Les 4 modules
Loc 4	cycle 1 et CP Direction	18 ans	Modules un et deux.
Loc 5	Cycle 1	+ de 30 ans	Module 1
Loc 6	CP	28 ans	Module 1, 2 et 3
Loc 7	Cycle 1	21 ans	Module 1&2
Loc 8	CP	28 ans	Module 1, 2 et 3

¹¹ À noter : Nous avons interviewé une enseignante de collège (Loc1). Nous avons choisi de ne pas intégrer cette interview dans l'analyse des entretiens car le contexte est très différent, en particulier en termes de relations. Notre deuxième outil de collecte – le questionnaire 2, qui aborde les mêmes thèmes que ces interviews – n'a été envoyé qu'à des enseignants de primaire sur la base d'un listing des personnes qui s'étaient formées à l'Éducation à la Relation

Loc 9	Cycle 3 + CE	33 ans	Module 1 et 2
Loc 10	Cycle 1	15 ans	Les 4 modules
Loc 11	Cycle 2	15 ans	Module 1
Loc 12	Cycle 1	+ de 30 ans	Les 4 modules
Loc 13	Grande Section	25 ans	Formation avec un intervenant extérieur dans la classe et module 1
Loc 14	CM1-CM2	6 ans	Tous les modules et les formations complémentaires
Loc 15	CE1-CE2	3 ans	Le module 1

- *Relevés des niveaux d'information du panel à propos de l'ÉàR :*

Les six thèmes retenus :

1. *Climat de classe*
2. *Empathie et relations interpersonnelles*
3. *Communication avec les familles*
4. *Travail en équipe*
5. *Relation avec le groupe classe*
6. *Formation et nouvelles exigences*

Synthèse générale

Une convergence forte autour de l'Éducation à la Relation

Au terme de cette analyse croisée, une convergence remarquable se dégage entre les 14 enseignants interrogés, malgré la diversité de leurs contextes, de leurs cycles et de leurs expériences. Tous partagent la conviction que la dimension relationnelle est au fondement de leur exercice professionnel — non comme un « en plus » pédagogique, mais comme une condition préalable aux apprentissages.

Cinq enseignements transversaux

1. Le climat de classe est un enjeu construit, pas un donné

Le climat favorable n'est jamais le fruit du hasard. Il résulte d'un travail patient et intentionnel : pose du cadre, rituels quotidiens, projets coopératifs, gestion active des tensions. Les enseignants les plus expérimentés l'ont intégré comme une pratique de fond, permanente et réflexive.

2. L'empathie se développe, elle se cultive

L'empathie n'est pas une donnée stable et univoque. Elle varie selon les âges, les contextes et les individus. Les enquêtés montrent qu'elle peut être cultivée par des pratiques pédagogiques adaptées (verbalisation des émotions, coopération, résolution de conflits). Le défi majeur reste le transfert de ces apprentissages hors de la classe, notamment en récréation.

3. La communication avec les familles s'est complexifiée

Les relations avec les familles sont décrites comme plus exigeantes qu'auparavant : familles plus sollicitantes, plus réactives, parfois plus conflictuelles. Les enseignants ont développé des stratégies de communication fondées sur la transparence, la disponibilité et le décalage émotionnel. Les outils de l'Éducation à la Relation (distinction faits/jugements, écoute active) sont explicitement cités comme des ressources pour ces échanges.

4. Le travail en équipe et le leadership conditionnent la réussite

La cohérence d'équipe est décrite comme un multiplicateur d'efficacité. Lorsque tous les membres sont formés aux mêmes outils et partagent les mêmes valeurs, les pratiques individuelles se renforcent mutuellement. Le rôle du directeur ou chef d'établissement est décisif pour impulser et maintenir cette dynamique. L'absence de soutien institutionnel est, à l'inverse, vécue comme un facteur de souffrance professionnel majeur.

5. La formation transforme la posture professionnelle

Les enquêtés qui ont suivi des formations en Éducation à la Relation ne les décrivent pas comme de simples boîtes à outils, mais comme des expériences de développement personnel qui ont modifié leur regard sur les élèves, les familles, leurs collègues et eux-mêmes. Cette influence dépasse largement le cadre de la gestion de classe.

