



Collection Recherche & étude  
En direct des projets

---

## Projet LIRE : L'éducation positive, une démarche renforçant la culture de la paix et du vivre-ensemble, Tombouctou, Mali - Rapport général

---

Direction des opérations  
2018

RE | DP | 23



### **Investigatrice principale**

Rebecca Shankland, Maître de Conférences en Psychologie, Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie : Personnalité, Cognitions, Changement Social, Université Grenoble Alpes  
Contact : [rebecca.shankland@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:rebecca.shankland@univ-grenoble-alpes.fr)

### **Chercheuse associée**

Natacha Boissicat, Maître de Conférences en Psychologie Sociale et Sciences de l'Éducation, LARAC, Université Grenoble Alpes

### **Chargée de mission**

Julia Hue, étudiante en master 1 de psychologie, Université Grenoble Alpes

### **Stagiaire recherche**

Clara Lakritz, Université Grenoble Alpes

### **Contributrices**

Maud Leibler, Humanité & Inclusion

Aude Brus, Humanité & Inclusion

### **Relectures techniques**

Sandra Boisseau, Humanité & Inclusion

Basile Oubda, Humanité & Inclusion

### **Relecture & mise en page**

Stéphanie Deygas, Humanité & Inclusion

### **Crédit photographique**

© HI / Mohamed Ag Mohamed ALHER (Tombouctou, mars 2018)

# Sommaire

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Cadre général de l'étude.....</b>                                      | <b>3</b>  |
| 1.1 Introduction.....  | 3         |
| 1.2 Contexte de l'étude.....   | 6         |
| 1.3 Synthèse de l'état de l'art.....   | 6         |
| 1.4 Intérêt et utilisation des résultats de l'étude.....                     | 7         |
| 1.5 Objectif général.....  | 7         |
| 1.6 Objectifs spécifiques.....   | 7         |
| <b>2. Méthodologie.....</b>  | <b>8</b>  |
| 2.1 Hypothèse.....   | 8         |
| 2.2 Participants.....  | 8         |
| 2.3 Procédure.....   | 9         |
| 2.3.1 Procédé d'anonymisation et considérations éthiques.....                | 9         |
| 2.3.2 Procédure et mesures de la première phase avril-juin 2017.....         | 9         |
| 2.3.3 Formation au programme d'éducation positive.....                       | 9         |
| 2.3.4 Formation au protocole de recherche-action.....                        | 10        |
| 2.3.5 Calendrier de l'enquête.....   | 10        |
| 2.3.6 Mesures.....   | 11        |
| 2.3.7 Questionnaires.....  | 11        |
| 2.3.8 Procédure et mesures de la phase 2, de novembre 2017 à avril 2018..... | 14        |
| 2.3.9 Calendrier de la phase 2.....  | 15        |
| <b>3. Analyse des données et considérations éthiques.....</b>                | <b>16</b> |
| 3.1 L'analyse des données vague 1.....                                       | 16        |
| 3.2 L'analyse des données vague 2.....                                       | 17        |
| <b>4. Considérations éthiques.....</b>                                       | <b>19</b> |
| <b>5. Résultats.....</b>   | <b>20</b> |
| 5.1 Vague 1 de l'étude.....  | 20        |
| 5.2 Vague 2 de l'étude.....  | 22        |
| 5.2.1 Statistiques descriptives.....   | 22        |
| 5.2.2 Statistiques inférentielles.....                                       | 28        |
| <b>6. Discussion et recommandations.....</b>                                 | <b>36</b> |
| 6.1 Vague 1 : étude de faisabilité.....                                      | 36        |
| 6.2 Vague 2 : étude d'efficacité de l'intervention.....                      | 37        |
| 6.3 Recommandations.....   | 39        |
| <b>Annexes.....</b>  | <b>41</b> |
| Annexe 1 : Questionnaire vague 2.....  | 42        |
| Annexe 2 : Questionnaire enseignant.....                                     | 54        |
| Annexe 3 : Focus group enseignants.....                                      | 55        |
| Annexe 4 : Les outils pédagogiques produits par le projet.....               | 58        |

# 1. Cadre général de l'étude

## 1.1 Introduction

Le Mali fait partie des pays les plus pauvres au monde. La population est estimée à plus de 18 millions d'habitants en 2017. En 2010, 43,6% de la population vivait avec moins de 1,25 dollars US par jour, d'après le rapport de 2012 du programme des Nations Unies pour le développement. La population infantile et juvénile est très importante : les enfants âgés de 6 à 12 ans représentent 22,2% de la population, et les adolescents âgés de 13 à 17 ans représentent 9,9% de la population (Direction nationale de la statistique malienne). Seulement 36,7% des enfants sont scolarisés (chiffres d'estimations de l'OMS<sup>1</sup> et de la Banque Mondiale, 2011).

Selon l'OMS, les personnes en situation de handicap représentent 15% de la population malienne, dont deux tiers se trouve en situation de pauvreté. Au Mali, seul 5% de la population handicapée est ou a été scolarisée selon l'OMS.

Le projet d'éducation positive a été mis en place en partenariat avec Humanité & Inclusion (nouveau nom de Handicap International (HI)), l'Université Grenoble Alpes (UGA) et Scholavie dans le cadre du projet « LIRE » : la relance de l'éducation inclusive à Tombouctou, dans une démarche renforçant la culture de paix et le vivre ensemble, financé par USAID.

Tombouctou compte 54 453 habitants dont 2 722 enfants en situation de handicap. Seulement 2% d'entre eux sont scolarisés selon l'UNICEF<sup>2</sup>.

Le nord du Mali, et particulièrement la région de Tombouctou, a été touché très gravement par la crise politique de 2012. Aujourd'hui encore, la situation sociale et sécuritaire reste instable dans cette région du fait de la présence de groupes djihadistes extrémistes, ainsi que de l'absence de l'Etat malien dans une grande partie de la région (présence partielle à Tombouctou). Des tensions inter-ethniques importantes placent la commune de Tombouctou comme privilégiée pour la mise en pratique de l'éducation positive afin de faire de l'éducation et du vivre ensemble une priorité. En effet, suite à la crise de 2012, 30% des écoles de Tombouctou ont été détruites, occupées ou pillées par les groupes armés. En mai-juin 2015 l'accord pour la paix et la réconciliation au Mali a été signé et l'éducation nationale malienne a fait de l'éducation et de la formation professionnelle une priorité. Toutefois, les tensions au sein des établissements se font parfois ressentir en raison de l'histoire conflictuelle récente. Dans le but de réduire ces tensions et d'éviter que ce type de tensions se perpétuent dans le pays par la suite, l'éducation au vivre ensemble apparaît

---

<sup>1</sup> OMS : Organisation mondiale de la santé

<sup>2</sup> UNICEF : En français, Fonds des Nations Unies pour l'enfance

particulièrement utile. Comment accueillir la différence ? Comment développer l'entraide quelles que soient les origines des enfants dans l'école ? Autant de questions que se posent les acteurs éducatifs qui se sont intéressés à la question de l'éducation positive en lien avec l'inclusion et le vivre ensemble.

En effet, les recherches ont mis en évidence que les pratiques d'éducation positive telles que le travail sur la régulation des émotions et de l'attention permettent de réduire les réponses automatiques et impulsives (pour une synthèse récente des recherches menées en milieu scolaire, voir Theurel, Gimbert, & Gentaz, 2018). Elles entraînent une meilleure qualité des relations, une plus grande coopération dans la classe (pour une synthèse des recherches en milieu scolaire, voir Shankland & Rosset, 2016), une augmentation des comportements altruistes (recherches menées auprès d'adultes, ex. Tsang, 2006), et une diminution de la discrimination (recherches menées auprès d'adultes, ex. Lueke & Gibson, 2016).

Ainsi, l'éducation positive pourrait contribuer à l'éducation inclusive, car elle vise à orienter l'attention des élèves et des enseignants vers les ressources que chaque élève parvient à mobiliser au quotidien. L'éducation inclusive désigne un système éducatif qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage pour tous les enfants et jeunes vulnérables et marginalisés. Il s'agit d'une approche éducative qui vise à leur assurer l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation, en renforçant leur participation et en limitant leur exclusion. L'éducation inclusive est également définie comme les politiques et pratiques éducatives favorisant l'accueil des élèves en situation de handicap en leur offrant les mêmes chances d'accéder aux apprentissages, en adaptant au mieux la pédagogie à leurs besoins (Zay, 2012). HI intervient dans le domaine de l'éducation depuis 1998, et dans le secteur de l'éducation inclusive depuis 2004. Son travail se concentre particulièrement sur les enfants handicapés – les jeunes « apprenants » les plus vulnérables et exclus dans le monde, dans les pays à faible revenu et dans des contextes de développement et d'urgence. HI vise à renforcer la scolarisation des enfants et des jeunes adultes handicapés à l'école, selon une approche inclusive. Ainsi, les interventions de l'éducation positive qui visent l'identification et l'utilisation de ses forces au cours de la semaine améliorent l'estime de soi des participants et le regard positif porté sur autrui (ex. Gander, Proyer, Ruch, & Wyss, 2012 ; Madden, Green, & Grant, 2011). L'éducation positive peut contribuer à l'atteinte des objectifs de l'éducation inclusive par le renforcement du bien-être de tous les enfants. Ainsi, par le biais d'interventions de psychologie positive en milieu éducatif il est possible de contribuer à l'éducation inclusive en favorisant également la réduction de la discrimination et le développement d'un regard positif de la part des élèves et des enseignants sur les élèves plus en difficulté ou en situation de handicap. La psychologie positive est l'étude des conditions et des interventions favorisant le bien-être et la résilience des individus et des groupes (voir Shankland, 2014).

L'éducation inclusive et l'éducation positive sont deux domaines complémentaires qui se rejoignent sur certains points, l'éducation positive pouvant contribuer dans une certaine mesure à l'éducation inclusive, notamment par le développement des compétences psychosociales qui est favorisé par le travail sur la régulation des émotions et de l'attention.

La mise en œuvre de l'éducation positive comme de l'éducation inclusive implique la formation et la participation de nombreux acteurs : enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs d'établissements, parents... Les effets de l'éducation positive et des interventions de promotion de la santé mentale étant plus importants dès lors que sa mise en œuvre est systémique (voir Shankland, Saïas, & Friboulet, 2009).

L'éducation positive comme l'éducation inclusive permet aux enseignants de développer une posture plus adaptée vis-à-vis des enfants quels que soient leurs difficultés ou handicap, et d'expérimenter de nouvelles approches pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des enfants. Avec l'éducation positive, le changement de posture de l'enseignant s'accompagne de la mise en œuvre d'activités spécifiques, dédiées à l'amélioration du climat de classe, à la confiance en soi des élèves et au développement de leurs compétences socio-émotionnelles. A ce jour, aucune étude n'a évalué l'intérêt des pratiques d'éducation positive pour favoriser l'éducation inclusive. Cette étude pilote vise à évaluer la faisabilité d'un tel dispositif au sein d'établissements scolaires dans un contexte de tensions sociales importantes. Dans un deuxième temps, l'objectif était d'évaluer l'efficacité de ce dispositif en termes d'amélioration du bien-être scolaire des élèves et des compétences favorisant le vivre ensemble.

Ce projet était subdivisé en deux étapes : une étude pilote de quatre semaines en 2017, puis une deuxième phase d'expérimentation de cinq mois en 2018, en s'appuyant sur un programme d'éducation positive scientifiquement validé (programme BECS, Boniwell et al., 2016), adapté au contexte spécifique de l'intervention. Le programme s'est déroulé dans trois écoles cibles de Tombouctou : écoles Bahadou, Sidi Mahamoud, AB Santao. Cette recherche-action a été conduite en évaluant l'efficacité de ce programme réalisé dans les établissements cités comparativement à trois écoles « témoins » situées à Tombouctou : écoles Paix, Barize et Alpha Saloum. Ainsi, 300 enfants issus des écoles cibles ont suivi un programme d'éducation positive adapté.

Au total, 1 224 enfants ont été interrogés afin d'évaluer les compétences développées – confiance en soi et envers les enseignants, empathie, capacité de résolution de conflits, politesse, coopération, altruisme, sociabilité, régulation émotionnelle, anxiété à l'école – en pré-test, puis en post-test au bout de quatre semaines d'éducation positive pour les premiers 600 élèves, et au bout de 5 mois pour la deuxième vague d'évaluations auprès de 600 élèves.

Il s'agit d'un projet novateur mené au Mali, dont le but était de favoriser l'identification des ressources des enfants et de favoriser le développement de leurs compétences psychosociales plutôt que de cibler leurs troubles psychologiques. Sur le plan scientifique, l'intérêt était de tester l'efficacité d'un programme d'éducation positive dans un contexte différent du contexte occidental où se déroulent la majorité des recherches dans ce champ. Il s'agit donc de mesurer l'utilité de ce type de programme sur le bien-être des enfants en classe et sur le climat de la classe dans des situations complexes telles que celles du nord-Mali (situation des classes surchargées, tensions politiques, etc.).

## 1.2 Contexte de l'étude

Le projet LIRE a été mis en œuvre dans la région de Tombouctou au Nord du Mali, plus précisément dans les communes urbaines de Tombouctou et de Diré. La commune de Tombouctou a une population d'environ 54 453 habitants, avec plus de 2 700 enfants en situation de handicap<sup>3</sup>. HI travaillait déjà en collaboration avec les acteurs de l'éducation de Tombouctou avant la crise du Nord de 2012. Ce projet s'inscrit dans la continuité de ce partenariat, dans une perspective de relance de l'éducation inclusive orientée vers le renforcement de la culture de la paix et du vivre ensemble.

## 1.3 Synthèse de l'état de l'art

L'éducation positive fait référence à l'application d'interventions de psychologie positive en milieu éducatif, dans le but de favoriser un bien-être durable par le biais du développement d'attitudes, de compétences et de relations constructives.

Une récente synthèse de la littérature (Shankland & Rosset, 2016) a permis de mettre en évidence plusieurs pratiques efficaces et faciles à mettre en œuvre dans les classes. Ces pratiques peuvent être réparties en 4 catégories :

- **les pratiques favorisant le développement de la présence attentive** (être à l'écoute de son corps, de ses besoins, des autres et de ce qui se passe en classe) ;
- **les pratiques favorisant l'orientation de l'attention vers les aspects positifs et satisfaisants du quotidien** (les forces individuelles et collectives, le soutien venant de la part des autres, les aspects positifs de son environnement) ;
- **les pratiques favorisant la coopération et l'entraide dans les classes** (activités en groupe, gestes bienveillants et solidaires envers les autres, cultiver les relations aux autres et à l'environnement) ;
- **les pratiques favorisant l'utilisation quotidienne des forces et compétences individuelles et collectives** (identifier ses forces et celles des autres, apprendre à les utiliser sous d'autres formes et dans d'autres contextes).

Les recherches portant sur ces pratiques ont mis en évidence des effets bénéfiques sur l'estime de soi, le bien-être, le climat de classe et les relations entre élèves (e.g., Froh, Sefick, & Emmons, 2008; Green, Oades, & Robinson, 2012; Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011 ; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Shoshani & Steinmetz, 2014). Cependant, ces recherches ont été réalisées dans des pays développés. Les pratiques d'éducation positive n'ont pas été testées dans des contextes plus complexes (ex : classes de plus de 100 élèves...).

---

<sup>3</sup> Ce nombre est calculé sur la base de 5% de la population selon l'OMS

## 1.4 Intérêt et utilisation des résultats de l'étude

L'objectif du projet est d'étendre les connaissances et activités relatives à l'éducation positive vers le champ de l'éducation inclusive et de proposer son application dans un contexte nouveau, qui peut être source de tensions et de difficultés multiples en milieu scolaire. Il s'agira ainsi de promouvoir un changement de paradigme, en développant les compétences psychosociales des enfants plutôt que de cibler leurs troubles psychologiques. Pour ce faire, le projet a été appuyé par deux structures expertes dans ce domaine, à savoir Scholavie<sup>4</sup> pour la formation des acteurs concernés en éducation positive, ainsi que l'Université Grenoble Alpes pour la réalisation de l'étude des effets de cette approche innovante.

L'étude proposée permet ainsi d'analyser si ces pratiques d'éducation positive sont applicables dans le contexte éducatif nord malien (ex : classes chargées, contexte social tendu...) et si elles contribuent à une amélioration du bien-être des élèves, de la cohésion sociale et du vivre ensemble.

## 1.5 Objectif général

L'objectif est de mesurer si les pratiques d'éducation positive dans des classes nord maliennes ont des effets sur le bien-être et les compétences psychosociales des enfants, notamment en termes d'empathie, de régulation des émotions, de coopération, de confiance en soi et de résolution des conflits.

## 1.6 Objectifs spécifiques

Quatre objectifs spécifiques sont identifiés :

- Proposer une description de la situation de référence (*baseline*) et de la situation après 5 mois d'intervention d'éducation positive (*endline*) pour chaque domaine couvert par l'étude.
- Proposer des analyses entre les domaines couverts par l'étude.
- Comparer les résultats obtenus en *baseline* et *endline*, et analyser les évolutions observées.
- Analyser, notamment selon le genre et en fonction de la présence d'un handicap, les résultats descriptifs et les changements observés afin d'explorer si les pratiques d'éducation positive génèrent des effets différents selon le profil des enfants.

---

<sup>4</sup> [www.scholavie.fr](http://www.scholavie.fr)



## 2. Méthodologie

### 2.1 Hypothèse

La vague 1 de l'étude portait sur la faisabilité et l'adaptation du dispositif d'éducation positive et du protocole de recherche. L'hypothèse de recherche porte donc sur la vague 2.

L'hypothèse testée dans le cadre de cette étude est la suivante : comparativement aux classes des écoles « témoins », les élèves ayant bénéficié de l'intervention d'éducation positive durant cinq mois présenteront un degré de bien-être scolaire plus élevé, de meilleures capacités de régulation des émotions, d'empathie, de coopération, de résolution de conflits, seront davantage respectueux des autres et auront plus confiance en eux.

### 2.2 Participants

L'étude porte sur trois écoles cibles et trois écoles contrôles. Au total, 600 élèves de 4ème et 5ème (âgés de 9 à 12 ans) ont répondu aux questionnaires d'évaluation dans le cadre de cette étude lors de la vague 1 et à nouveau 624 élèves lors de la vague 2 (le nombre de personnes en situation de handicap au total étant inférieur à 10, il n'a pas été pertinent de réaliser des traitements statistiques sur ce sous-échantillon de participants).