Points de vigilance et besoins exprimés

- ▶ *La formation doit être collective (toute l'équipe) pour produire des effets systémiques durables.*
- ▶ *Le transfert des compétences relationnelles hors de la classe (cour, transitions) reste un défi non résolu.*
- ▶ *Les nouvelles exigences sociales et éthiques supposent un accompagnement institutionnel clair et une formation initiale renforcée.*
- ▶ *La communication numérique avec les familles, si elle est utile, ne peut remplacer les rencontres physiques pour les situations sensibles.*
- ▶ *L'épuisement professionnel et le burn-out sont des signaux d'alarme présents dans plusieurs établissements, qui appellent des réponses collectives.*

Une dynamique d'ensemble encourageante

L'ensemble des témoignages traduit une réelle dynamique de professionnalisation autour de l'Éducation à la Relation. Les enseignants interrogés sont engagés, réflexifs, et perçoivent positivement l'évolution de l'institution vers les compétences psychosociales dans les programmes. L'Éducation à la Relation, parce qu'elle provoque des apprentissages autour des CPS pour les enseignants, modifie des composantes identitaires comme les représentations sur les élèves, sur les familles, ainsi que la place des conflits dans les relations à l'école. La principale condition de succès réside dans la mise en cohérence des pratiques à l'échelle de l'établissement — et non dans l'engagement isolé d'enseignants individuels, aussi motivés soient-ils.

« C'est vital pour pouvoir vivre en groupe. C'est mon petit centre, pour que le reste puisse fonctionner. » (Loc2)

5. DES DESCRIPTIONS DE CLASSES

Synthèse des effets observés par les enseignantes

Les enseignantes évoquent une meilleure connaissance de soi, des transferts vers les relations adultes (équipe, parents) et des entretiens avec les familles facilités par l'écoute active.

Elles évoquent aussi des effets sur les élèves avec

- *un vocabulaire émotionnel et une empathie renforcés.*
- *Une autonomie accrue dans la résolution des petits conflits,*
- *une meilleure cohésion de groupe,*
- *des effets sur la gestion des conflits plus visibles en cycle 3 qu'en cycle 2.*

En ce qui concerne les familles, l'accueil semble contrasté — adhésion enthousiaste chez certaines, neutralité chez d'autres, résistance explicite chez les familles plus « traditionnelles » assimilant bienveillance et absence de cadre, ou rejetant « l'apprentissage du non » ou le contact physique.

Analyse du corpus

Descriptions de 4 classes qui vivent les dispositifs d'ÉàR dans des classes d'enseignantes associées à la recherche collaborative.

Parcours des enseignantes.

Les quatre ont une longue ancienneté (17 à 31 ans) et beaucoup d'expérience préalable en cycle 2 ou 3. Toutes découvrent l'ÉàR par un canal institutionnel ou relationnel — diocèse, chef

d'établissement, réseau de collègues, formation ISFEC/Université de Paix — plutôt que par une démarche personnelle isolée. Trois d'entre elles évoluent ensuite vers un rôle de personne-ressource ou de formatrice, ce qui suggère une logique de diffusion en cascade au sein des établissements. Point notable : plusieurs disent que la formation a surtout nommé et légitimé des pratiques intuitives déjà présentes (écoute, gestion des émotions), plutôt que de créer une pratique ex nihilo.

Dispositifs mis en place.

Malgré des variantes de format (atelier hebdomadaire de 30-45 min en classe entière, séance de 45 min tous les 15 jours en décloisonnement de cycle), la structure de séance est très stable d'un témoignage à l'autre : rappel du cadre/règles, météo des émotions, activité centrée sur un objectif (message clair, besoins, distinction faits/jugements, coopération), débriefing (objectif/ressenti/transfert), clôture. Le cadre théorique commun est le livre Graines de médiateurs et ses 4 « rouages » (vivre ensemble, communiquer, comprendre, agir), associé à la CNV, aux tables de médiation (SIREP) et à la « marelle » de résolution de conflits. Toutes dépassent l'atelier ponctuel pour infuser le quotidien : mur/tableau des émotions, message clair mobilisable à tout moment, aménagement spatial (cercle, îlots), rituels de classe (boîte à chaudoudoux, débriefing d'autres activités scolaires).

Tensions et limites.

Toutes mentionnent des résistances (collègues, parents, institution) attachées à la punition comme seule réponse au conflit, et une charge de conviction/déconstruction à porter. Plusieurs évoquent un décalage entre valeurs affichées et tendance personnelle autoritaire à surmonter. Les effets restent jugés variables selon les années et les groupes, et la présence de l'enseignant titulaire pendant les séances animées par un tiers est identifiée comme un manque.

Bibliographie

- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. et Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.
- Jeanrie, C. (1997). *La mesure du sentiment d'efficacité personnelle : outils et principes d'élaboration*. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 41-68.
<https://doi.org/10.7202/1091395ar>
- MENJ, 2026, *Note de cadrage pour une culture commune en faveur du développement des compétences psychosociales à l'école*. [notecadragepour-culture-commune-developpement-cpspdf-126395.pdf](#)

[Haut](#)

Annexe 1: Description du questionnaire 1 – SEP enseignant

Administré avec Sphynx par mail au travers des différents réseaux des participants à la RAC.
(Voir le questionnaire en annexe)

Durée de la campagne avec plusieurs relances : de juin à novembre 2025

Cette enquête quantitative est issue d'un questionnaire déjà administré deux fois, aux États-Unis et en Belgique. Il tente de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP - Bandura, Jeanrie, 1997) que les enseignants peuvent avoir autour de trois domaines :

- *L'engagement des élèves.*
- *Les stratégies d'enseignement.*
- *La gestion de classe.*

Le questionnaire est auto-administré en ligne. Les enseignants répondent à 24 questions qui commencent toutes par « J'estime pouvoir mobiliser des ressources pour... ». Ils ont eu à cocher une case parmi cinq gradations de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord » (échelle de Likert) autour de 24 propositions (cf. questionnaire en Annexe).

Notre intention était d'apprécier si certains sous-groupes d'enseignants avaient un meilleur sentiment d'efficacité personnelle que l'ensemble en fonction de deux critères :

- *Connaissez-vous l'Éducation à la Relation, oui/non ? Et si oui l'appliquez-vous dans vos classes, oui/non ?*
- *Formez-vous vos élèves aux compétences psychosociales ? oui/non ?*

Par ailleurs, pour chaque question, une case d'expression libre était disponible. Nous avons procédé à une analyse de ces commentaires.

Qui sont les répondants?

Nous avons collecté 140 réponses. La population se répartit ainsi par niveaux d'enseignement :

- *Cycle 1 : 19*
- *Cycle 2 : 43*
- *Cycle 3 : 39*
- *Cycle 4 : 38*

Nous n'avons pas d'informations concernant leur contexte d'enseignement.

La connaissance des répondants de l'EàR.

À la question « Connaissez-vous l'EàR (Graine de médiateurs) ? » (Q51)

- *Non* 71
- *Oui* 69

À la question « Si oui, l'utilisez-vous ? » (Q52) n=69

- *Non* 19
- *Oui* 50 (72%)

Parmi les 69 qui connaissent l'EàR 13 indiquent qu'ils ne l'utilisent pas. Nous n'avons pas d'information sur le pourquoi de même que nous ne pouvons apprécier ce que recouvre pour chacun « utiliser l'EàR ».

À noter : 3 personnes ont répondu qu'elles ne connaissaient pas l'EàR mais ont déclaré en même temps l'utiliser.

À la question « Formez-vous vos élèves aux compétences psycho-sociales avec d'autres techniques comme la C.N.V, la gestion de conflits, le message clair ? » (Q53)

- *Non* 40
- *Oui* 100

Le panel des répondants est équilibré entre ceux connaissant l'éducation, la relation et les autres.

Nous notons cependant que plus des deux tiers des répondants forment leurs élèves aux compétences psychosociales.

Annexe 2 : Questionnaire à destination d'enseignants de cycle 1 à 4 :

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. et Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.

Diffusé le plus largement possible par les réseaux de connaissance enseignantes des participants, enseignement catholique ou non.

Dans le cadre d'une recherche collaborative soutenue par l'ICT Toulouse et Formiris et menée par des enseignants de primaire de l'ancienne région Midi-Pyrénées, nous aurions besoin de vos réponses aux questions ci-dessous. **Cette démarche est encadrée par l'éthique relative aux recherches en sciences humaines et a été validée pour se conformer aux exigences RGPD. Ces données, anonymisées, ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche.**

Ce questionnaire est conçu pour aider à mieux comprendre si vous vous sentez à l'aise dans différents domaines de votre métier.

Merci d'indiquer votre opinion à propos de chaque affirmation en inscrivant une croix par ligne (échelles de 9 degrés).