Le programme d'éducation positive BECS adapté au contexte malien a été dispensé dans 6 classes de trois écoles pilotes de Tombouctou : 300 enfants issus de ces classes de 5ème et 4ème, et 300 enfants d'autres écoles « contrôles » de Tombouctou ont été interrogés dans le but de réaliser une étude comparative des résultats obtenus, en fonction de la participation ou non au programme d'éducation positive.

Les établissements ont été sélectionnés par le Programme HI au Mali, et les enseignants prêts à être formés au programme de Scholavie d'éducation positive ont été retenus. Le programme s'est déroulé dans des écoles au nord du Mali, dans les communes urbaines de Tombouctou et de Diré.

Dans les classes qui ont bénéficié de l'intervention, les élèves n'étaient pas obligés de participer à l'étude, celle-ci s'est faite par consentement éclairé auprès des élèves volontaires.

Les écoles identifiées pour composer le groupe test écoles cibles sont les suivantes :

- AB Santao
- Sidi Mahmoud I
- Bahadou I

Les écoles identifiées pour composer le groupe test écoles contrôle sont les suivantes :

- Barize
- Alpha Saloum
- La Paix I

## 2.3 Procédure

Le pilote s'est déroulé en deux temps. Une première phase d'une durée de deux mois entre avril et juin 2017 a permis une première mise en œuvre du programme d'éducation positive dans les écoles, et une première analyse de résultats afin d'évaluer la faisabilité du dispositif (pédagogique et de recherche). La deuxième phase s'est déroulée sur 5 mois, de novembre 2017 à avril 2018.

### 2.3.1 Procédé d'anonymisation et considérations éthiques

Afin de préserver l'anonymat des participants, un procédé d'anonymisation des données a été proposé grâce à la création d'un code pour chaque enfant, identique en *baseline* et *endline*. Lors de la *baseline*, pour chaque enfant, un code unique a été généré par l'enfant en s'appuyant notamment sur les premières lettres du prénom des parents de l'enfant. Toutefois, ce procédé d'anonymisation n'a pas bien fonctionné, car au moment de générer à nouveau le même code à la *endline*, très peu d'enfants ont pu générer le même code, car les parents ont parfois plusieurs prénoms ou bien le parent n'était plus présent, l'enfant avait choisi le prénom d'un autre proche, et au moment de faire le lien entre *baseline* et *endline* les chercheurs ont constaté que seuls 79 participants avaient donné le même code aux deux temps. C'est la raison pour laquelle le procédé d'anonymisation a été modifié pour l'étude 2.

### 2.3.2 Procédure et mesures de la première phase avril-juin 2017

En amont de l'étude, deux formations ont été proposées : une formation au programme d'éducation positive et une formation au protocole de recherche-action.

### 2.3.3 Formation au programme d'éducation positive

La formation au programme d'éducation positive s'est déroulée sur une semaine et a été dispensée par l'association Scholavie (Stéphanie Dussurgey). Tombouctou étant une zone de « no-go » pour les partenaires de HI, les partenaires locaux se sont déplacés à Bamako pour l'occasion. Cette formation a permis à chaque participant de s'approprier les concepts clés de l'éducation positive et de s'entraîner à mettre en œuvre les pratiques de psychologie positive. De plus, les échanges au cours de cette formation ont permis d'affiner l'adaptation du programme afin de prendre en compte toutes les dimensions importantes du contexte d'intervention.

Les bénéficiaires de la formation Scholavie à Bamako ont ensuite formé à leur tour les partenaires restés à Tombouctou. En effet, pour des raisons budgétaires, seuls quelques représentants de chaque école ont été conviés à Bamako. Les personnes formées à Bamako ont donc organisé, avec l'appui matériel et humain de l'équipe-projet de HI Mali, une formation de restitution à Tombouctou avant le début de l'étude afin que chaque enseignant volontaire puisse mettre en œuvre le programme dans sa classe.

### 2.3.4 Formation au protocole de recherche-action

Trois jours de formation à la mise en œuvre du protocole de recherche ont été dispensés par l'Université Grenoble Alpes (Julia Hue) auprès de l'équipe-projet en charge de ce programme d'éducation positive. Il s'agissait d'une formation portant sur la méthodologie d'enquête afin de favoriser un recueil des données standardisé limitant les biais liés à l'évaluation et limitant le nombre d'erreurs possibles. L'objectif était également de prendre en compte les éléments de contexte spécifiques afin d'adapter au mieux la méthodologie de recherche et favoriser un recueil des données optimal (avec le moins de pertes de données possibles). Pour les mêmes raisons évoquées plus haut, l'équipe-projet a été formée au protocole de recherche et à la passation du questionnaire, et a ensuite dispensé une formation aux relais-communautaires chargés de l'enquête auprès des enfants de chaque classe concernée.

En plus de l'enquête par questionnaire via des entretiens directifs, le protocole de recherche comprenait des *focus group* en fin de programme afin d'évaluer la faisabilité et l'utilité perçue de ce programme dans les classes concernées par le dispositif. Des notes étaient prises au cours de ce *focus group* et envoyées ensuite à l'équipe de recherche pour une analyse de contenu afin d'identifier les freins ou les leviers d'efficacité de l'intervention, ainsi que les compétences à consolider auprès des enseignants en termes d'éducation positive pour la seconde vague de l'étude.

### 2.3.5 Calendrier de l'enquête

| Période             | Agenda   |
|---------------------|--|
| 3-14 avril 2017     | Formation Scholavie et UGA au programme d'éducation positive et au protocole de recherche à Bamako   |
| 17-21 avril 2017    | Formation des enseignants et des enquêteurs à Tombouctou   |
| 24 avril-5 mai 2017 | BASELINE comme suit :<br>24-28 avril : dans les écoles pilotes<br>1-5 mai : dans les écoles contrôle |
| 1 mai-2 juin 2017   | Éducation positive dans les écoles pilotes   |
| 22 mai-2 juin 2017  | ENDLINE comme suit :<br>22 mai-26 mai : écoles contrôle<br>29 mai-2 juin : écoles pilotes            |

### 2.3.6 Mesures

L'objectif était d'évaluer la faisabilité du programme dans les classes (évaluée par le focus group), la faisabilité du protocole de recherche (évaluée à l'aide de l'analyse des données et du taux de réponses), et d'avoir une idée plus précise de l'applicabilité des échelles utilisées dans ce contexte (alphas de Chronbach, effets plafonds – c'est-à-dire mesures qui ne permettent pas d'évaluer le changement en raison de scores moyens trop élevés au départ – et sensibilité au changement des mesures choisies).

Des entretiens individuels directifs ont été réalisés avec chaque enfant recruté pour cette étude afin d'avoir des réponses optimales (meilleure compréhension possible des questions posées par le questionnaire).

### 2.3.7 Questionnaires

Un questionnaire a été proposé par l'Université Grenoble Alpes (Rebecca Shankland, maître de conférences en psychologie à l'UGA et Julia Hue, étudiante), rassemblant plusieurs échelles validées. Ce questionnaire avait pour but de mesurer les effets du programme d'éducation positive, et regroupe plusieurs échelles permettant d'évaluer le bien-être scolaire des élèves ainsi que leurs compétences psychosociales, incluant les dimensions suivantes : coopération, altruisme, empathie, gestion de conflits, confiance en soi et confiance et respect envers les enseignants. Le choix des questionnaires a été effectué en collaboration avec les professionnels de terrain ayant identifié des besoins spécifiques et des objectifs motivant la mise en œuvre du programme d'éducation positive. Il a également été fait en concertation avec l'équipe de l'association Scholavie afin d'évaluer des dimensions liées aux ateliers proposés dans les classes (sur les compétences socio-émotionnelles des élèves). Le choix a également été fait en fonction de la revue de la littérature sur les interventions d'éducation positive et leurs effets. En dernier lieu, le choix s'est fait en fonction des outils validés en langue française à ce jour.

**Pour la vague 1**, les quatre échelles suivantes ont donc été complétées par l'échantillon de 600 élèves :

- 23 items de **l'échelle de compétences sociales de Fanchini** (2016)
- Échelle en 5 items de **régulation émotionnelle** (Brosseur & Mikolajzack, 2013)
- Deux sous-échelles en 10 items **d'estime de soi** (Harter, 2008) : estime de soi générale et estime de soi scolaire
- **Échelle d'anxiété scolaire** en 7 items (Boissicat et al., en cours de publication).

Les 23 items de l'échelle de compétences sociales de Fanchini ont été retenus pour ce questionnaire, en dépit des problèmes de qualité psychométrique de certaines sous-échelles dans leur validation d'origine, car il n'existe pas à ce jour d'autre mesure valide en français. Les items mesurent les compétences psychosociales des enfants, leur confiance en soi et envers les enseignants. Il s'agit pour la plupart d'affirmations dichotomiques en oui/non. Pour les questions de capacités de résolution de conflit, il s'agit de questions à 5 modalités

de réponses. Enfin, pour certains items, il s'agit de questions avec un choix à effectuer entre deux réponses possibles.

Pour compléter l'évaluation des compétences émotionnelles, une sous-échelle issue de l'échelle de compétences émotionnelles et relationnelles de Brasseur et Mikolajzack a été utilisée pour mesurer les capacités de régulation des émotions. Les cinq items de l'échelle de régulation des émotions pour soi ont été intégrés au questionnaire. Cette échelle validée au départ sur une population adulte n'a pas été encore validée sur une population d'enfants et d'adolescents, mais a été utilisée dans plusieurs études évaluant les interventions d'éducation positive à l'école par l'équipe de recherche de l'Université Grenoble Alpes. Ce questionnaire se présente sous la forme d'affirmations auxquelles il s'agit de répondre sur une échelle en cinq points : 1 correspondant à « pas du tout d'accord » et 5 correspondant à « tout à fait d'accord ».

Concernant l'échelle d'estime de soi de Harter, nous avons sélectionné deux des sous-échelles du questionnaire : celle évaluant l'estime de soi générale et celle sur l'estime de soi scolaire. L'échelle de Harter se présente sous la forme d'affirmations concrètes qui permettent d'évaluer la manière dont l'enfant ou l'adolescent se voit dans le domaine scolaire, mais aussi d'une manière plus générale. Le sujet doit compléter chaque affirmation sur une échelle en quatre points allant de « pas du tout comme moi » à « vraiment comme moi ».

L'échelle d'anxiété scolaire de Boissicat et al. a été choisie dans le but d'évaluer l'amélioration du bien-être scolaire des élèves après l'intervention. Il s'agit d'une échelle en sept items sous forme d'affirmations. L'élève répond sur une échelle de fréquence en quatre points, allant de « jamais » à « tout le temps ».

Afin d'adapter ce questionnaire au contexte malien, plusieurs modifications ont été apportées en amont et au cours de la formation au protocole de recherche avec l'équipe-projet HI Mali.

Tout d'abord, les enfants de Tombouctou n'étant pas familiers avec la passation de questionnaires, il a été préférable de modifier l'échelle de régulation émotionnelle qui se remplit en 5 points habituellement (1 étant pas du tout d'accord et 5 étant tout à fait d'accord). Les modalités de réponse en chiffres ont été remplacées par « pas du tout d'accord », « un peu d'accord », « je ne sais pas », « plutôt d'accord », « tout à fait d'accord ». Par ailleurs, l'échelle de régulation émotionnelle n'ayant pas été validée auprès d'enfants, au moment des analyses nous avons vérifié le coefficient de corrélations entre les items pour valider le fait que les 5 questions évaluaient bien une même dimension et étaient comprises par les enfants. Toutefois, il est important d'être prudent lors de l'analyse et l'interprétation des résultats à cette échelle.

Concernant l'échelle de Fanchini, l'une des questions mesurant la capacité de résolution de conflit est : « Imagine que tu laisses ton stylo sur une table et qu'un garçon de ta classe vient te le prendre. Tu lui demandes de te le rendre mais il te dit non. Que fais-tu ? », Il a été

nécessaire de remplacer « stylo » par « crayon », au vu du matériel présent dans les classes au Mali.

A l'une des questions d'empathie, l'item « quand un de mes copains est triste, je comprends pourquoi il pleure ou je me dis qu'il pleure pour rien », « je comprends pourquoi il pleure » a été remplacé par « j'essaie de comprendre pourquoi il pleure » afin de s'assurer que les enfants comprennent bien le sens de la question.

Une question a été ajoutée à la demande de l'équipe-projet : « il m'arrive de sécher la classe », réponse « oui » ou « non », car certains items de politesse tels que « il m'arrive de couper la parole à la maîtresse » n'étaient pas très adaptés au contexte malien, où il est très rare de couper la parole au professeur. Sécher la classe étant chose courante pour bon nombres d'élèves dès le primaire, l'équipe-projet souhaitait mesurer si le programme d'éducation positive pouvait avoir un effet sur le taux d'absentéisme des élèves. En effet, des études d'interventions d'éducation positive ont mis en évidence les effets sur l'engagement scolaire (Madden et al., 2011), ce qui peut se manifester par une diminution de l'absentéisme.

L'échelle d'estime de soi de Harter a fait débat durant la formation au questionnaire. En effet, d'après les membres de l'équipe-projet, les questions sur l'estime de soi peuvent être perçues négativement, car l'estime de soi telle que nous la définissons en occident s'apparenterait davantage à de la prétention dans le contexte malien. Ainsi, les élèves pourraient avoir un score faible sur ces échelles en raison du fait que culturellement l'estime de soi n'est pas une dimension valorisée au Mali. De plus, il n'est pas courant ni encouragé au Mali d'inciter les enfants à se comparer aux autres enfants, ni à paraître sûr de soi comme le laisse entendre le questionnaire de Harter, avec par exemple : « certains élèves sont souvent contents d'eux-mêmes : pas du tout comme moi ; un peu comme moi ; plutôt comme moi ; vraiment comme moi ». Il a été décidé de garder néanmoins ces items en raison de l'importance accordée à l'estime de soi dans le contexte scolaire comme déterminant de l'engagement dans les apprentissages. Toutefois, il s'agit d'une différence culturelle à prendre en compte lors de l'analyse des résultats.

Il est important de préciser que les dialectes Songhay et Tamasheq étant plus parlés que le français dans cette région, des traductions du questionnaire ont été réalisées dans ces deux langues. Ces deux dialectes étant des dialectes oraux, la traduction ne s'est pas faite de manière écrite. Elle a été enregistrée, puis transmise aux relais-communautaires afin de standardiser au mieux la procédure et la passation du questionnaire. Le questionnaire définitif est présenté en annexe 1.

Enfin, un *focus group* a été organisé auprès des enseignants des écoles pilotes (voir questions annexe 2 et *focus group* annexe 3), avec pour objectif de connaître leur ressenti et savoir si des améliorations étaient à prévoir pour la seconde vague de mise en place du programme et de l'enquête.

### 2.3.8 Procédure et mesures de la phase 2, de novembre 2017 à avril 2018

Suite aux observations de la première phase (étude de faisabilité), une attention particulière pour la deuxième phase a été accordée à plusieurs points :

- La traduction du questionnaire dans les dialectes oraux, et leur interprétation et compréhension
- La bonne identification des numéros d'anonymat entre la *baseline* et la *endline*, pour éviter les pertes de données
- Une modification du questionnaire pour une meilleure compréhension de la part des enquêteurs et des interrogés
- Une meilleure prise en compte des conditions de travail maliennes et des conditions d'enquête, afin de permettre un suivi optimal des passations et perdre le moins de données possible.

En effet, la phase 1 de l'étude portait sur 600 participants. Cependant, les résultats de seulement 79 d'entre eux ont pu être analysés en raison de problèmes de codes ne permettant pas d'identifier correctement un même individu ayant répondu aux deux temps de mesure (il convient de mettre en relation, pour un même individu, ces deux temps de mesure). La phase 2 porte au total sur 624 enfants, répartis également dans les 6 établissements identifiés. Ce chiffre prend en compte un taux d'abandon de 3% entre la *baseline* et la *endline* (% issu de l'étude phase 1 d'avril 2017).

Au niveau du questionnaire, des changements, améliorations et reformulations ont été proposés lors de la phase 2. Tout d'abord, les échelles d'estime de soi ont été retirées, car la cohérence interne des échelles n'était pas satisfaisante, reflétant soit une incompréhension des items proposés, soit l'évaluation d'un concept qui n'est pas unifié et évocateur pour ce public, comme cela avait été souligné par l'équipe-projet au départ. L'échelle d'anxiété scolaire a également été retirée et remplacée par une échelle mesurant le bien-être scolaire.

Par ailleurs, une échelle de sensibilité en 13 items a été ajoutée, car une étude publiée par Pluess et Boniwell (2015) a montré qu'il s'agissait d'une variable modératrice de l'efficacité des interventions de psychologie positive : plus un élève est sensible, plus l'intervention sera efficace pour lui.

Lors de la phase 1, 4 agents du projet LIRE avaient été formés par une représentante de l'Université Grenoble Alpes sur 3 jours. Ces derniers avaient ensuite formé les relais en charge de la collecte de données. Pour la phase 2, une nouvelle formation de 2 jours a été organisée par la coordinatrice technique en éducation inclusive de HI. Elle a formé le chef de projet superviseur et 6 collecteurs de données, dont 2 chargés de suivi qui assuraient le suivi de proximité de la collecte et la collecte de données 2 jours par semaine dans le but de permettre un recueil des données optimal et éviter les problèmes rencontrés au cours de la vague 1 (impossibilité de faire correspondre les codes *baseline* avec les codes *endline* pour une majorité d'élèves). Cette formation avait pour but de les informer des mises à jour relatives au protocole et au questionnaire, et surtout de les informer des détails qui permettent de rendre le protocole plus fiable et d'assurer la qualité des réponses et le

codage exact des données au moment de la saisie des réponses des participants. L'accent a été mis sur l'importance de la traduction exacte, de la vérification de la compréhension des questions, de la vérification de chaque code en complétant cette fois une fiche séparément avec le nom complet de l'enfant et son code afin de pouvoir vérifier au moment de la saisie du code de l'exactitude de celui-ci en correspondance avec la *baseline*.