- Vous vous reconnaissez comme enseignant de : ☐ Cycle 1 ☐ Cycle 2 ☐ Cycle 3 ☐ Cycle 4
- Vous enseignez depuis ☐ moins de 5 ans ☐ plus de 10 ans ☐ autres
-

J'estime pouvoir mobiliser les ressources...	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord
1 pour faire face aux élèves les plus difficiles.					
2 pour aider mes élèves à penser de façon critique.					
3 pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.					
4 pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.					
5 pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.					
6 pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.					
7 pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.					

8 pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.					
9 pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.					
10 pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.					
11 pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.					
12 pour favoriser la créativité de mes élèves.					
13 pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.					
14 pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.					
15 pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.					
16 pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.					
17 pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.					
18 pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.					
19 pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.					
20 pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.					
21 pour répondre aux élèves qui me « testent ».					
22 pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.					
23 pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.					
24 pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.					

- *Connaissez-vous l'Éducation à la Relation (Graine de médiateurs) ? ☐ Oui ☐ Non / Si oui, l'appliquez-vous dans votre classe ? ☐ Oui ☐ Non*
- *Formez-vous vos élèves aux compétences psycho-sociales avec d'autres techniques comme la C.N.V, la gestion de conflits, le message clair ? Si oui lesquelles*

----- (case ouverte)

[Haut](#)

Annexe 3 – Test de Cronbach

Item Q. SEP	Question	Moy	E-T	α de Cronbach
1	3. Pour faire face aux élèves les plus difficiles:	5,46	2,16	0,894
2	5. Pour aider mes élèves à penser de façon critique :	6,59	1,67	0,897
3	7. Pour contrôler les comportements perturbateurs en classe :	5,80	1,92	0,894
4	9. Pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail_scolaire :	6,06	1,65	0,897
5	11. Pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves :	7,17	1,41	0,898
6	13. Pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école :	7,00	1,40	0,899
7	15. Pour répondre aux questions difficiles de mes élèves :	6,64	1,56	0,903
8	17. Pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes_activités.:	7,53	1,33	0,9
9	19. Pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage :	7,06	1,29	0,898
10	21. Pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à_l'enseignement que j'ai dispensé :	6,59	1,45	0,899
11	23. Pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves :	6,29	1,34	0,899
12	25. Pour favoriser la créativité de mes élèves :	6,00	1,87	0,9
13	27. Pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail_de la classe :	7,01	1,56	0,896
14	29. Pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec :	6,04	1,93	0,895
15	31. Pour calmer un élève perturbateur ou bruyant :	5,94	1,85	0,894
16	33. Pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne :	6,41	1,58	0,895
17	35. Pour ajuster mes leçons au niveau des élèves :	6,76	1,54	0,898
18	37. Pour utiliser des stratégies d'évaluation variées :	6,40	1,66	0,899
19	39. Pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une_leçon :	5,94	1,87	0,895
20	41. Pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu_perdus :	7,00	1,52	0,898
21	43. Pour répondre aux élèves qui me « testent » :	6,44	1,71	0,899
22	45. Pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en_sortir à l'école :	5,94	1,83	0,898
23	47. Pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes :	6,20	1,74	0,898
24	49. Pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement_compétents/avancés :	6,37	1,78	0,899

Interprétation standard du test alpha-Cronbach¹²

Le coefficient α varie entre 0 et 1 ; plus il est élevé, plus la cohérence interne est forte.

Règles usuelles (à adapter au contexte) :

- $\alpha < 0,6$: fiabilité **faible / mauvaise**.
- $0,6 \leq \alpha < 0,7$: fiabilité **questionnable / exploratoire**.
- $0,7 \leq \alpha < 0,8$: fiabilité **acceptable**.
- $0,8 \leq \alpha < 0,9$: fiabilité **bonne**.
- $\alpha \geq 0,9$: **excellente**, mais peut suggérer des items redondants.

Nous avons aussi vérifier les **corrélations inter-items** (un item qui ne corrèle pas avec les autres affaiblit α). Les statistiques « alpha si l'item est supprimé » dans les logiciels est conforme.

Programme Python qui a servi au calcul du Test de Cronbach

```
import pandas as pd
import pingouin as pg
# 1. Charger les données
file_path = "Donnes_Brut-Def-Q1-RAC_enquete_EàR_PYTHON.csv"
data = pd.read_csv(file_path, sep=";", encoding="utf-8-sig")
# 2. Sélectionner uniquement les colonnes des questions (en excluant "N°Obs" et "Groupe")
questions = data.columns[2:]
# 3. Calculer l'alpha de Cronbach global
alpha_result = pg.cronbach_alpha(data[questions])
alpha_global = alpha_result[0] # Extraire la valeur de l'alpha du tuple
print(f"Alpha de Cronbach global : {alpha_global:.3f}")
# 4. Calculer l'alpha si un item est supprimé (méthode manuelle)
alpha_deleted = {}
for question in questions:
    questions_without_item = [q for q in questions if q != question]
    alpha_result_without_item = pg.cronbach_alpha(data[questions_without_item])
    alpha_without_item = alpha_result_without_item[0] # Extraire la valeur de l'alpha du tuple
```

¹² Source : Réponse de Perplexity au prompt « Comment évaluer la fiabilité d'une suite de données avec le test de Alpha Cronbach? (Source de perplexity : une dizaine dont la principale est <https://statisticsbyjim.com/basics/cronbachs-alpha/>)

```
alpha_deleted[question] = alpha_without_item
# 5. Afficher les résultats
print("\nAlpha de Cronbach si un item est supprimé :")
for question, alpha_value in alpha_deleted.items():
    print(f"{question}: {alpha_value:.3f}")
```

[Haut](#)

Annexe 4 – Test Shapiro des deux questions

Q51 du 21/06/26

Résultats test Shapiro du 21/ 1/2026 sur la question 51.

Conclusion : le p-value indique que la distribution des données n'est pas normale. On doit utiliser un autre test pour déterminer cette significativité de réponse entre les sous-groupes

Question 3., Groupe Oui: Statistique=0.8153, p-value=0.0000
Question 3., Groupe Non: Statistique=0.8903, p-value=0.0000
Question 5., Groupe Oui: Statistique=0.8187, p-value=0.0000
Question 5., Groupe Non: Statistique=0.8497, p-value=0.0000
Question 7., Groupe Oui: Statistique=0.7710, p-value=0.0000
Question 7., Groupe Non: Statistique=0.8690, p-value=0.0000
Question 9., Groupe Oui: Statistique=0.8529, p-value=0.0000
Question 9., Groupe Non: Statistique=0.8199, p-value=0.0000
Question 11., Groupe Oui: Statistique=0.7620, p-value=0.0000
Question 11., Groupe Non: Statistique=0.7505, p-value=0.0000
Question 13., Groupe Oui: Statistique=0.8169, p-value=0.0000
Question 13., Groupe Non: Statistique=0.7801, p-value=0.0000
Question 15., Groupe Oui: Statistique=0.7745, p-value=0.0000
Question 15., Groupe Non: Statistique=0.8433, p-value=0.0000
Question 17, Groupe Oui: Statistique=0.7430, p-value=0.0000
Question 17, Groupe Non: Statistique=0.7647, p-value=0.0000
Question 19, Groupe Oui: Statistique=0.7194, p-value=0.0000
Question 19, Groupe Non: Statistique=0.7671, p-value=0.0000
Question 21, Groupe Oui: Statistique=0.8023, p-value=0.0000
Question 21, Groupe Non: Statistique=0.8267, p-value=0.0000
Question 23, Groupe Oui: Statistique=0.8071, p-value=0.0000
Question 23, Groupe Non: Statistique=0.8132, p-value=0.0000
Question 25, Groupe Oui: Statistique=0.8932, p-value=0.0000
Question 25, Groupe Non: Statistique=0.8579, p-value=0.0000
Question 27, Groupe Oui: Statistique=0.7744, p-value=0.0000
Question 27, Groupe Non: Statistique=0.8168, p-value=0.0000
Question 29, Groupe Oui: Statistique=0.8276, p-value=0.0000
Question 29, Groupe Non: Statistique=0.8606, p-value=0.0000
Question 31, Groupe Oui: Statistique=0.8217, p-value=0.0000
Question 31, Groupe Non: Statistique=0.8752, p-value=0.0000
Question 33, Groupe Oui: Statistique=0.7467, p-value=0.0000
Question 33, Groupe Non: Statistique=0.8460, p-value=0.0000
Question 35., Groupe Oui: Statistique=0.7473, p-value=0.0000
Question 35., Groupe Non: Statistique=0.8224, p-value=0.0000
Question 37., Groupe Oui: Statistique=0.8111, p-value=0.0000
Question 37., Groupe Non: Statistique=0.8406, p-value=0.0000
Question 39., Groupe Oui: Statistique=0.8280, p-value=0.0000
Question 39., Groupe Non: Statistique=0.8541, p-value=0.0000