La traduction a été aussi l'un des points d'attention principaux de la phase 2. Lors de la phase 1, la traduction a été proposée et enregistrée en Songhay et Tamasheq lors de la formation au protocole de recherche par l'équipe projet de HI à Bamako. Pour la phase 2, la technique utilisée mobilise deux personnes bilingues : la première traduit l'outil du français vers la langue locale ; la deuxième récupère cette version traduite en langue locale et propose une rétro-traduction en français. La version originale et la version rétro-traduite sont ensuite comparées et discutées. La traduction a donc été enregistrée puis transmise aux relais-communautaires afin de standardiser la passation du questionnaire sur le terrain.

L'autre point d'attention a concerné l'anonymisation des données et la création d'un code pour chaque enfant, identique en *baseline* et *endline*, généré par l'enquêteur cette fois. De plus, l'enquêteur a conservé un document sur lequel était notée la correspondance nom/code de manière à pouvoir redonner exactement le même code à l'élève lors de l'enquête *endline*. Cette correspondance nom/code n'a pas été transmise aux chercheurs pour le traitement des données de manière à conserver l'anonymat des participants.

### 2.3.9 Calendrier de la phase 2

| Période  | Agenda                             |
|--|------------------------------------|
| 6 au 13 novembre 2017  | BASELINE dans les écoles pilotes   |
| 14 au 21 novembre 2017   | BASELINE dans les écoles contrôles |
| <b>Période d'intervention de 5 mois (Novembre 2017 – Avril 2018)</b> |                                    |
| 23 au 27 avril 2018 + 30 avril au 04 mai 2018                        | ENDLINE dans les écoles pilotes    |
| 30 avril au 04 mai + 07 et 08 mai 2018                               | ENDLINE dans les écoles contrôles  |



## 3. Analyse des données et considérations éthiques

### 3.1 L'analyse des données vague 1

L'analyse des données s'effectue en plusieurs étapes. Tout d'abord, il est important de vérifier la validité des échelles utilisées en mesurant leur cohérence interne (alpha de Cronbach). Dans un deuxième temps, il est nécessaire d'identifier la distribution des données afin de choisir le type de test statistique à effectuer. Enfin, les tests réalisés dans le cadre d'une étude d'efficacité d'intervention consistent à repérer si les groupes témoin et expérimental ne sont pas différents au départ (test t de Student), et ensuite à repérer si les différences en fin de programme sont significatives entre ces deux groupes en prenant en compte le niveau de base des participants mesuré en *baseline* (analyses de variance à mesures répétées).

Afin d'analyser la validité des questionnaires utilisés dans ce nouveau contexte d'expérimentation, nous avons commencé par analyser la cohérence interne des échelles utilisées dans le cadre de la phase 1 de l'étude pilote. L'alpha de Cronbach est un indice statistique utilisé pour mesurer la cohérence interne d'une échelle afin d'identifier à quel point les items de l'échelle sont corrélés entre eux, et donc mesurent bien une même dimension. Cet indice varie entre 0 et 1 : plus il est élevé, plus les items d'une même échelle sont corrélés, ce qui conforte la validité de la mesure de cette dimension. Une valeur supérieure à 0.7 est jugée satisfaisante.

Les alphas de Cronbach calculés pour chaque échelle lors de la vague 1 soulignent que certaines échelles ont été moins faciles à comprendre pour les enfants au Mali et nécessitent des modifications, adaptation ou retrait pour la vague 2. Lors des échanges avec les équipes terrain, il nous avait été demandé de séparer certaines des compétences sociales de l'échelle de Fanchini de manière à repérer les effets spécifiques sur certaines dimensions, en particulier la confiance et par ailleurs la politesse. Voici les alphas de Cronbach :

- Échelle de compétences sociales (avec les items de résolution de conflits, empathie, coopération, altruisme et sociabilité de Fanchini, 2016) : 0.30
- Échelle de régulation émotionnelle : 0.81
- Estime de soi générale de Harter : 0.42
- Estime de soi scolaire de Harter : 0.28
- Échelle d'anxiété scolaire : 0.72
- Échelle de confiance (avec les items de confiance en soi et confiance et respect envers les enseignants de l'échelle de Fanchini) : 0.47
- Échelle de politesse (items de l'échelle de Fanchini) : 0.34

Ainsi, dans cet échantillon, seules deux échelles présentent un bon degré de fiabilité : l'échelle de régulation émotionnelle et l'échelle d'anxiété scolaire. En analysant le poids respectif de chaque item sur l'alpha de Cronbach, il en ressort que les items inversés (formulés négativement) posent problème. C'est pourquoi nous avons fait le choix de les

retirer pour la vague 2 de l'étude, ou de les reformuler sans négation. En retirant ces items, les alphas de Cronbach augmentent, ce qui indique une meilleure fiabilité de l'échelle concernée (alphas entre 0.5 et 0.6). Par exemple dans l'échelle de Harter sur l'estime de soi scolaire, lorsque l'on supprime la question 5 « certains élèves ne sont pas sûrs d'être aussi bon à l'école que les autres jeunes de leur âge », l'alpha de Cronbach passe de 0.42 à 0.6. Il en est de même pour les autres échelles. À l'échelle de politesse, par exemple, si l'on enlève la question 2 « la maîtresse me dit que je n'écoute rien en classe », l'alpha s'améliore : il passe de 0.34 à 0.5.

## **3.2 L'analyse des données vague 2**

L'analyse des données s'est également effectuée en plusieurs étapes pour la vague 2. Tout d'abord nous avons vérifié la validité des échelles utilisées en mesurant leur cohérence interne (alpha de Cronbach). Dans un deuxième temps, nous avons identifié la distribution des données afin de choisir le type de test statistique à effectuer. Enfin, les tests réalisés ont été de même nature que pour la vague 1 afin de repérer si les groupes témoin et expérimental n'étaient pas différents au départ (test t de Student), et ensuite de repérer si les différences en fin de programme étaient significatives entre ces deux groupes en prenant en compte le niveau de base des participants mesuré en *baseline* (analyses de variance à mesures répétées).

### **Cohérence interne des échelles**

Avant d'analyser les données, il est essentiel de vérifier que les échelles de mesure présentent une cohérence interne satisfaite, grâce à l'alpha de Cronbach. En effet, une échelle présentant une faible cohérence interne ne peut être utilisée dans le traitement des données, il faut alors utiliser les items séparément. Afin d'obtenir des précisions plus fines sur les compétences sociales développées, nous avons fait le choix de calculer les alphas de Cronbach des sous-dimensions des compétences sociales (résolution de conflits, altruisme, coopération). En faisant cela, comme il y a moins d'items par dimension, cela diminue l'alpha de Cronbach. Mais comme il s'agit d'une étude pilote, il nous semblait plus pertinent d'explorer de manière précise comment le programme peut agir sur chacune des sous-dimensions.

**Tableau 1. Cohérence interne des échelles en baseline et endline**

| <b>Echelle</b>                 | <b>Alpha de Cronbach<br/><i>baseline</i></b> | <b>Alpha de Cronbach<br/><i>endline</i></b> |
|--------------------------------|--|---|
| <b>Résolution de conflit</b>   | 0.50   | 0.30  |
| <b>Empathie</b>                | 0.34   | 0.35  |
| <b>Coopération</b>             | 0.52   | 0.47  |
| <b>Altruisme</b>               | 0.86   | 0.74  |
| <b>Sociabilité</b>             | 0.17   | 0.35  |
| <b>Confiance en soi</b>        | 0.47   | 0.57  |
| <b>Confiance enseignant</b>    | 0.37   | 0.34  |
| <b>Régulation émotionnelle</b> | 0.63   | 0.73  |
| <b>Satisfaction scolaire</b>   | 0.65   | 0.78  |
| <b>Sensibilité</b>             | 0.73   | 0.81  |

 Alpha de Cronbach satisfaisants

Le tableau indique que 4 échelles présentent une cohérence interne satisfaisante : altruisme, régulation émotionnelle, satisfaction scolaire et sensibilité. On constate que la cohérence interne est plus satisfaisante qu'à la première phase de l'étude. Toutefois, il y a encore plusieurs échelles qui ne permettent pas de considérer que l'ensemble des items peuvent être analysés comme un score commun de manière fiable. Cela peut être simplement dû au fait qu'il y a très peu d'items par dimension. Il pourrait donc s'agir d'un artefact lié au test statistique utilisé. En effet, les échelles comprenant plus de 2 items présentent de bons alphas de Cronbach (régulation émotionnelle, satisfaction scolaire et sensibilité), ce qui permet de considérer que les traductions ont été faites de manière adaptée, que les élèves ont bien compris les questions posées et qu'ils ont répondu de manière cohérente à ces questions. Il est donc possible de considérer que les données sont fiables et peuvent être traitées pour mesurer l'efficacité de l'étude pilote.

## 4. Considérations éthiques

Pour ce projet, les équipes impliquées dans la récolte de données ont respecté la note d'orientation de HI consacrée à l'éthique<sup>5</sup>.

La participation des enfants à l'étude n'entraîne pas de risque psychosocial, et des mesures spéciales ont été prises afin d'assurer la protection des enfants (ex : les enquêteurs ne restaient pas seuls dans une pièce fermée avec l'enfant).

Cependant, si des problèmes sont identifiés (ex : haut degré de détresse psychologique), les relais-communautaires disposent des informations nécessaires pour référer les enfants vers les services compétents (service du développement social ; centres de santé).

Les méthodes de collecte de données sont adaptées aux enfants : les formulations des questions ont été travaillées ensemble. Des supports visuels sont proposés afin de contribuer à une meilleure compréhension des questions par les enfants, et ainsi garantir la fiabilité des données collectées. Les entretiens ont été organisés de manière à garantir l'intimité et la confidentialité des échanges entre l'enfant et l'enquêteur.

Tous les enfants participants ont donné leur accord pour être interviewés – et ce après avoir été correctement et clairement informés sur les objectifs de l'étude. Ces derniers avaient par ailleurs la possibilité de refuser de participer ou d'arrêter l'entretien à leur gré ; en raison de problématiques liées au fait que les parents ne sont pas nécessairement lecteurs, il n'était pas possible de demander aux parents de signer un consentement écrit.

Les données collectées ont été anonymisées avant d'être transmises pour traitement statistique. Les personnes ont eu accès aux correspondances entre les codes et les noms des enfants pendant l'enquête (la responsable scientifique pour vérifier au cours du recueil de données qu'il n'y avait pas de problèmes pour apparier les codes du temps 1 et du temps 2, la coordinatrice technique éducation inclusive (EI) de HI, le chef de projet LIRE HI, le chargé de suivi et les enquêteurs). Ces informations sont ensuite détruites, et seules les bases de données codées sont conservées et archivées.

Enfin, les autorités éducatives ont été informées et ont donné leur accord pour la mise en œuvre de cette étude dans le contexte scolaire.

---

<sup>5</sup> BRUS Aude. [Etudes et recherches à Handicap International : Pour une gestion éthique des données](#). Handicap International, 2015

## 5. Résultats

### 5.1 Vague 1 de l'étude

Lors de la vague 1 en avril 2017, sur les 600 enfants testés en *baseline* et *endline*, seul un échantillon de 79 enfants (49 du groupe expérimental et 30 du groupe contrôle) a pu être apparié du fait des problèmes de cohérence des codes d'anonymat. En effet, beaucoup d'erreurs ont été rapportées dans les codes d'anonymat pré- et post- test. Ainsi, dans ce rapport, les résultats sont interprétés à partir de cet échantillon apparié de 79 enfants.

Lorsque l'on effectue un test de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants (t de Student), on observe une différence significative des groupes test et contrôle au temps 1, avant l'intervention, pour l'échelle de Harter d'estime de soi générale et l'échelle de compétences sociales de Fanchini.

Les analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées pour chacune des variables, en contrôlant pour leur niveau de départ, ne présentent aucun résultat significatif. Cela signifie que l'on n'observe pas d'effet principal de l'intervention sur l'amélioration des compétences sociales des enfants, leur niveau d'anxiété scolaire ou leur estime de soi générale ou scolaire.

Le groupe 1 est le groupe expérimental qui comprend 49 élèves. Le groupe 2 est le groupe témoin qui comprend 30 élèves.

**Tableau 1. Moyennes aux deux temps de mesure pour la vague 1**

| <b>Compétences sociales</b>    | <b>Baseline</b> | <b>Endline</b> |
|--------------------------------|-----------------|----------------|
| Groupe expérimental            | 20.06           | 19.2           |
| Groupe contrôle                | 19              | 18.9           |
| <b>Régulation émotionnelle</b> | <b>Baseline</b> | <b>Endline</b> |
| Groupe expérimental            | 17.9            | 20.08          |
| Groupe contrôle                | 17.63           | 19.73          |
| <b>Estime de soi générale</b>  | <b>Baseline</b> | <b>Endline</b> |
| Groupe expérimental            | 16.2            | 15.5           |
| Groupe contrôle                | 13.8            | 15.9           |
| <b>Estime de soi scolaire</b>  | <b>Baseline</b> | <b>Endline</b> |
| Groupe expérimental            | 15.9            | 16.3           |
| Groupe contrôle                | 15.1            | 16.3           |
| <b>Anxiété scolaire</b>        | <b>Baseline</b> | <b>Endline</b> |
| Groupe expérimental            | 22.7            | 23.1           |
| Groupe contrôle                | 21.4            | 21.9           |

| <b>Politesse</b>                      | <b>Baseline</b> | <b>Endline</b> |
|---------------------------------------|-----------------|----------------|
| Groupe expérimental                   | 2.3             | 2.3            |
| Groupe contrôle                       | 2.1             | 2.5            |
| <b>Confiance en soi et enseignant</b> | <b>Baseline</b> | <b>Endline</b> |
| Groupe expérimental                   | 5.06            | 4.97           |
| Groupe contrôle                       | 4.65            | 4.7            |

Dans cette première vague de l'étude qui visait à vérifier la faisabilité du programme et du protocole de recherche, aucune différence significative n'est observée entre le groupe expérimental et le groupe contrôle en termes de progression entre la *baseline* et la *endline*.

Il est à noter que l'étude pilote était prévue sur une durée plus longue, mais en raison de grèves et de l'approche de la fin d'année, le nombre de séances prévu a été écourté. En effet, les compétences psychosociales nécessitent un entraînement et ne peuvent être développées en 3 ou 4 séances. Par exemple, le programme Unplugged orienté vers le développement des compétences psychosociales est composé de 12 séances et a fait la preuve de son efficacité dans 7 pays européens (Faggiano et al., 2008). A l'inverse, des programmes plus courts tels que le programme « Je suis bien à l'école » (Dubarle, Brun, & Shankland, 2017) ont montré moins d'effets et sont actuellement en cours de modification pour développer une version plus longue.

De plus, les enseignants ont été formés juste avant de débiter la mise en œuvre. Ils n'avaient donc pas encore eu le temps de s'approprier véritablement le programme et il s'agissait tout d'abord de vérifier que les pratiques pouvaient convenir au contexte des classes au Mali, contexte bien différent de celui que nous connaissons en France. Il n'est donc pas surprenant que l'on ne retrouve pas d'effets significatifs sur ce petit échantillon.

La vague 1 est donc à considérer comme une étude de faisabilité qui a permis de mettre en évidence les limites de certains outils de mesure utilisés, de même que les problèmes méthodologiques possibles sur le terrain (problèmes de codes-participants essentiellement, de manière à appairer l'échantillon de la *baseline* avec celui de la *endline*).

Dans le but d'approfondir l'analyse de la faisabilité du programme et du protocole de recherche, un *focus group* a été mené par le conseiller pédagogique de l'établissement afin que les enseignants s'expriment à propos de la mise en œuvre des activités dans leur classe. Le *focus group* a été réalisé le 2 juin 2017 auprès des enseignants des écoles pilotes (voir annexe 3). Les retours indiquent que ceux-ci se trouvent satisfaits du programme. Ils ont constaté des changements dans les comportements des élèves : « Les enfants sont très motivés, et il suffit qu'un des leurs soit nonchalant pour qu'ils demandent au maître de lui faire un jeu pour lui remonter le moral ». Ils notent cependant qu'ils éprouvent parfois une certaine pression de devoir être sans cesse de bonne humeur avec les enfants, de ne pas être stressés. Ils notent également le manque de moyens matériels et didactiques qui ne permettent pas toujours une mise en œuvre optimale des activités proposées par le

programme. Les conditions de travail et d'application du programme ne sont pas à négliger, avec des classes surchargées et un climat politique tendu. Il est à noter que sur le plan méthodologique les retours apportés lors du focus group ont pu être biaisés en raison du fait que le conseiller pédagogique de l'établissement animait ce temps de partage. Les enseignants ne se sont donc peut-être pas sentis tout à fait libres d'exprimer leur ressenti par rapport à ce programme.

Sur la base des différents constats ayant émergés de la phase 1, des améliorations méthodologiques au niveau du questionnaire et de la méthodologie de traduction ont été effectuées afin de favoriser une étude pilote de meilleure qualité pour la vague 2.

## **5.2 Vague 2 de l'étude**

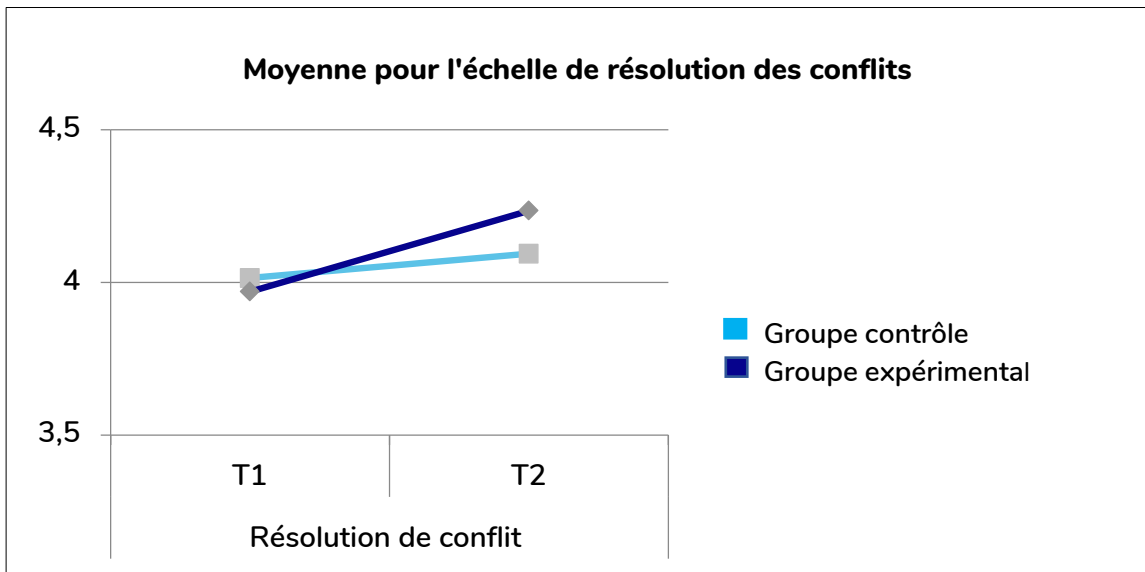
Pour chacune des échelles ou pour chacun des items mesurés séparément, nous allons présenter les moyennes au temps 1 et au temps 2 pour le groupe expérimental et pour le groupe contrôle afin de comparer l'évolution des deux groupes. Nous présenterons également les évolutions de scores en fonction du genre.

### **5.2.1 Statistiques descriptives**

Les statistiques descriptives présentées dans un premier temps visent à décrire les caractéristiques de l'échantillon. Elles ont une visée simplement descriptive et ne sont pas suffisantes pour conclure sur l'efficacité de l'intervention. Pour cela, nous utilisons un outil statistique supplémentaire que nous présenterons dans un second temps : les statistiques inférentielles. C'est cet outil qui permettra de dire si les différences observées entre les groupes sont significatives. Lorsqu'une différence est statistiquement significative, cela signifie que l'effet observé n'est pas lié au hasard mais bel et bien à l'intervention réalisée.

L'échelle de résolution des conflits se décompose en 2 parties que nous traitons séparément, représentées par les figures 8 et 9. La première partie se compose de 2 items avec 5 modalités de réponse et la seconde partie contient un item avec une réponse à 2 modalités de réponses. Voici les moyennes pour les différents groupes (groupe contrôle ou groupe expérimental) à T1 (baseline) et T2 (endline) lors de la vague 2 de l'étude.

Figure 1. Moyennes des réponses pour l'échelle de résolution des conflits



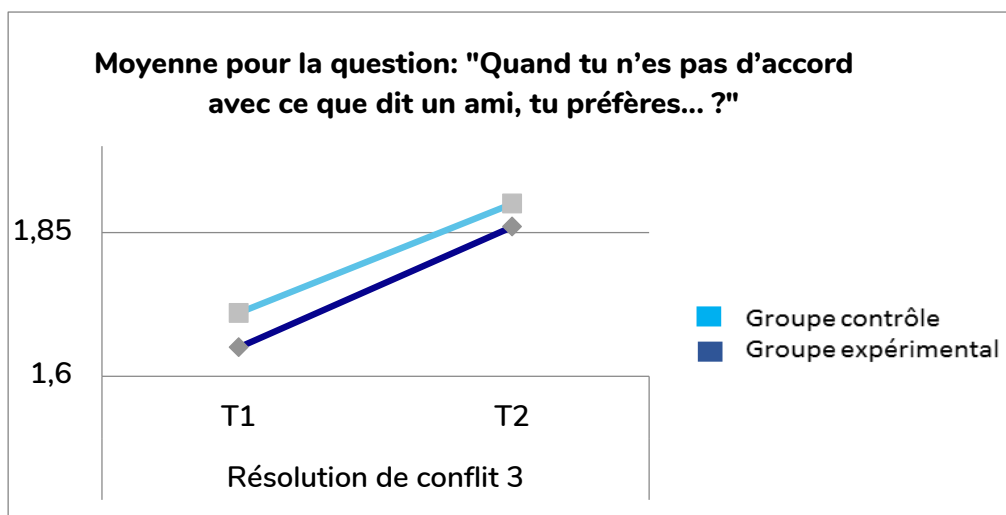
La figure 1 indique qu'avant l'intervention, les élèves présentent déjà un score élevé à l'échelle de résolution des conflits. Le score maximum étant de 5, la moyenne des élèves est de 4,01 pour le groupe contrôle et à 3,97 pour le groupe expérimental. Le groupe expérimental affiche une amélioration de la capacité à résoudre les conflits de 6,7% alors que l'amélioration est de 2% pour le groupe contrôle.

La deuxième échelle de résolution des conflits comprend une question « Quand tu n'es pas d'accord avec ce que dit un ami, tu préfères... ? » avec 2 modalités de réponse (1 ou 2) :

- Ne plus l'écouter et ne plus lui parler
- L'écouter pour comprendre ce qu'il dit et lui expliquer ton point de vue.

La moyenne des réponses à cet item a été calculée et représentée sur le graphique ci-dessous (figure 2).

Figure 2. Moyenne des réponses pour la deuxième partie de l'échelle de résolution de conflit

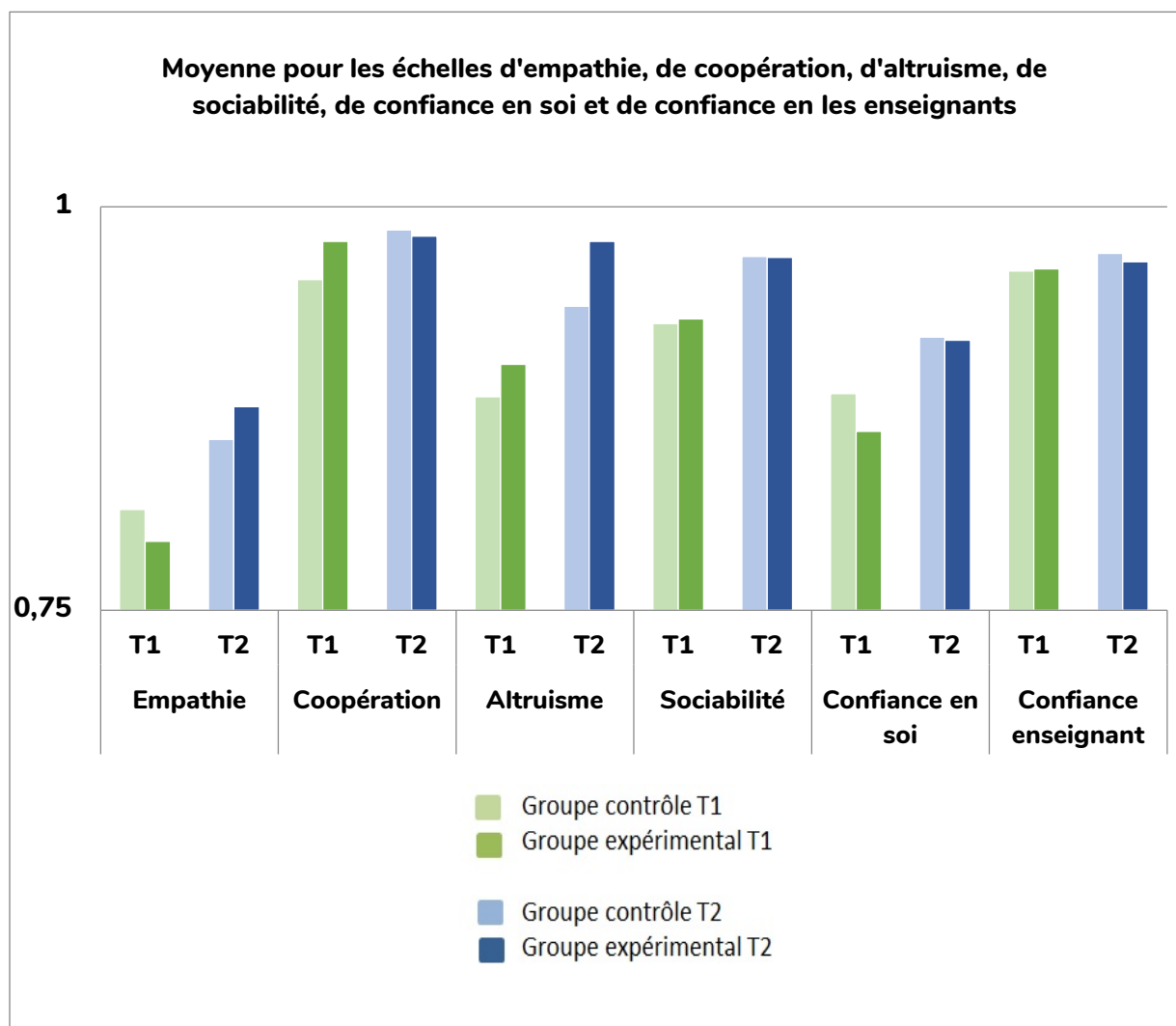




Ces résultats (figure 2) indiquent un niveau initial élevé ( $m=1,68$  les deux groupes confondus sur un score maximum de 2). Nous observons une amélioration pour les deux groupes : le groupe expérimental progresse de 12,7% et le groupe contrôle de 11,1%

Les échelles suivantes comprennent 2 modalités de réponse (oui/non), les moyennes des participants suivant leur groupe et le temps T1 ou T2 sont présentées ci-dessous.

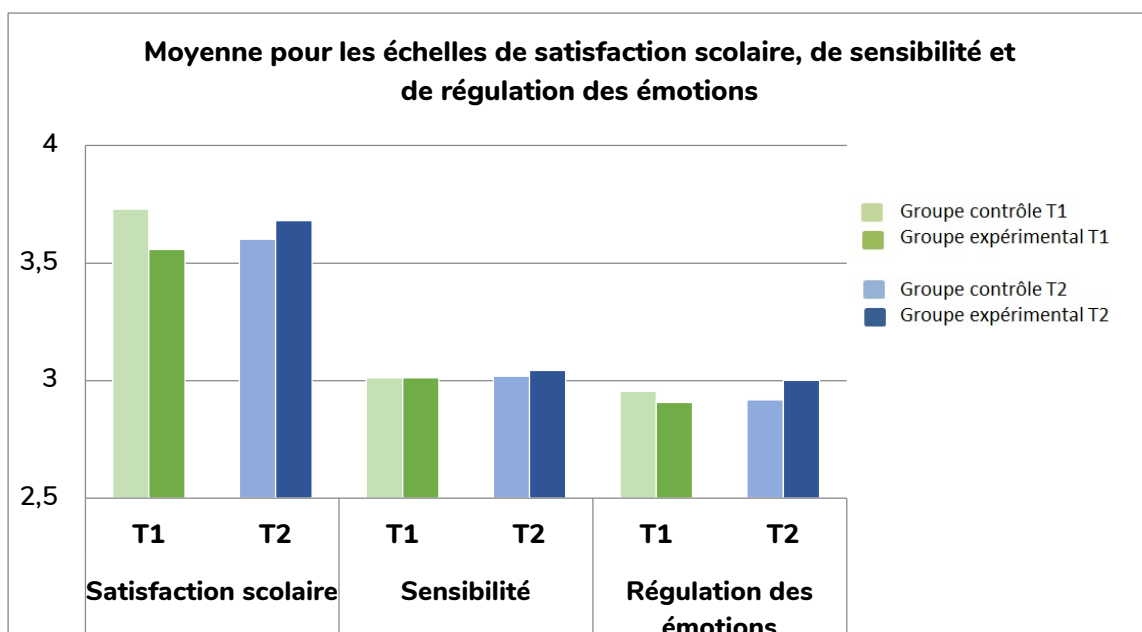
**Figure 3. Moyennes des réponses pour les échelles d'empathie, coopération, altruisme, sociabilité, confiance en soi et confiance dans les enseignants**



La figure 3 indique un niveau de base déjà élevé pour les différentes échelles. Les deux groupes présentent une progression sur l'ensemble des échelles présentées dans la figure 3. Le groupe expérimental présente une amélioration plus élevée pour les échelles d'empathie, d'altruisme et de confiance en soi, alors que l'on observe l'inverse pour les échelles de coopération, de sociabilité et de confiance envers les enseignants. Cette progression plus faible pour le groupe expérimental sur ces 3 dernières échelles semble s'expliquer par un effet plafond : c'est-à-dire que le niveau initial étant déjà très élevé, il est plus difficile de progresser davantage.

- Concernant l'empathie, on note une amélioration de 9,9% pour le groupe expérimental et de 5,4% pour le groupe contrôle.
- Concernant la coopération, l'amélioration est de 0,3% pour le groupe expérimental et de 3,2% pour le groupe contrôle. Ce différentiel peut s'expliquer par un effet plafond, limitant ainsi les possibilités d'amélioration : le niveau du groupe expérimental était déjà très élevé ( $m=0,98$  sur un score maximal de 1) et supérieur au groupe contrôle.
- Concernant l'altruisme, le groupe expérimental présente une amélioration de 8,4% et le groupe contrôle de 6,4%.
- Concernant la sociabilité : le groupe expérimental progresse de 4,1% et le groupe contrôle de 4,5%. Le niveau du groupe expérimental était déjà très élevé ( $m=0,93$  sur un score maximal de 1) et supérieur au groupe contrôle.
- Concernant la confiance en soi, le groupe expérimental progresse de 6,5% et de 4% pour le groupe contrôle.
- Enfin, pour la confiance envers les enseignants, la progression est de 0,5% pour le groupe expérimental et de 1,1% pour le groupe contrôle. Le niveau du groupe expérimental était déjà très élevé ( $m=0,96$  sur un score maximal de 1).

**Figure 4. Moyennes des réponses pour les échelles de satisfaction scolaire, sensibilité et régulation des émotions**



La figure 4 indique un niveau moyen de sensibilité et de régulation émotionnelle et un niveau plus élevé de satisfaction scolaire avant l'intervention. On observe une amélioration de ces 3 dimensions pour le groupe expérimental, alors que le groupe contrôle présente une diminution en termes de satisfaction scolaire et de régulation émotionnelle.

- Concernant la satisfaction scolaire, le groupe expérimental présente une amélioration de 3,4% alors que le groupe contrôle présente une diminution de 3,4%.
- Concernant la sensibilité : le groupe expérimental progresse de 1% et le groupe contrôle de 0,2%.

- Concernant la régulation des émotions, le groupe expérimental progresse de 3,2% alors que le groupe contrôle présente une diminution de 1,3%.

### Statistiques descriptives selon le genre

Suite à une demande faite par l'équipe de HI, nous nous sommes intéressés aux réponses des participants suivant leur genre : 331 filles et 247 garçons ont participé à l'étude. Cela permettait d'identifier si certaines variables individuelles telles que le genre étaient différentes dans l'échantillon afin d'identifier si certaines catégories d'élèves devaient bénéficier davantage de ce type d'intervention ou non.

En *baseline*, la différence de moyenne entre garçons et filles est significative uniquement sur deux scores : résolution de conflits et régulation émotionnelle (voir figures 5 à 8). Les analyses indiquent que les filles présentaient des moyennes supérieures aux garçons sur la mesure de résolution de conflit et de régulation des émotions.

Lors de la *endline*, aucune différence statistiquement significative n'a été mise en évidence par les analyses statistiques.

**Figure 5. Moyenne des réponses en fonction du genre, échelle de résolution de conflit pour l'ensemble de l'échantillon de la vague 2**

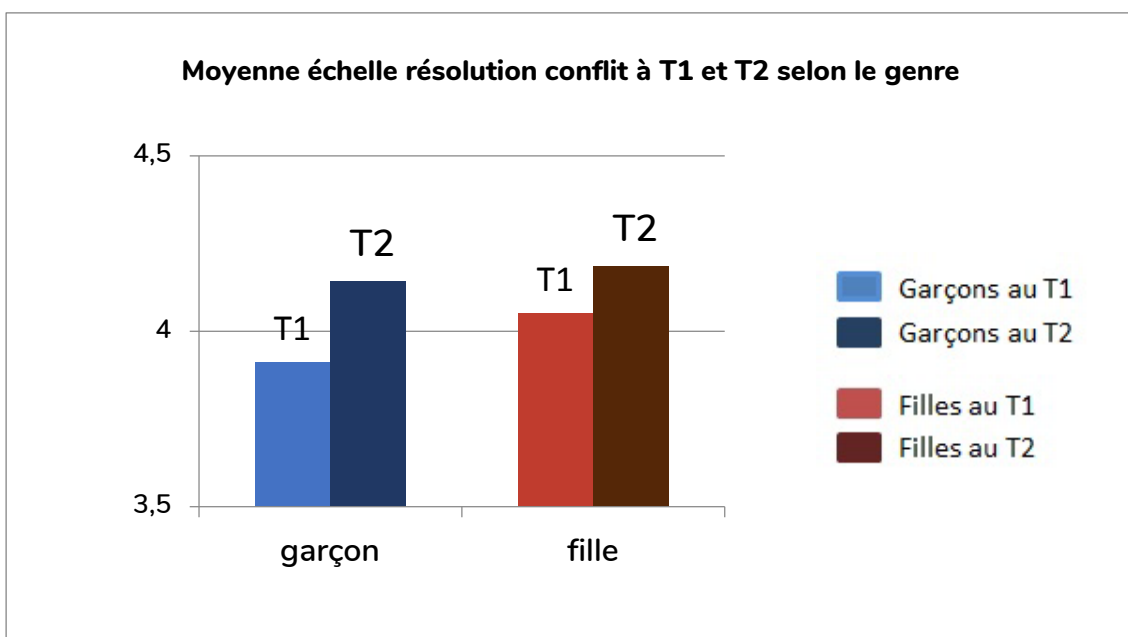


Figure 6. Moyenne des réponses en fonction du genre, échelle de résolution de conflit à T1 et T2, pour la question « Quand tu n'es pas d'accord avec ce que dit un ami, tu préfères... ? »