Question 41., Groupe Oui: Statistique=0.7600, p-value=0.0000
 Question 41., Groupe Non: Statistique=0.7795, p-value=0.0000
 Question 43., Groupe Oui: Statistique=0.7959, p-value=0.0000
 Question 43., Groupe Non: Statistique=0.7995, p-value=0.0000
 Question 45., Groupe Oui: Statistique=0.8519, p-value=0.0000
 Question 45., Groupe Non: Statistique=0.8491, p-value=0.0000
 Question 47., Groupe Oui: Statistique=0.8236, p-value=0.0000
 Question 47., Groupe Non: Statistique=0.8848, p-value=0.0000
 Question 49., Groupe Oui: Statistique=0.8116, p-value=0.0000
 Question 49., Groupe Non: Statistique=0.8408, p-value=0.0000

Q53 du 21/01/26

Conclusion : Elles ne sont pas normales. On doit utiliser un autre test

Données issues du traitement avec le programme python en annexe 6

Question	Normalité_Oui_p	p-value_comparaison	Taille_effet_r
3.	1.833315e-08	0.003948	0.680267
5.	5.611187e-09	0.216918	0.574400
7.	2.931628e-10	0.003441	0.676000
9.	8.219942e-08	0.455960	0.546133
11.	4.055789e-11	0.248312	0.565600
13.	3.249638e-08	0.499212	0.540000
15.	1.134861e-08	0.151379	0.585333
17.	1.136325e-09	0.845164	0.511733
19.	9.341644e-11	0.401136	0.545600
21.	9.617473e-08	0.852976	0.488800
23.	5.776492e-09	0.261058	0.566667
25.	2.289362e-05	0.031587	0.363733
27.	1.957234e-09	0.024888	0.632800
29.	4.389000e-08	0.105384	0.598133
31.	3.253292e-07	0.045319	0.624800
33.	6.383872e-09	0.547282	0.534667
35.	5.828811e-09	0.049811	0.612533
37.	8.547513e-08	0.625050	0.529067
39.	2.358152e-08	0.003210	0.680800
41.	1.413498e-09	0.133199	0.587467
43.	1.334376e-09	0.060259	0.610400
45.	1.560829e-08	0.186047	0.580800
47.	2.902906e-06	0.748738	0.480000
49.	5.728060e-08	0.852012	0.488800

Le programme python du test Shapiro

```
import pandas as pd
```

```

from scipy.stats import shapiro

# Charger les données depuis le fichier CSV
file_path = "Donnees-Mistral-Q51.csv"
data = pd.read_csv(file_path, sep=";", encoding="utf-8-sig")

# Afficher les premières lignes pour vérifier la structure
print(data.head())

# Séparer les données par groupe
groupe_oui = data[data["Groupe"] == "Oui"]
groupe_non = data[data["Groupe"] == "Non"]

# Liste pour stocker les résultats
resultats_shapiro = []

# Effectuer le test de Shapiro-Wilk pour chaque question et chaque
groupe
questions = data.columns[2:] # Ignorer les colonnes "N°Obs" et
"Groupe"

for question in questions:
    # Test pour le groupe "Oui"
    stat_oui, p_oui = shapiro(groupe_oui[question])
    resultats_shapiro.append((question, "Oui", stat_oui, p_oui))

    # Test pour le groupe "Non"
    stat_non, p_non = shapiro(groupe_non[question])
    resultats_shapiro.append((question, "Non", stat_non, p_non))

# Afficher les résultats
for resultat in resultats_shapiro:
    question, groupe, stat, p = resultat
    print(f"Question {question}, Groupe {groupe}: Statistique={stat:.4f},
p-value={p:.4f}")

```

Annexe 5 Résultats Mann-Whitney

Réalisé en avril2026 sur les données définitives – n=140

Q5I

Question	Normalité_Oui_p	p-value_comparaison	Taille_effet_r
3	7.328596e-08	0.260004	0.552051
5	9.128501e-08	0.637696	0.478873
7	5.201227e-09	0.668697	0.519290
9	9.590093e-07	0.454377	0.533782
11	3.179799e-09	0.755196	0.486732
13	8.130799e-08	0.448775	0.532660
15	6.360278e-09	0.656970	0.480506
17	1.157234e-09	0.739119	0.514493
19	3.514844e-10	0.342577	0.538681
21	3.250206e-08	0.073108	0.577975
23	4.377026e-08	0.185136	0.558481
25	2.398296e-05	0.203404	0.559094
27	6.314412e-09	0.906665	0.505205
29	1.637023e-07	0.131713	0.567973
31	1.108174e-07	0.088818	0.577669
33	1.400243e-09	0.304387	0.544295
35	1.448006e-09	0.911979	0.495203
37	5.621044e-08	0.754281	0.513880
39	1.677670e-07	0.510513	0.529700
41	2.845604e-09	0.313875	0.457236
43	2.211328e-08	0.489711	0.470096
45	8.897631e-07	0.803795	0.511329
47	1.256242e-07	0.624293	0.522249
49	5.819613e-08	0.774048	0.512758