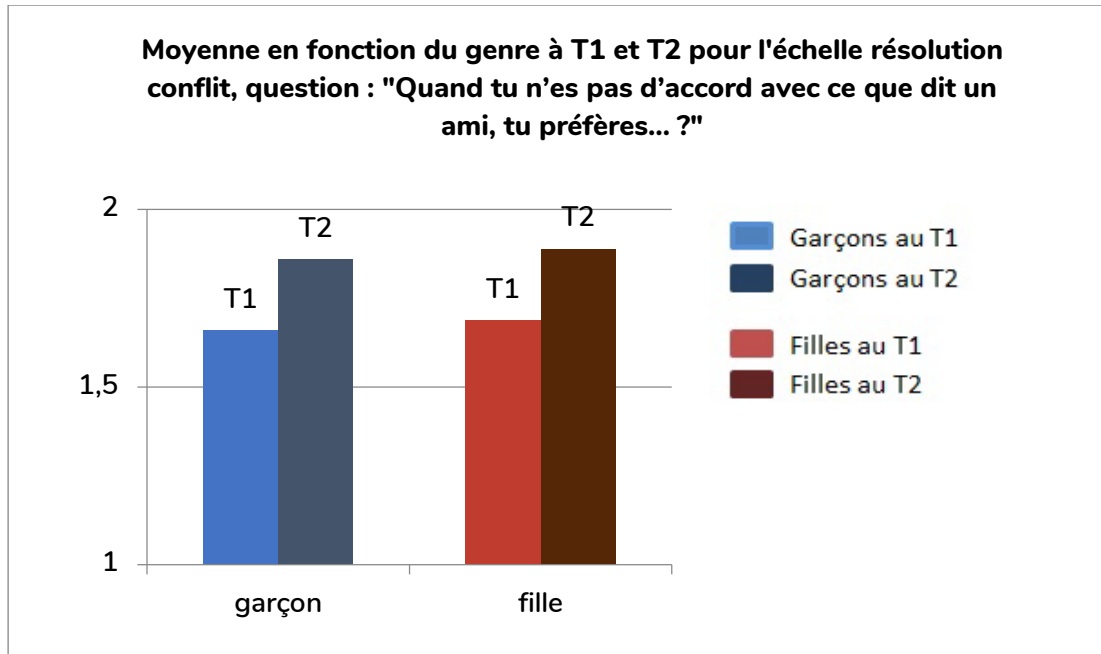


Figure 7. Moyenne des réponses en fonction du genre, échelles d'empathie, coopération, altruisme, sociabilité, confiance en soi et dans les enseignants

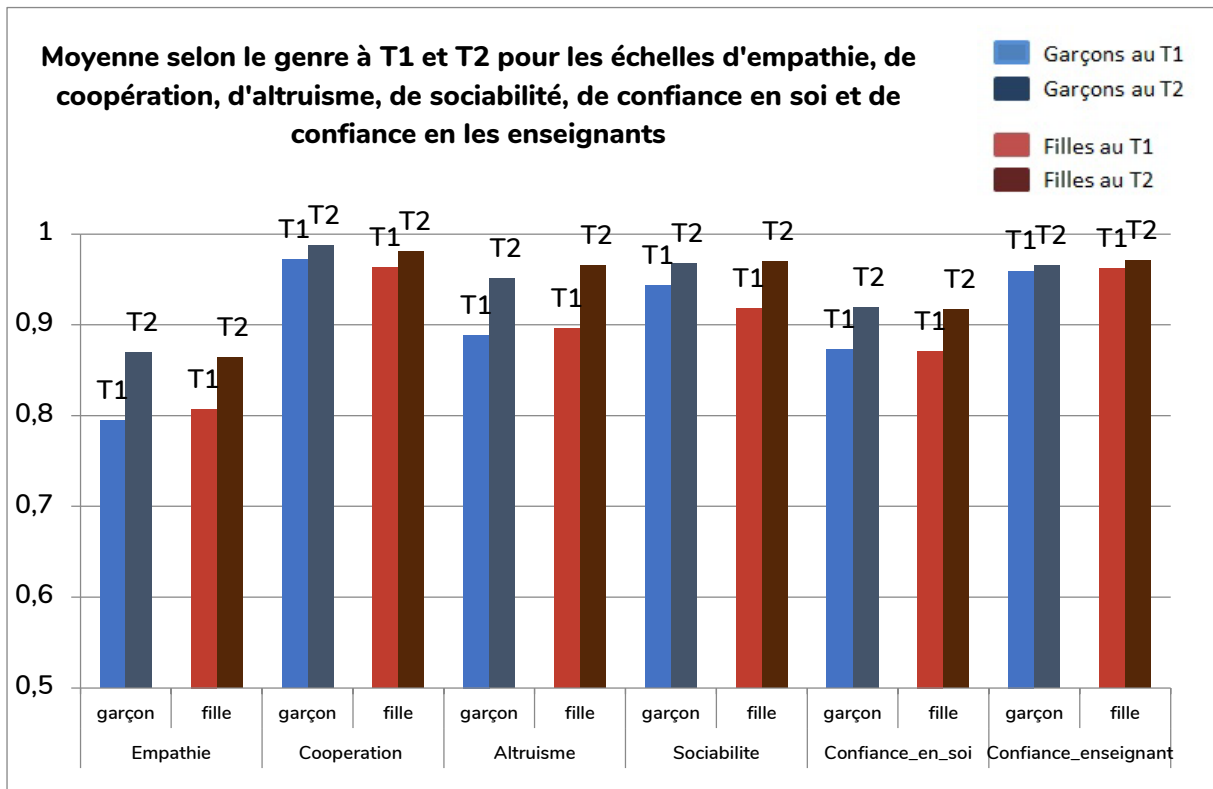
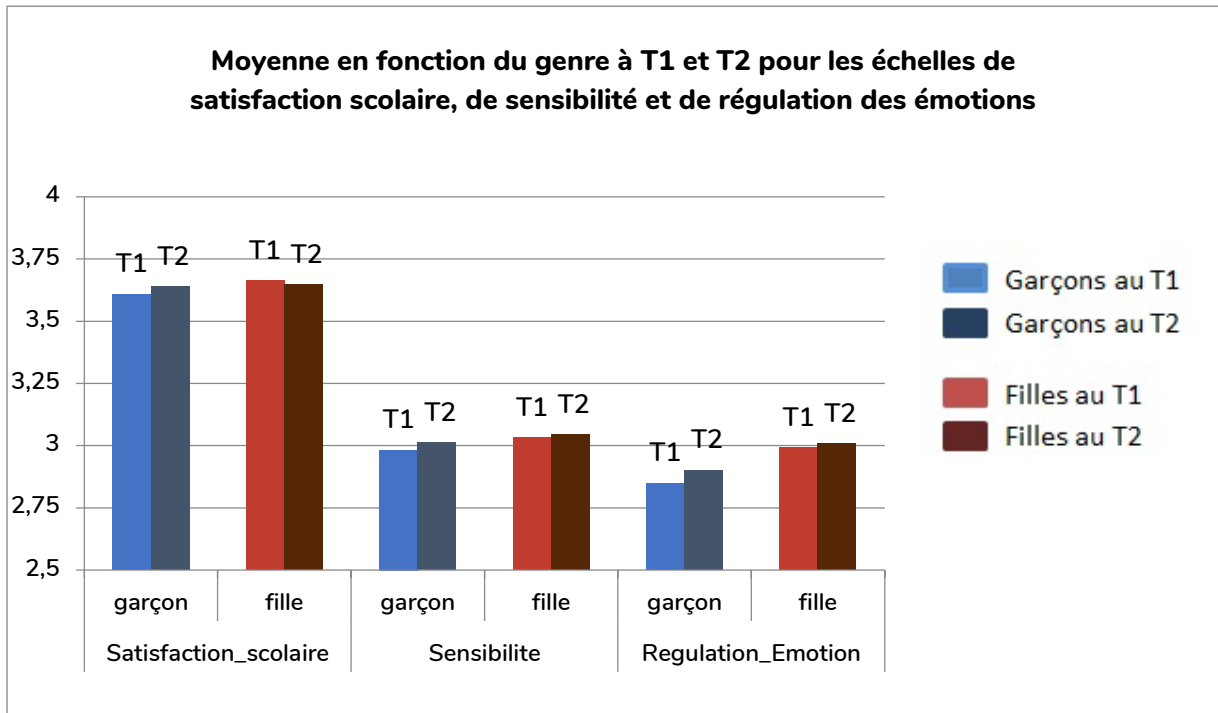


Figure 8. Moyenne des réponses en fonction du genre, satisfaction scolaire, de sensibilité et de régulation des émotions

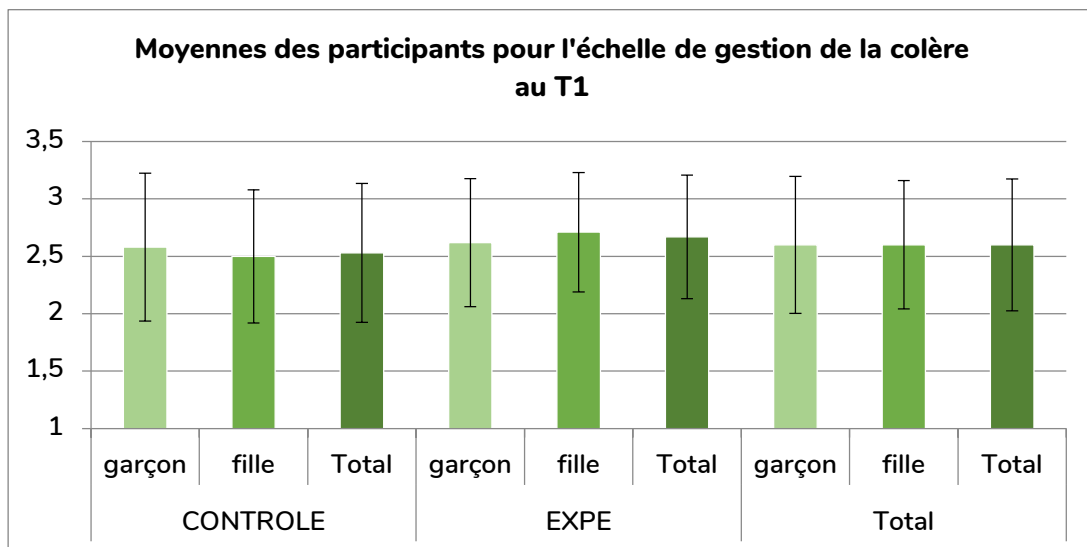


## 5.2.2 Statistiques inférentielles

### Analyses préliminaires

En ce qui concerne les statistiques relatives à la gestion de la colère et la gestion de la tristesse, nous avons pris en compte le genre et la condition (contrôle ou expérimental) pour la gestion de la colère au T1.

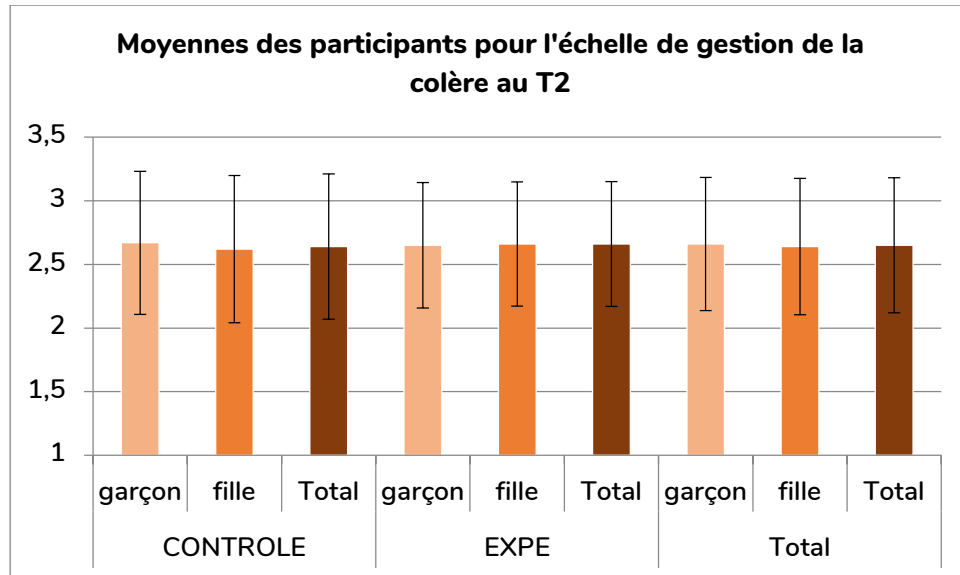
Figure 9. Moyenne des participants pour l'échelle de gestion de la colère au T1



Les analyses indiquent un effet significatif de la condition au temps 1 : les élèves du groupe expérimental ont une gestion de la colère plus élevée que les élèves du groupe contrôle.

Nous avons pris en compte le genre et la condition pour la gestion de la colère au T2.

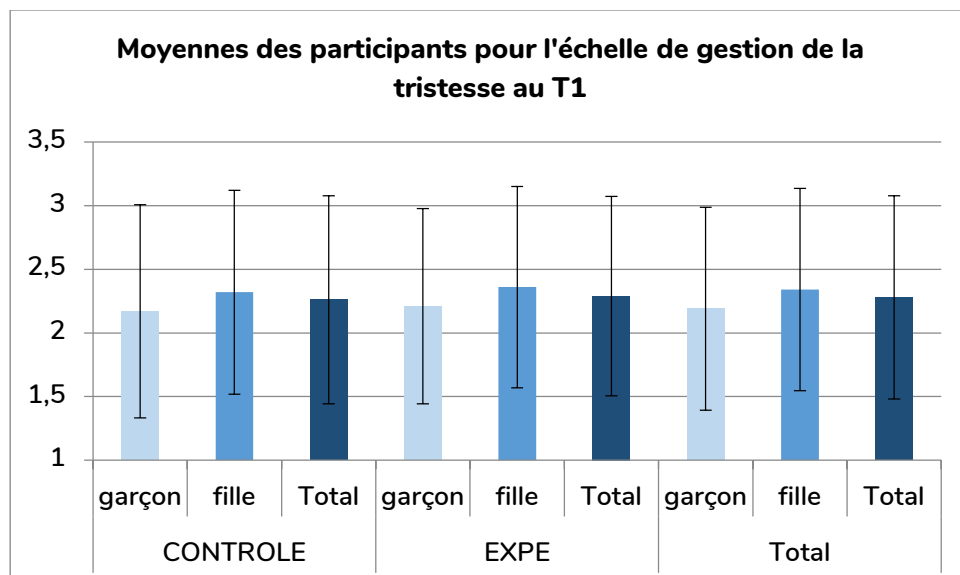
**Figure 10. Moyenne des participants pour l'échelle de gestion de la colère au T2**



Les analyses indiquent que la condition et le genre des élèves ne sont pas reliés à la gestion de leur colère au temps 2.

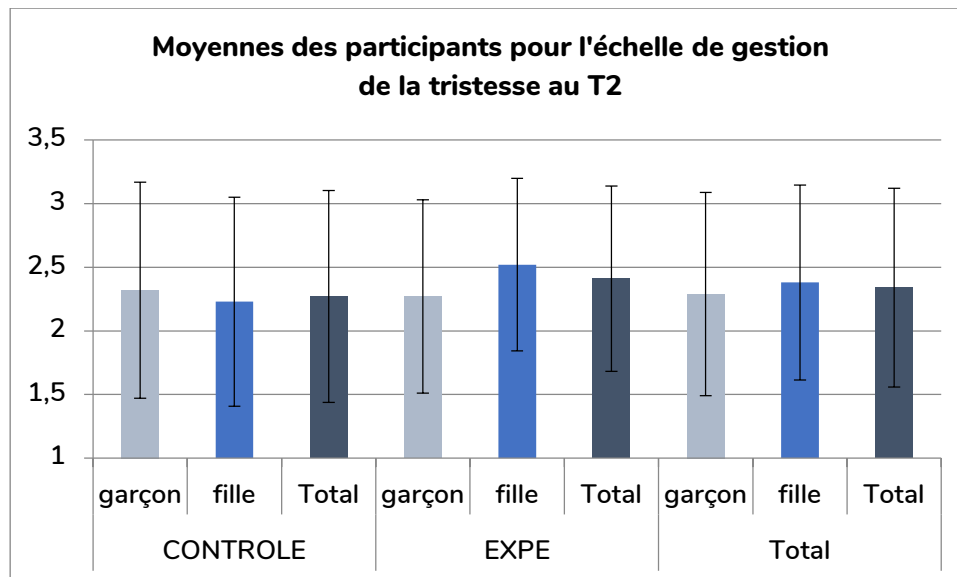
De même, nous avons pris en compte le genre et la condition pour la gestion de la tristesse au T1.

**Figure 11. Moyennes des participants pour l'échelle de gestion de la tristesse au T1**



De plus, des analyses indiquent un effet de genre indépendamment du groupe auquel les élèves sont assignés : les filles présentent une meilleure gestion de la tristesse que les garçons. Enfin, nous avons pris en compte le genre et la condition pour la gestion de la tristesse au T2.

**Figure 12. Moyennes des participants pour l'échelle de gestion de la tristesse au T2**



Les analyses n'indiquent ni un effet de genre, ni un effet de la condition sur la gestion de la tristesse au temps T2. En revanche, elles indiquent un effet d'interaction entre le genre et la condition sur la gestion de la tristesse. Cet effet sera détaillé dans la section qui suit.

### Analyses inférentielles

Afin d'évaluer l'effet de l'intervention sur les différentes mesures d'adaptation psychosociales et scolaires, nous avons mené des analyses de régression. Ces analyses sont des modèles statistiques permettant de décrire et d'évaluer la relation entre une variable dépendante (e.g. l'empathie, la régulation des émotions, la satisfaction scolaire, etc.) et une ou plusieurs variables indépendantes, comme la condition (expérimentale vs. contrôle) ou le genre. Ces analyses permettent d'observer l'effet de la condition, tout en prenant en compte les scores *baseline*. Dans l'hypothèse où une différence entre les groupes au T1 serait présente, celle-ci serait alors contrôlée lors de ces analyses. Aussi, ces analyses nous permettent d'observer l'interaction entre l'effet de la condition et l'effet de la mesure au temps 1 sur notre même mesure au temps 2. Cette information peut être pertinente dans la mesure où l'intervention peut ne pas avoir le même effet pour les élèves qu'au temps 1, ils présentent un score plus ou moins élevé à la variable en question et selon leur genre et selon la condition (contrôle ou expérimentale).

Nous avons mené ces analyses sur l'ensemble des données. Toutefois, comme indiqué dans la partie précédente, notons que la cohérence interne n'était satisfaisante que pour quatre des échelles utilisées (altruisme, régulation, satisfaction scolaire, sensibilité). Pour les échelles dont la cohérence interne n'était pas satisfaisante, la prudence est alors de mise

dans l'interprétation des données. Notons également que nous avons vérifié au préalable un effet de niveau de classe sur l'ensemble de nos variables. Aucune différence n'a été trouvée à l'exception de la résolution de conflit au temps 2, les élèves du niveau 5ème présentant une résolution de conflit moins bonne que les élèves du niveau 4ème. Toutefois, cette différence n'a pas impacté l'effet de l'intervention sur la résolution de conflit.

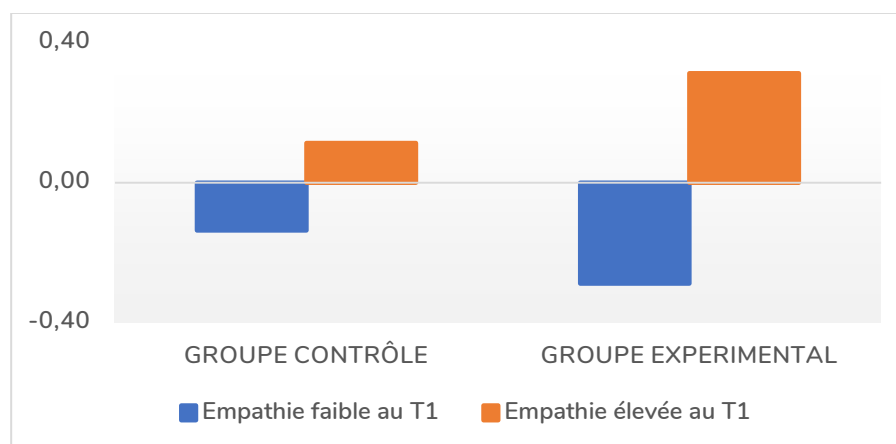
L'analyse des données n'a pu être réalisée pour nos mesures coopération, altruisme, sociabilité et confiance en l'enseignant, car les échelles ayant été simplifiées en variables dichotomiques (oui/non), il y avait trop peu de variabilité entre les individus pour réaliser des analyses statistiques entre les groupes. En effet, la variance interindividuelle (i.e. les différences entre les individus) sur chacune de ces quatre variables en baseline comme en endline était quasi nulle. Par ailleurs, un effet significatif de l'intervention a été observé sur **1) l'empathie**, **2) la régulation des émotions**, **3) la satisfaction scolaire**, **4) la gestion de la tristesse**, **5) la gestion de la colère**, **6) la confiance en soi** et **7) la résolution de conflit**.

### 1) Empathie

Les résultats indiquent qu'à empathie égale au premier temps de l'étude, les élèves du groupe expérimental présentent en T2 une empathie plus élevée que les élèves du groupe contrôle. Les résultats montrent également un effet d'interaction : l'effet de l'expérimentation sur l'empathie au temps 2 est modéré par le niveau initial d'empathie des élèves. Plus précisément, pour les élèves du groupe expérimental, le niveau initial d'empathie modère l'effet de l'expérimentation sur leur empathie au temps 2 : les élèves qui ont une empathie élevée au T1 ont une empathie au T2 plus élevée que ceux qui avaient une empathie faible au T1. La figure 13 ci-dessous illustre cet effet d'interaction.

Les résultats ont finalement indiqué que le genre des participants n'était pas relié à l'empathie au temps 2, quels que soient la condition à laquelle ils appartenaient et leur niveau initial d'empathie.

**Figure 13. Score moyen d'empathie au T2 en fonction de la condition et du niveau d'empathie au T1**



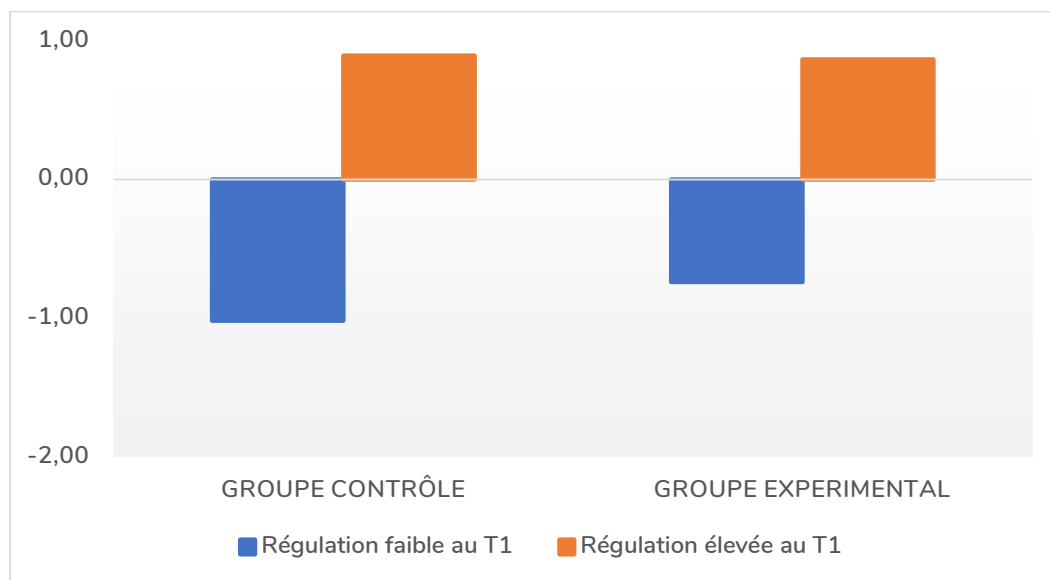
Pour une meilleure exploitation des données, les variables ont été centrées. Cela signifie que nous avons retranché à chaque donnée la moyenne, ce qui place ici sur ce graphique la moyenne de la distribution du point 0 de notre abscisse



## 2) Régulation des émotions

Les résultats indiquent qu'à régulation égale des émotions au premier temps de l'étude, les élèves du groupe expérimental présentent au deuxième temps de l'étude une régulation des émotions plus élevée que les élèves du groupe-contrôle. Cela indique donc un effet significatif positif de l'intervention tel que visé par les ateliers de psychologie positive. Les résultats montrent également un effet d'interaction indiquant que ce sont les élèves dont la régulation des émotions était faible au départ qui ont davantage bénéficié de l'intervention quant à leur régulation des émotions au temps 2 de l'étude. Les résultats ont enfin indiqué que le genre des participants n'était pas relié à la régulation des émotions au temps 2, quels que soient la condition à laquelle ils appartenaient et leur niveau initial de régulation des émotions.

**Figure 14. Score moyen de régulation émotionnelle au T1 en fonction de la condition et du niveau de régulation au T1**

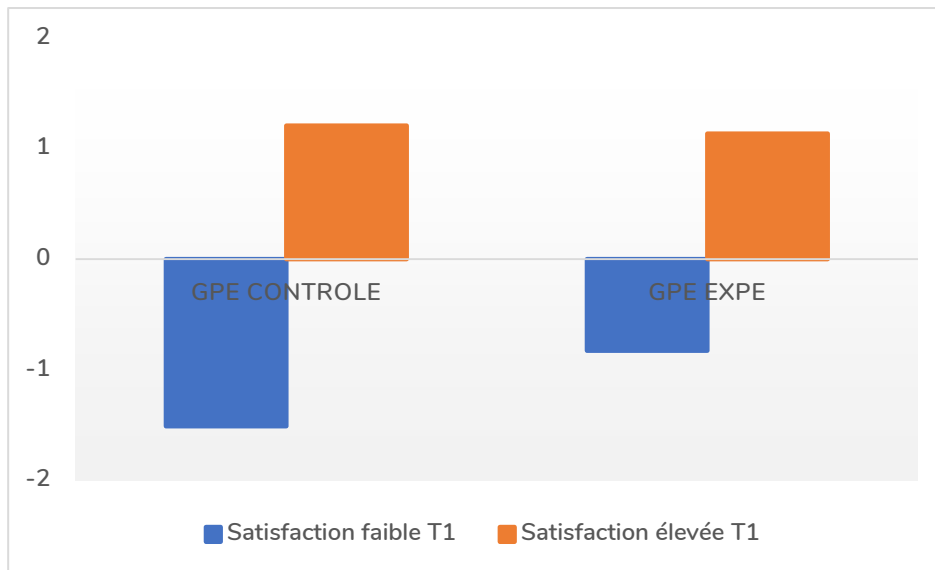


Nous avons par ailleurs examiné le rôle modérateur de la sensibilité dans l'effet de l'intervention sur la régulation des émotions. Aucun effet modérateur de la sensibilité en temps 1 n'a été observé contrairement aux hypothèses et à ce qui avait été montré par Boniwell et Pluess (2015). Ce modérateur sera à explorer à nouveau dans d'autres études à venir afin de vérifier qu'il s'agit bien d'un modérateur pertinent en milieu scolaire.

## 3) Satisfaction scolaire

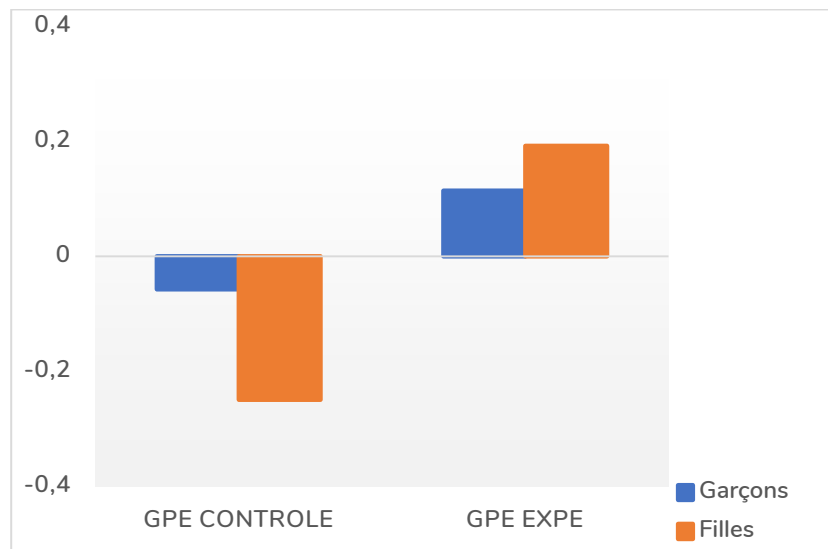
Les résultats indiquent qu'à satisfaction scolaire égale au premier temps de l'étude, les élèves du groupe expérimental présentent en T2 une satisfaction scolaire plus élevée que les élèves du groupe contrôle, et ce, principalement pour les élèves dont la satisfaction scolaire avant l'intervention est faible (effet d'interaction présenté dans le graphique suivant).

**Figure 22. Score moyen de satisfaction scolaire au T2 en fonction de la condition et du niveau de satisfaction au T1**



Aussi, comme le montre le graphique ci-dessous, les résultats indiquent un effet d'interaction entre la condition à laquelle appartient les élèves (groupe expérimental versus groupe contrôle) et leur sexe. Au-delà d'un effet de l'intervention pour tous les élèves, cet effet d'interaction indique que l'intervention semble mieux profiter aux filles qu'aux garçons, comme d'autres recherches sur les interventions de psychologie positive ont pu le montrer chez les adultes (pour une synthèse, voir Sitbon, Shankland, & Martin-Krumm, 2018).

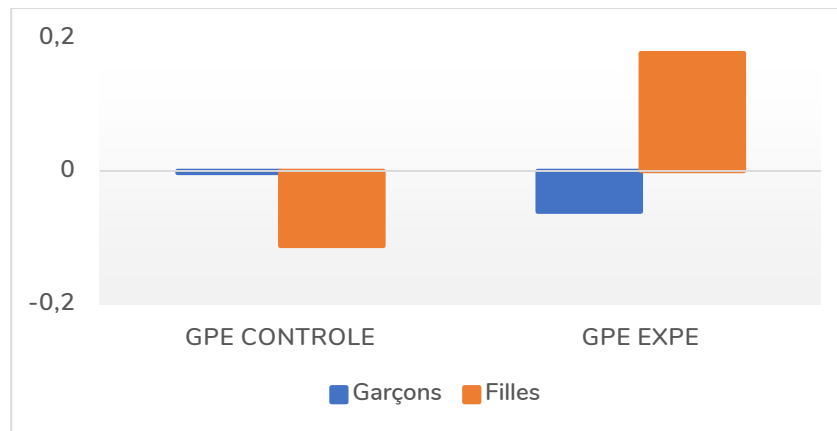
**Figure 15. Score moyen de satisfaction scolaire au T2 en fonction de la condition et du genre**



Nous avons par ailleurs examiné le rôle modérateur de la sensibilité dans l'effet de l'intervention sur la satisfaction scolaire. Aucun effet modérateur de la sensibilité en temps 1 n'a été observé contrairement aux hypothèses et à ce qui avait été montré par Boniwell et Pluess (2015).

#### 4) Gestion de la tristesse

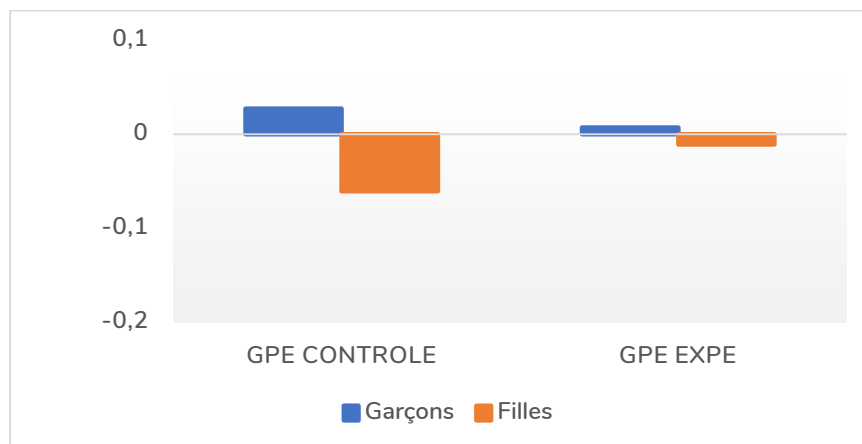
Figure 16. Score moyen de gestion de la tristesse au T2 en fonction de la condition et du genre



#### 5) Gestion de la colère

Les résultats indiquent qu'il n'y a ni effet de la condition, ni effet du genre sur la gestion de la colère après l'intervention. Par ailleurs, ils indiquent un effet d'interaction entre le genre et la condition sur la gestion de la colère après l'intervention : les filles bénéficiant de l'intervention voient leur gestion de la colère augmenter, alors que les garçons présentent la même gestion de la colère qu'ils soient dans le groupe contrôle ou dans le groupe expérimental.

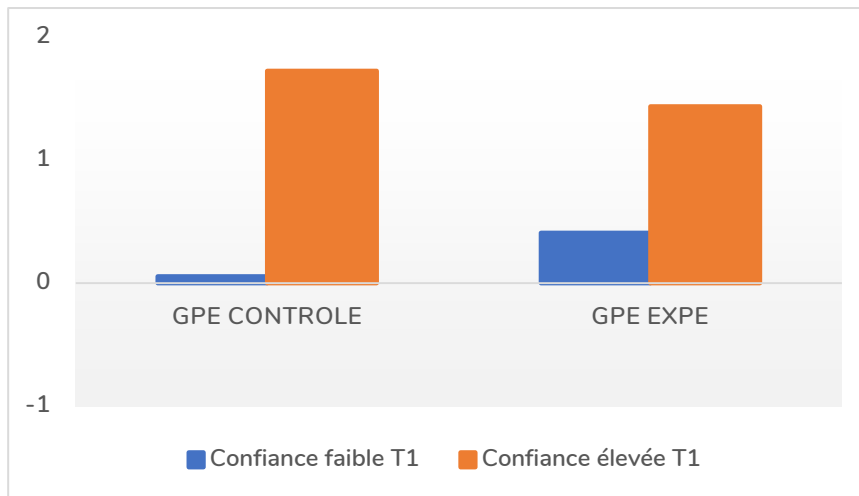
Figure 17. Score moyen de gestion de la colère au T2 en fonction de la condition et du genre



#### 6) La confiance en soi

Les résultats n'indiquent pas d'effet de la condition sur la confiance en soi après l'intervention. En revanche, ils indiquent un effet d'interaction entre la condition et le niveau initial de la confiance en soi avant l'intervention (graphique ci-dessous) : les élèves dont la confiance en soi avant l'intervention était faible ont davantage bénéficié de l'intervention que les élèves dont la confiance en soi était déjà plus élevée.

**Figure 18. Score moyen de confiance en soi au T2 en fonction de la condition et du niveau de confiance au T1**



Aussi, aucun effet d'interaction n'est observé entre le genre des élèves et la condition à laquelle ils sont assignés : qu'ils soient dans le groupe contrôle ou dans le groupe expérimental, les filles et les garçons présentent la même confiance en soi au T2 de mesure.

### 7) La résolution de conflit

Les résultats indiquent un effet de la condition sur la résolution de conflit, avec une évolution constatée entre la mesure avant et après l'intervention. Cet effet indique qu'après l'intervention, les élèves du groupe expérimental sont davantage capables de résoudre les conflits que les élèves du groupe-contrôle. Aucun effet d'interaction n'est observé entre la condition et le genre (i.e. qu'ils soient dans le groupe contrôle ou dans le groupe expérimental, les filles et les garçons présentent le même score moyen de résolution de conflit au T2 de mesure), et la condition et le niveau initial de résolution de conflit.

## 6. Discussion et recommandations

### 6.1 Vague 1 : étude de faisabilité

Concernant l'étude de faisabilité, lors de la phase 1 du pilote d'éducation positive, pour des raisons d'organisation, il a été préférable de réduire le programme à quatre semaines d'intervention. L'étude se déroulait en effet en fin d'année scolaire avec le début du Ramadan, les examens de fin d'année où les écoles ferment pour accueillir les candidats, et où les maîtres sont réquisitionnés pour surveiller. En pratique, l'année se termine fin mai au Mali, mais des dispositions ont été prises par les équipes enseignantes afin que le maximum d'élèves puisse être présents toute la durée du programme.

D'après l'équipe sur place, les difficultés majeures rencontrées lors de la passation des questionnaires ont été dues au contexte social très tendu, puisque de nombreuses grèves des enseignants ont perturbé la classe et les entretiens.

En examinant les résultats, il est important de souligner en tout premier lieu que le pilote d'éducation positive s'est déroulé sur quatre semaines pour cette phase test, et les enseignants ont été formés une semaine avant le début de ce programme. Ainsi, l'absence d'un temps d'appropriation de la part des élèves et des enseignants n'est pas à négliger à la lecture des résultats non significatifs. Cette phase test a permis de mettre en lumière des manquements et des points à prendre en compte pour la suite.