5. Comparaison avec le test précédent (CNV)

C’est ici que l’analyse devient vraiment intéressante :

Variable	Nombre d’items significatifs	Taille d’effet	Conclusion
Former à la CNV	7 items	Effets forts	Différences nettes entre groupes

Connaître Graine de médiateurs	0 item	Effets non significatifs	Pas de différence détectée
--------------------------------	--------	--------------------------	----------------------------

Q53

Réalisé en avril 2026 sur les données définitives - n=140

Question	Normalité_Oui_p	p-value_comparaison	Taille_effet_r
3	1.833315e-08	0.003948	0.680267
5	5.611187e-09	0.216918	0.574400
7	2.931628e-10	0.003441	0.676000
9	8.219942e-08	0.455960	0.546133
11	4.055789e-11	0.248312	0.565600
13	3.249638e-08	0.499212	0.540000
15	1.134861e-08	0.151379	0.585333
17	1.136325e-09	0.845164	0.511733
19	9.341644e-11	0.401136	0.545600
21	9.617473e-08	0.852976	0.488800
23	5.776492e-09	0.261058	0.566667
25	2.289362e-05	0.031587	0.363733
27	1.957234e-09	0.024888	0.632800
29	4.389000e-08	0.105384	0.598133
31	3.253292e-07	0.045319	0.624800
33	6.383872e-09	0.547282	0.534667
35	5.828811e-09	0.049811	0.612533
37	8.547513e-08	0.625050	0.529067
39	2.358152e-08	0.003210	0.680800
41	1.413498e-09	0.133199	0.587467
43	1.334376e-09	0.060259	0.610400
45	1.560829e-08	0.186047	0.580800
47	2.902906e-06	0.748738	0.480000
49	5.728060e-08	0.852012	0.488800

Le programme python du test Mann Whitney

```
import pandas as pd
from scipy.stats import shapiro, mannwhitneyu

# Charger les données
```

```

file_path = "Donnees-Mistral-Q53.csv"
data = pd.read_csv(file_path, sep=";", encoding="utf-8-sig")

# Séparer les données par groupe
groupe_oui = data[data["Groupe"] == "Oui"]
groupe_non = data[data["Groupe"] == "Non"]

# Liste des questions (colonnes à analyser)
questions = data.columns[2:]

# Dictionnaire pour stocker les résultats
resultats = {
    "Question": [],
    "Normalité_Oui_p": [],
    "Normalité_Non_p": [],
    "Test_utilisé": [],
    "p-value_comparaison": [],
    "Taille_effet_r": []
}

# Analyser chaque question
for question in questions:
    # Test de normalité pour chaque groupe
    _, p_oui = shapiro(groupe_oui[question])
    _, p_non = shapiro(groupe_non[question])

    # Test de comparaison (Mann-Whitney)
    stat, p_comparaison = mannwhitneyu(groupe_oui[question],
groupe_non[question], alternative="two-sided")

    # Taille de l'effet (r)
    n1 = len(groupe_oui[question])
    n2 = len(groupe_non[question])
    r = stat / (n1 * n2)

    # Stocker les résultats
    resultats["Question"].append(question)
    resultats["Normalité_Oui_p"].append(p_oui)
    resultats["Normalité_Non_p"].append(p_non)
    resultats["Test_utilisé"].append("Mann-Whitney")
    resultats["p-value_comparaison"].append(p_comparaison)
    resultats["Taille_effet_r"].append(r)

# Créer un DataFrame pour afficher les résultats
resultats_df = pd.DataFrame(resultats)

# Afficher les résultats
print(resultats_df)