Un point de vigilance très important pour l'interprétation des résultats de la vague 1 est la traduction orale du questionnaire en Tamasheq et en Songuay. La traduction a été enregistrée lors des journées de formation au protocole de recherche, pour envisager une standardisation. Les relais-communautaires ont appris les enregistrements, car le questionnaire sur le logiciel SurveyCTO était en français et la traduction devait être instantanée.

Un autre biais potentiel dans la standardisation de l'étude concerne la situation sociale et politique compliquée du nord du Mali, puisque les équipes de Scholavie, de HI et de l'Université Grenoble Alpes, n'ont pas pu se rendre à Tombouctou pour dispenser les formations en éducation positive et au protocole de recherche. Ainsi, quelques représentants des écoles pilotes étaient présents à Bamako et ont à leur tour formé le reste de l'équipe les semaines suivantes à Tombouctou.

Enfin c'est l'équipe-projet qui a été formée au protocole de recherche et à la passation du questionnaire, pour ensuite former les enquêteurs. Il y a un risque de perte d'information ou de modification de l'information, tout comme pour la traduction.

Les alphas de Cronbach mesurant la cohérence interne des échelles de mesures étaient faibles (en-dessous de 0.5), ce qui peut s'expliquer d'une part par la mauvaise compréhension des questions, les enfants au Mali n'ayant pas l'habitude de répondre à des enquêtes. Par ailleurs, la traduction orale a pu jouer un rôle dans la faible cohérence interne

des échelles. Il faut rappeler que les différentes échelles validées le sont en Occident. Ainsi les différences de culture et d'éducation peuvent être en cause dans de si mauvais résultats aux alphas. À titre d'exemple, l'échelle de Harter n'avait pas été bien reçue par l'équipe-projet lors de la formation au protocole de recherche. Par ailleurs, la formulation des items par la négative entraîne une confusion très importante, d'où les faibles alphas. De plus, lorsqu'il y a peu d'items, les alphas sont plus faibles, il s'agit d'un problème statistique. Mais le plus important est de bien vérifier la compréhension des items par les enfants. Pour cela, il serait utile de pré-tester le questionnaire et de faire une rétro-translation de ce que l'enfant a compris de la question posée. Ainsi, il serait possible de vérifier que nous sommes bien en train de mesurer ce que nous cherchons à mesurer.

À propos de la régulation émotionnelle, l'échelle semble bien fonctionner dans cette étude bien qu'elle n'ait pas été spécifiquement validée auprès d'une population jeune jusqu'à présent. Les enfants rapportent une bonne régulation émotionnelle, ce qui pourrait être un résultat de la situation particulièrement tendue qui a permis de développer de bonnes stratégies de régulation émotionnelles, qui font partie de stratégies d'adaptation. Ce point sera à confirmer dans la suite de l'étude. En effet, d'après l'hypothèse de Tugade et Fredrickson (2004), la capacité à exploiter des émotions positives lors d'expériences négatives pourrait expliquer la résilience des individus. Il serait intéressant pour la vague suivante d'étudier précisément les stratégies de régulation émotionnelles dont font preuve ces élèves.

La base de données étant très difficilement exploitable dans le cadre de l'étude de faisabilité, nous mettrons davantage l'accent ici sur les résultats de la vague 2.

## **6.2 Vague 2 : étude d'efficacité de l'intervention**

Les enseignements tirés de la première phase de l'étude de faisabilité ont permis d'améliorer significativement la fiabilité et la rigueur des résultats issus de cette seconde étude.

Premièrement, nous avons constaté une meilleure fiabilité des échelles de mesure, les items semblent davantage mesurer la même dimension et présenter une cohérence interne. Le nombre d'échelles présentant un indice satisfaisant de fiabilité est passé de 2 à 4, nous permettant ainsi de gagner en fiabilité dans le traitement des résultats. Un autre indicateur de fiabilité est la persistance de schémas de corrélations similaires entre T1 et T2, notamment entre la sensibilité et la régulation émotionnelle. Le caractère reproductible des résultats est un point important dans toute démarche scientifique, ajoutant ainsi du crédit aux instruments de mesures utilisés, et limitant le risque que ces observations soient dues au hasard.

Deuxièmement, la procédure d'identification et d'anonymisation a été significativement améliorée. Dans la première, seulement 13% des questionnaires ont pu être traités, alors que dans la seconde étude 93% des questionnaires ont été traités avec succès.

Cette amélioration est très importante dans une démarche scientifique, puisque la taille de l'échantillon analysé permet d'augmenter la fiabilité que nous avons dans les analyses effectuées et dans la capacité de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population concernée.

Les résultats de cette seconde étude indiquent que l'intervention a contribué à améliorer plusieurs facteurs : **1)** l'empathie, **2)** la régulation des émotions, **3)** la satisfaction scolaire, **4)** la gestion de la tristesse, **5)** la gestion de la colère, **6)** la confiance en soi et **7)** la résolution de conflit. La présence d'un groupe contrôle comme point de comparaison permet d'attribuer avec rigueur les résultats à l'intervention effectuée, et limite ainsi le risque que les effets soient liés à des phénomènes ou perturbations externes.

Toutefois il est à noter que les élèves présentaient déjà de bons niveaux sur ces échelles au temps 1. Cela est fréquent dans les évaluations par questionnaires chez les enfants, et reflète une vision positive qu'ils ont de leurs compétences et de leur vie d'une manière générale. Ainsi, la question se pose de savoir s'il est utile de poursuivre une intervention alors que les niveaux de départ sont déjà bons. Pour répondre au mieux à cette question, il est nécessaire de recueillir les témoignages des adultes côtoyant ces enfants. Etant donné qu'il est trop compliqué d'enquêter auprès des parents dans le cadre de cette étude, ce sont les enseignants qui pourront nous renseigner le mieux sur l'utilité de ce programme pour les élèves de leurs classes au regard des comportements et attitudes observés dans le temps scolaire. Le croisement de ces informations pourra permettre de déterminer au mieux l'utilité de cette intervention qui s'avère efficace du point de vue quantitatif au regard des résultats rapportés ci-dessus.

En tant que programme visant à promouvoir la santé mentale, la qualité du vivre ensemble et le développement de facteurs de résilience, il nous semble utile de souligner l'impact positif de cette intervention sur le développement des compétences psychosociales qui pourront agir comme facteurs protecteurs pour la suite. Ainsi, dans le champ de la promotion de la santé mentale aujourd'hui, nous considérons que plus l'individu développe ce type de compétences, plus cela lui sera utile, en particulier dans un contexte difficile. Il nous semble donc que cette intervention, malgré les niveaux élevés au départ sur les échelles auto-rapportées, présente un intérêt pour le public cible.

Nous pouvons ainsi conclure que l'intervention menée a contribué à renforcer les compétences psychosociales des élèves à travers une amélioration du fonctionnement personnel (confiance en soi, satisfaction scolaire, régulation émotionnelle et de la tristesse) et interpersonnel (empathie, résolution de conflit, gestion de la colère). Les résultats vont ainsi dans le sens des hypothèses établies indiquant une augmentation du bien-être mental et social ainsi qu'une meilleure adhésion au contexte scolaire. Ces pratiques d'éducation positive sont ainsi applicables dans le contexte éducatif de la région nord du Mali.

Plusieurs déterminants semblent avoir contribué à cette efficacité :

- L'intervention proposée qui a été pensée et construite pour agir spécifiquement sur les dimensions désirées et évaluées.
- L'implication des partenaires dans le dispositif ainsi que les effets positifs rapportés par les enseignants dès la première phase de faisabilité ont facilité un engagement continu dans le temps, nécessaire à l'émergence de nouvelles compétences.
- Le processus d'ajustement au contexte local a été permis par les retours et enseignements tirés de l'étude de faisabilité, favorisant ainsi aussi bien la mise en place de l'intervention que son évaluation.

Cette étude nous a permis d'identifier deux caractéristiques qui amplifient l'effet de l'intervention. Tout d'abord, les résultats indiquent une plus grande efficacité pour les personnes présentant le plus faible niveau de régulation émotionnelle, de satisfaction scolaire et de confiance. Les interventions de psychologie positive permettent ainsi de développer des ressources personnelles et sociales particulièrement chez des élèves vulnérables dans ces domaines-là. Deuxièmement, le genre semble être un facteur modérateur, puisque les filles sont plus réceptives à l'intervention que les garçons pour 3 dimensions : la gestion de la tristesse, de la colère et la satisfaction scolaire. L'effet est tout de même présent pour les garçons concernant la gestion de la tristesse et la satisfaction scolaire mais avec un impact moins élevé.

Il est important de rester prudent quant aux conclusions concernant les échelles ayant une cohérence interne moyenne, comme l'empathie et la résolution de conflits.

Enfin, il n'a pas été possible d'exploiter statistiquement les données concernant la coopération, l'altruisme, la sociabilité et la confiance en l'enseignant car les réponses des élèves étaient trop similaires sur ces dimensions-là, n'offrant que peu de différences interindividuelles analysables.

### **6.3 Recommandations**

Nous identifions plusieurs recommandations pour la suite.

Nous avons pu améliorer la fiabilité des outils de mesure entre la phase 1 et la phase 2. Malgré cela, plusieurs échelles présentent toujours une cohérence moyenne et une trop faible variance limitant ainsi l'exploitation de certains résultats. Pour limiter ces problèmes, nous recommandons de recourir à des mesures complémentaires aux questionnaires qui seraient moins affectés par les différences culturelles, comme des mesures comportementales objectivées par un observateur (ex : nombre d'élèves présents en classe, nombre de conflits observés entre les élèves...).

Concernant l'intervention, les mesures quantitatives nous renseignent sur son efficacité, cependant c'est véritablement les retours qualitatifs qui vont permettre une amélioration de celle-ci. Identifier les pratiques les plus appréciées et efficaces permettra de les mettre plus en avant ou de réorganiser l'ordre pour commencer par les pratiques les plus agréables,



facilitant ainsi la confiance et la motivation. L'identification des pratiques qui ont été moins appréciées nous permettra de les retravailler pour qu'elles favorisent davantage l'engagement des élèves et qu'elles aient ainsi plus d'impact. Enfin, il serait également intéressant de mieux comprendre les facteurs à l'origine d'une différence d'effets pour les garçons ou les filles afin de construire des interventions bénéfiques et adaptées pour les filles et les garçons.

Nous tenons à conclure en remerciant l'ensemble des partenaires qui ont rendu le projet possible, HI, les enseignants et partenaires à Tombouctou, Scholavie, USAID ainsi que tous les élèves qui ont accepté de répondre aux questionnaires et qui ont été suffisamment curieux pour s'ouvrir aux pratiques proposées.

# ANNEXES

## Annexe 1 : Questionnaire vague 2

### Introduction :

Bonjour, je m'appelle [nom du relais-communautaire]. Je travaille avec Handicap International. Nous menons actuellement une enquête sur le bien-être des élèves dans les écoles de Tombouctou. Nous aimerions mieux connaître la situation et le contexte afin d'évaluer si le projet éducation inclusive et positive qui va être mis en œuvre à Tombouctou est utile aux élèves.

Vous avez été choisi par hasard (comme dans une loterie / tombola) pour participer à cette étude.

### Consentement :

Avant de continuer, je voudrais d'abord vous assurer que toutes les réponses que vous donnerez resteront strictement confidentielles, je ne garderai pas de traces de votre nom ou de votre adresse. Vous êtes libre de refuser de participer. Vous avez le droit de stopper l'entretien quand vous voulez, ou de passer les questions auxquelles vous ne voulez pas répondre.

Certaines questions pourront vous paraître parfois étranges. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

Votre participation est volontaire mais votre expérience pourrait être utile pour d'autres enfants de la région.

Ce questionnaire prendra environ 15 minutes.

Avez-vous des questions ?

Avez-vous bien compris ce qu'on va faire ?

Est-ce que vous acceptez d'être interviewé ?

Pouvons-nous parler ici ou préférez-vous vous déplacer quelque part ?

Pouvons-nous commencer ?

[Commencer l'entretien dans un endroit sûr, où l'interviewé et vous vous sentez en sécurité]

[Créer un environnement détendu à la fois pour l'interviewé et pour vous-même]

[Les questions doivent être posées d'une manière ouverte et fluide. Les échanges doivent paraître spontanés et informels]

Nous allons maintenant discuter...

**INFORMATION GENERALE (à remplir avant le début de l'interview)**

|    | Questions   | Modalités de réponse  |  |  |  |  |  |
|----|---|---|--|--|--|--|--|
| B- | Identification de l'individu<br>(initiales de l'école – numéro de passage de l'enquêté) | <table border="1"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table> |  |  |  |  |  |
|    |   |   |  |  |  |  |  |
| C- | Nom de l'enquêté :  | _____   |  |  |  |  |  |
| D- | Enfant en situation de handicap   | 1. Oui<br>2. Non  |  |  |  |  |  |
| E- | Date de l'interview :   | __ / __ / 20__  |  |  |  |  |  |
| F- | Heure de début de l'interview :   | __: __  |  |  |  |  |  |
| G- | Ecole :   | 1. Code 1<br>2. Code 2<br>3. [...]  |  |  |  |  |  |
| H- | Langue de l'entretien :   | 1. Code 1<br>2. Code 2<br>3. Code 3<br>4. Code 4<br>5. [...]<br>6. Autre : _____      |  |  |  |  |  |

**CONSENTEMENT ECLAIRE**

|    | Questions                       | Modalités de réponse |
|----|---------------------------------|----------------------|
| I- | Consentement libre et éclairé : | 1. Oui<br>2. Non     |

## INFORMATION GENERALE (à remplir à la fin de l'interview)

|    | Questions                      | Modalités de réponse   |
|----|--------------------------------|--|
| J- | Heure de fin de l'entretien :  | ____: ____   |
| K- | Modalités de l'entretien :     | 1. Individuel<br>2. En présence d'un proche :<br>Préciser qui : _____<br>3. En présence de tierce(s) personne(s)<br>Préciser qui : _____ |
| L- | Etat du questionnaire :        | 1. Complètement rempli<br>2. Partiellement rempli  |
| M- | Vérification du questionnaire: | <input type="checkbox"/> FAIT  |

## I- MODULE 1

**Transition** : Pour commencer, nous allons parler de comment tu te sens aujourd'hui. Est-ce que l'exercice est clair pour toi ?

|    | Questions   | Modalités de réponse |
|----|---|----------------------|
| 1. | Aujourd'hui, tu as de la chance parce que : (3 réponses)                        | -<br>-<br>-          |
| 2. | Aujourd'hui, je me sens plutôt content ou pas du tout ?<br>(entourer un visage) | 1 2 3 4 5 6 7        |
| 3. | Aujourd'hui, je me sens plutôt en forme ou fatigué ?<br>(entourer un numéro)    | 1 2 3 4 5 6 7        |
| 4. | Aujourd'hui j'avais envie d'aller à l'école : pas du tout ou énormément ?       | 1 2 3 4 5 6 7        |

**Transition :** Nous allons commencer par parler de tes réactions lorsque tu es dans une situation de conflit. Je vais te décrire une situation que tu as déjà peut-être vécue ou que tu peux imaginer vivre. Je vais ensuite te donner 5 choix de réponse et tu devras me dire lequel correspond le plus à ce que tu ferais si tu étais dans cette situation. Il y aura 3 situations en tout. Est-ce que l'exercice est clair pour toi ?

|    | Questions  | Modalités de réponse  |
|----|--|---|
| 5. | Situation : Tu es en train de jouer avec tes copains dans la cour de récréation. Un garçon veut jouer avec vous. Que fais-tu ?   | <p>a. Tu lui dis qu'il n'a pas le droit de jouer avec vous. OU</p> <p>b. Tu lui proposes de jouer avec lui plus tard. OU</p> <p>c. Tu lui dis tout de suite qu'il peut jouer avec vous. OU</p> <p>d. Tu t'énerves et tu le pousSES. OU</p> <p>e. Tu demandes à tes copains s'il peut jouer avec vous.</p>   |
| 6. | Situation : Imagine que tu laisses ton crayon sur une table et qu'un garçon de ta classe vient le prendre. Tu lui demandes de te le rendre mais il te dit « non ». Que fais-tu ? | <p>a. Tu lui arraches le crayon des mains. OU</p> <p>b. Tu lui dis que tu as vraiment besoin de ton crayon pour terminer ton travail. OU</p> <p>c. Tu vas voir la maîtresse. OU</p> <p>d. Tu l'aides à trouver un autre crayon. OU</p> <p>e. Tu lui dis que tu vas le frapper ou lui prendre quelque chose qui lui appartient s'il ne te rend pas ton crayon.</p> |
| 7. | Situation : Quand tu n'es pas d'accord avec un copain ou une copine, tu préfères :   | <p>a. Ne plus l'écouter et ne plus lui parler. OU</p> <p>b. L'écouter pour le/la comprendre et lui expliquer ton point de vue.</p>  |

### III- MODULE 3

**Transition** : Nous allons maintenant évoquer des situations où tu peux ressentir de l'empathie pour les autres, c'est-à-dire que tu peux imaginer et comprendre ce qu'ils ressentent. Je vais te proposer trois affirmations et tu devras me dire si elles sont vraies pour toi – dans ce cas tu me répondras oui à l'affirmation - ou si elles ne correspondent pas à ta pensée – dans ce cas tu me répondras non à l'affirmation-. Est-ce que l'exercice est bien compris pour toi ?

|     | Questions   | Modalités de réponse |
|-----|---|----------------------|
| 8.  | Tu essaies de comprendre les sentiments de tes amis quand ils sont en colère ou tristes | a. Oui<br>b. Non     |
| 9.  | Quand un de tes copains est triste : tu comprends pourquoi il pleure                    | a. Oui<br>b. Non     |
| 10. | Quand un de tes copains est triste : tu te dis qu'il pleure pour rien                   | a. Oui<br>b. Non     |
| 11. | Tu es désolé(e) pour les autres quand il leur arrive de mauvaises choses                | a. Oui<br>b. Non     |
| 12. | Tu aimes bien aider tes copains quand ils ont besoin de toi                             | a. Oui<br>b. Non     |

### IV- MODULE 4

**Transition** : Nous allons maintenant parler de coopération. Comme pour les questions avant, tu me répondras oui si tu penses que les affirmations sont vraies pour toi, ou non dans le cas contraire. Est-ce que c'est d'accord pour toi ?