```

Annexe 6 : Tableau de répartition des commentaires

Item	Q°	Libellé de la question	Groupe préoccupation	Nbre commentaires
3	1	pour faire face aux élèves les plus difficiles.	Engagement des élèves	27
7	3	pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	Gestion de classe	22
9	4	pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	Engagement des élèves	21
5	2	pour aider mes élèves à penser de façon critique.	Engagement des élèves	12
45	22	pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	Engagement des élèves	12
31	15	pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	Gestion de classe	11
15	7	pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	Stratégie d'enseignement	10
27	13	pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	Stratégie d'enseignement	10
29	14	pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	Engagement des élèves	10
13	6	pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.		9
11	5	pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.		8
19	9	pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.		8
49	24	pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.		8
17	8	pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.		7
21	10	pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.		7
39	19	pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.		7
35	17	pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.		6
23	11	pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.		5
25	12	pour favoriser la créativité de mes élèves.		5
41	20	pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.		5

47	23	pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.		5
33	16	pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.		4
37	18	pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.		4
43	21	pour répondre aux élèves qui me « testent ».		4

Annexe 7 : Questionnaire 2

Envoyé au public d'enseignant ayant été formé à l'EàR ces dernières années.

Rappel de l'hypothèse :

L'évolution de la professionnalité enseignante vers les nouvelles exigences sociales et éthiques seraient facilitées par l'Éducation à la Relation ?

Dispositif de collecte :

Nous allons envoyer le questionnaire ci-dessous à tous les enseignants qui, depuis 10 ans, ont été sensibilisé ou former à l'EàR sur la région et les environs.

Nous allons réaliser des entretiens semi-directifs avec des enseignants ayant été pour collecter des informations sur les 3 hypothèses, des questions pour cette hypothèse pourront être incluses

Le questionnaire :

Vous avez participé à au moins une sensibilisation à l'Éducation à la Relation (Graine de médiateurs) ... Dans le cadre d'une recherche-action collaborative sur ce thème nous avons besoin de recueillir des données. Cette démarche est encadrée par l'éthique relative aux recherches en sciences humaines et a été validée pour se conformer aux exigences RGDP. Ces données, anonymisées, ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche.

Merci de répondre aux sollicitations ci-dessous. Cela prendra (XX minutes)

- Vous enseignez depuis ☐ moins de 5 ans ☐ plus de 10 ans ☐ autres :

Depuis quelques années, de nouvelles compétences sont attendues des enseignants en lien avec le climat scolaire (la prévention du harcèlement, la bienveillance, un climat serein, l'empathie et les compétences psycho-sociales en général...)

1. Ressentez-vous cette évolution dans les exigences du métier de professeur des écoles ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui comment ? _____

2. En tant qu'enseignant, comment vous sentez-vous par rapport à cette évolution : (1 pas du tout d'accord et 6 tout à fait d'accord)

Je le subis	1 2 3 4 5 6
Cela m'angoisse	1 2 3 4 5 6
Je trouve que cela n'évolue pas suffisamment vite	1 2 3 4 5 6

Cela valorise le métier de P.E.	1 2 3 4 5 6
---------------------------------	-------------

3. Avez-vous le sentiment, que les outils et contenus de l'Éducation à la Relation (GdeM) vous ont aidés pour :

Construire un climat de classe serein ; 1 2 3 4 5 6

(Les élèves se sentent bien en classe ? Quel est l'ambiance de travail ?)

Pourquoi ?

Développer l'empathie chez les élèves. 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Améliorer les relations entre élèves. 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Communiquer avec les familles. 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Travailler en équipe avec les adultes de l'école. 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

Construire votre relation avec le groupe classe. 1 2 3 4 5 6

Pourquoi ?

4. Quels outils utilisez-vous ou avez-vous utilisés depuis votre rencontre à l'Éducation à la Relation

- Graine de médiateur
- Marelle de médiation
- Jeux coopératifs
- Météo des émotions
- Messages clairs
- Autre :
- Quel(s) rouage(s) de l'Éducation à la Relation (GdeM) travaillez-vous principalement en classe ?
- Vivre ensemble,
- Communiquer,
- Comprendre,
- Agir

- *Aucun*
- *Je ne sais pas*

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire

- *Voulez-vous avoir un retour sur cette recherche quand elle sera terminée (Horizon 2026) ? Si oui vous devez renseigner une adresse mail pour vous prévenir. _____*
- *Vous seriez prêt à répondre à quelques questions lors d'un entretien pour compléter notre recherche ? Merci de renseigner alors une adresse mail pour vous contacter.*

Description des répondants n=124

Enseignant depuis

- *Plus de 10 ans : 102*
- *Moins de 5 ans : 7*
- *Autres : 15*