|     | Questions                                       | Modalités de réponse |
|-----|---|----------------------|
| 13. | Tu aimes travailler en groupe                   | a. Oui<br>b. Non     |
| 14. | Tu aimes bien travailler avec les autres élèves | a. Oui<br>b. Non     |

## V- MODULE 5

**Transition :** Nous avons donc discuté de la coopération. Mais j'aimerais maintenant parler d'altruisme.

|     | Questions   | Modalités de réponse |
|-----|---|----------------------|
| 15. | Il n'y a pas longtemps, tu as consolé quelqu'un qui était triste  | a. Oui<br>b. Non     |
| 16. | Il n'y a pas longtemps, tu as aidé quelqu'un qui s'était fait mal | a. Oui<br>b. Non     |

## VI- MODULE 6

**Transition :** Je vais maintenant te parler de sociabilité.

|     | Questions   | Modalités de réponse |
|-----|---|----------------------|
| 17. | Tu sais attendre quand ce n'est pas ton tour                                    | a. Oui<br>b. Non     |
| 18. | Quand tu es dans un endroit que tu ne connais pas, tu sais comment te comporter | a. Oui<br>b. Non     |

## VII- MODULE 7

**Transition :** Nous allons maintenant évoquer la confiance en soi, et la confiance et le respect envers les enseignants de ton école. Je vais te dire des phrases, et tu vas me dire si tu es d'accord ou pas.

|     | Questions                           | Modalités de réponse |
|-----|-------------------------------------|----------------------|
| 19. | Tu peux réussir tout ce que tu veux | a. Oui<br>b. Non     |



|     |   |                  |
|-----|---|------------------|
| 20. | Tu es capable de réussir à l'école autant que les autres élèves                       | a. Oui<br>b. Non |
| 21. | Tu travailles bien à l'école  | a. Oui<br>b. Non |
| 22. | Les maîtres et les maîtresses de ton école s'intéressent à ce que tu penses           | a. Oui<br>b. Non |
| 23. | Si la maîtresse t'interdit de faire quelque chose, tu sais qu'elle a une bonne raison | a. Oui<br>b. Non |
| 24. | Tu te sens en sécurité et à l'aise avec les maîtres et maîtresses de ton école        | a. Oui<br>b. Non |

## VIII- MODULE 8

**Transition :** Nous allons maintenant parler des émotions négatives. Je vais te demander quelles sont tes réactions quand tu ressens certains sentiments. Je vais te proposer plusieurs réponses et tu devras me dire laquelle se rapproche le plus de ce que tu fais habituellement lorsque cela t'arrive. Est-ce ok pour toi ?

|     | Questions                             | Modalités de réponse  |
|-----|---------------------------------------|---|
| 25. | Que fais-tu lorsque tu es en colère ? | a. Tu tapes, tu bouscules ou tu cries sur la personne qui t'a mis en colère<br><br>b. Tu respirez tranquillement pour retrouver ton calme<br><br>c. Tu penses à autre chose pour retrouver ton calme<br><br>d. Tu en parles à quelqu'un pour être moins en colère |
| 26. | Que fais-tu lorsque tu es triste ?    | a. Tu pleures<br><br>b. Tu restes dans ton coin<br><br>c. Tu en parles à quelqu'un<br><br>d. Tu penses à autre chose  |

**Transition** : Maintenant je vais te présenter des échelles. Une concerne la régulation des émotions, l'autre le bien-être à l'école. Je vais te dire une affirmation et tu devras évaluer si tu n'es pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, d'accord, ou tout à fait d'accord. Tu peux t'aider d'images : le smiley à gauche représente quelqu'un qui n'est pas du tout d'accord. Plus tu regardes sur la droite, plus les smileys sont contents et d'accord. Tu pourras me dire sur le dessin où tu te situes pour chacune des affirmations. Est-ce que c'est clair pour toi ?

|   | Questions   | Modalités de réponse  |
|---|---|---|
| <b>Echelle de régulation des émotions</b> |   |   |
| 27.                                       | Tu retrouves facilement ton calme après avoir vécu un événement difficile | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 28.                                       | Quand tu es triste, il t'est facile de te remettre de bonne humeur        | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 29.                                       | Tu trouves difficile de gérer tes émotions                                | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 30.                                       | Quand tu es en colère, tu peux facilement te calmer                       | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 31. | Lorsque tu es confronté(e) à une situation stressante, tu fais en sorte d'y penser d'une manière qui t'aide à rester calme | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
|-----|--|---|

### Echelle de bien-être à l'école

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 32. | Tu aimes bien être à l'école                           | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 33. | Tu es impatient d'aller à l'école                      | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 34. | L'école est quelque chose d'intéressant                | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 35. | Tu aimerais ne pas aller à l'école                     | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 36. | Il y a beaucoup de choses que tu n'aimes pas à l'école | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |

|     |                                       |   |
|-----|---------------------------------------|---|
| 37. | Tu adores les activités scolaires     | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 38. | Tu apprends plein de choses à l'école | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 39. | Tu ne te sens pas bien à l'école      | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |

## X- MODULE 10

**Transition** : A présent, je vais te présenter l'échelle de sensibilité. Comme pour les échelles précédentes, tu devras évaluer si tu n'es pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, d'accord, ou tout à fait d'accord. Tu peux t'aider d'images : le smiley à gauche représente quelqu'un qui n'est pas du tout d'accord. Plus tu regardes sur la droite, plus les smileys sont contents et d'accord. Tu pourras me dire sur le dessin où tu te situes pour chacune des affirmations. Est-ce que c'est clair pour toi ?

|     | Questions   | Modalités de réponse  |
|-----|---|---|
| 40. | Tu remarques tout de suite lorsque des petites choses ont changé dans ton environnement | a. Pas du tout d'accord<br>b. Plutôt pas d'accord<br>c. Plutôt d'accord<br>d. D'accord<br>e. Tout à fait d'accord |
| 41. | Les bruits forts te dérangent   | a. Pas du tout d'accord   |

|     |   |   |
|-----|---|---|
|     |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul>                                    |
| 42. | Tu trouves difficile de gérer tes émotions  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. d'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul>   |
| 43. | Tu aimes les bonnes odeurs  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord d</li> </ul> |
| 44. | Tu es stressé(e) lorsque tu dois faire beaucoup de choses en peu de temps           | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul>   |
| 45. | Certaines musiques peuvent te rendre vraiment heureux(se)                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul>   |
| 46. | Tu es perturbé(e) quand les gens te demandent de faire trop de choses en même temps | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul>   |
| 47. | Tu n'aimes pas regarder des programmes violents à la télévision                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> </ul>   |

|     |  |   |
|-----|--|---|
|     |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul>  |
| 48. | Tu trouves désagréable d'avoir plusieurs choses à faire en même temps                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul> |
| 49. | Tu n'aimes pas les changements dans ta vie   | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul> |
| 50. | Tu adores les bonnes choses à manger   | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul> |
| 51. | Tu n'aimes pas les bruits forts  | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul> |
| 52. | Quand quelqu'un t'observe, cela te stresse et te rend moins efficace que tu l'es normalement | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pas du tout d'accord</li> <li>b. Plutôt pas d'accord</li> <li>c. Plutôt d'accord</li> <li>d. D'accord</li> <li>e. Tout à fait d'accord</li> </ul> |

**Terminer l'entretien :** Remerciez la personne pour sa participation, et demandez-lui si elle a passé un moment agréable.

## Annexe 2 : Questionnaire enseignant

Le matin, quand j'arrive dans ma classe, je me sens... (donner trois mots)

- ...
- ...
- ...

Le soir, quand j'ai terminé ma journée de classe, je me sens... (donner trois mots)

- ...
- ...
- ...

Si je devais décrire le climat de ma classe, je dirais... (trois mots)

- ...
- ...
- ...

Je trouve que les élèves de ma classe...

Likert en 5 points : Fortement en désaccord / En désaccord / Neutre / D'accord / Fortement d'accord

- Sont motivés
- Coopèrent ensemble
- Sont attentifs
- Sont capables de s'exprimer sur ce qu'ils ressentent
- Sont souvent en conflits
- Sont parfois isolés

## Annexe 3 : Focus group enseignants

### Focus group avec les enseignants des écoles pilotes du programmes d'éducation positive dans le cadre du projet LIRE

#### Grille d'entretien

Cette discussion collective a pour objectif d'obtenir des informations concernant la mise en place du programme d'éducation positive proposé par Scholavie dans votre classe et vous permet de vous exprimer sur les éventuels besoins et/ou difficultés rencontrées. Ce moment de partage vise à une meilleure compréhension des enjeux autour de ce programme et à son amélioration pour la rentrée prochaine (baseline en octobre 2017 et endline en avril 2017).

Répondez le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

#### Commençons par la mise en place du programme

**Question 1 :** De manière générale, comment vous êtes-vous senti lors de la mise en œuvre du programme d'éducation positive ?

**Phrase de relance possible :** Par exemple, vous êtes-vous senti : à l'aise, inconfortable, enthousiaste, surpris, gêné, serein, inquiet, déçu, confiant, stressé, fier, confus, calme, etc. ?

**Réponses :** De manière générale nous nous sommes sentis fiers, contents, confiants et enthousiastes lors de la mise en œuvre du programme d'éducation positive.

**Question 2 :** Le programme, au jour le jour, était-il réalisable ? Si non, pour quelles raisons ?

**Phrases de relance possibles :** Quels problèmes avez-vous rencontrés ? Avez-vous dû l'interrompre ou le suspendre parfois ? A quelle fréquence ? Prenait-il trop de temps sur le programme régulier ? Les enfants n'étaient-ils pas réceptifs ? Le programme était-il trop compliqué ? Si oui, quels sont les aspects positifs que vous retenir ?

**Réponses :** Le programme était réalisable. A la phase initiation, ça prend plus de temps (plus de 10 minutes), mais dans l'application tout va vite et 10 minutes suffisent pour un jeu.

Cette approche amuse les enfants et leur permet d'avoir confiance en eux-mêmes.

Ils sont motivés.

**Question 3 :** Les procédures d'enquêtes (les deux vagues d'une semaine) ont-elles perturbé le bon déroulé des cours et les élèves eux-mêmes ?

**Réponses :** Les enquêtes n'ont pas perturbées ni le bon déroulement des cours ni les élèves eux-mêmes.

**Question 4 :** Avez-vous remarqué des changements (positifs ou négatifs) sur vous et votre rapport aux élèves depuis la mise en place du programme ?

**Réponses :** Des grands changements ont été sentis (l'envie de faire les jeux grandissait de jour en jour) et ils n'hésitaient pas à demander aux maîtres de faire des jeux. L'enseignant se trouve dans l'obligation d'être chaque fois joyeux. L'éducation positive a permis une participation active des élèves aux cours. Ils se sentaient heureux d'être avec les enseignants. Elle a instauré un climat de vivre ensemble à l'école.



**Question 5 :** Avez-vous remarqué des changements (positifs ou négatifs) sur vos élèves et le climat de classe général depuis la mise en place du programme ?

**Phrases de relance possible :** Par exemple, au niveau de l'attitude, du comportement et de l'engagement en classe et en dehors ?

**Réponses :** Il y a eu un grand changement au niveau des élèves. Exemple : un élève qui était triste a été approché par les autres élèves pour lui dire qu'ici tout le monde doit être heureux et en pleine forme. Cette approche nous a permis de découvrir qu'il y avait des petites indifférences entre les élèves et qu'elle a pu résoudre. Les enfants sont très motivés et il suffit qu'un des leurs soit nonchalant pour qu'ils demandent au maître de lui faire un jeu pour lui remonter le moral.

**Question 6 :** Vous êtes-vous senti suffisamment accompagné par l'équipe projet et Scholavie dans la mise du programme ?

**Réponses :** Oui, l'équipe du projet LIRE et Scholavie nous ont accompagnés en formation, en suivi et en Skype. Ainsi, nous demandons d'élargir le point SKYPE à tous les enseignants qui ont fait la formation.

### **Poursuivons maintenant sur le contenu même du programme**

**Question 7 :** Est-ce qu'il vous a été facile de vous approprier les outils proposés par Scholavie ?

Si non, pour quelles raisons ? Si oui, qu'est-ce qui a permis l'appropriation des outils proposés par Scholavie et leur mise en œuvre ?

**Réponses :** Il nous a été facile de nous approprier les outils proposés par la Scholavie grâce à la formation, aux supports mis à notre disposition et au suivi de l'éducation positive. L'application de la formation reçue sur le terrain à travers les modules et le suivi pédagogique a permis de corriger les insuffisances constatées sur le terrain.

**Question 8 :** Quelles sont les activités qui ont été le plus facile à mettre en œuvre ? Pourquoi ? Quelles sont les activités que vous souhaitez inclure de façon systématique dans votre pratique professionnelle ?

**Phrases de relance :** Parmi les trois cahiers de l'enseignant (confiance, émotions et vivre ensemble) :

- Par ordre de priorité, lequel vous a été le plus facile à mettre en place ? Pourquoi ?
- Par ordre de priorité, lequel vous semble-t-il répondre le plus aux besoins des enseignants et des enfants ?

**Réponses :** Les activités de jeux/rituel ont été les plus faciles à mettre en œuvre, car les enfants apprennent beaucoup à travers les jeux. Les activités que nous souhaitons inclure systématiquement dans nos pratiques professionnelles sont : les émotions ; la confiance en soi et le vivre ensemble. Un enfant doit d'abord gérer ses émotions pour pouvoir avoir confiance en lui-même et enfin vivre en harmonie avec les autres de son environnement. Un autre enseignant pense que le cahier du vivre ensemble est le plus facile à mettre en œuvre, car il répond à la fois aux besoins des enseignants et des élèves.

**Question 9 :** Avez-vous eu des échanges avec vos collègues concernés par l'étude pilote ?

**Phrase de relance :** Avez-vous partagé votre expérience, vos difficultés ou questionnements ? Avez-vous partagé votre expérience avec des collègues non concernés par l'étude pilote ? Si oui, avec qui ? Quelles ont été leurs réactions ?

**Réponses :** Nous avons eu des échanges avec nos collègues concernés par l'étude pilote, et des expériences et difficultés ont été partagées. Avec les collègues non concernés par l'étude : ils étaient pleinement surpris par les vertus de l'approche Education positive (le bien-être et la résilience).

**Question 10 :** Avez-vous modifié les outils Scholavie ou développé d'autres outils ? Si oui, en avez-vous fait part à vos collègues concernés par l'étude pilote ?

**Réponses :** Aucun outil Scholavie n'a été modifié, cependant des nouvelles activités ont été ajoutées, comme des jeux et danses du milieu pour enrichir nos pratiques pédagogiques.

**Question 11 :** Pensez-vous que cette approche pilote a eu des effets en dehors de l'école (au niveau communautaire ou familial par exemple) ? Si oui, comment cela s'est-il traduit ?

**Réponses :** Ce programme a eu des effets en dehors de l'école, et cela s'est traduit par le fait qu'une maman d'élève de l'école BAHADOU I est venue à l'école demander si on prêche maintenant en classe ; suite au constat fait dans le comportement de son enfant : esprit de partage, calme, serein...

Les enfants ont été des vecteurs de communication.

**Question 12 :** Si vous deviez apporter des changements au programme proposé, quels seraient-ils ?

**Phrase de relance :** Si vous n'avez pas pu mettre en place l'ensemble du programme, avez-vous des idées sur comment faire la prochaine fois ou comment modifier le programme pour qu'il soit plus adapté à votre contexte ?

**Réponses :** Intégrer les modules dans le programme officiel pour permettre aux enfants de mieux profiter. Il faut du temps pour une bonne utilisation des modules.

**Question 13 :** Y a-t-il d'autres éléments de formation qui pourraient vous être utiles pour poursuivre la mise en œuvre du programme ?

**Réponses :**

- Formation des enseignants sur la thématique de la psychologie de l'enfant
- Formation des enseignants sur les activités ludiques
- Elargir les modules jusqu'au second cycle.

## Annexe 4 : Les outils pédagogiques produits par le projet

### Trois cahiers de l'enseignant ont été produits :

- Scholavie, Mantes-la-Jolie, 2017. [Cahier de l'enseignant : Le vivre-ensemble](#)
- Scholavie, Mantes-la-Jolie, 2017. [Cahier de l'enseignant : Les émotions](#)
- Scholavie, Mantes-la-Jolie, 2017. [Cahier de l'enseignant : La confiance en soi](#)

Ils sont disponibles sur [Hlinside](#).

Ces Cahiers de l'Enseignant ont été produits par [Scholavie](#) afin d'accompagner les enseignants dans leur pratique d'éducation positive après leur participation à une formation en éducation positive. Pour utiliser ce cahier, il est fortement recommandé de connaître les concepts clés d'éducation positive et de pratiquer soi-même l'éducation positive. Nous vous conseillons donc de vous former ; la lecture de ce livret ne saurait en effet suffire à vous approprier l'approche d'éducation positive proposée par ScholaVie. Toute utilisation faite de ce cahier doit être communiquée à Scholavie [contact@scholavie.fr](mailto:contact@scholavie.fr) et au Desk Afrique de l'Ouest [c.charpentier@hi.org](mailto:c.charpentier@hi.org). Les droits de propriété intellectuelle relatifs à ce Cahier de l'Enseignant appartiennent exclusivement à SCHOLAVIE.

### Deux vidéos ont par ailleurs été produites :

- [L'éducation inclusive à Tombouctou](#), Nord Mali, Projet LIRE
- [L'éducation positive à Tombouctou](#), Mali, Projet LIRE & NORAD

Elles sont disponibles sur [Hlinside](#).



## Projet LIRE : L'éducation positive, une démarche renforçant la culture de la paix et du vivre-ensemble, Tombouctou, Mali - Rapport général

---

Ce document présente les résultats d'une étude dont l'objectif était de mesurer si les pratiques d'éducation positive dans des classes nord maliennes avaient des effets sur le bien-être et les compétences psychosociales des enfants, notamment en termes d'empathie, de régulation des émotions, de coopération, de confiance en soi et de résolution des conflits.

Quatre objectifs spécifiques ont été identifiés pour cette étude :

- Proposer une description de la situation de référence (baseline) et de la situation après 5 mois d'intervention d'éducation positive (endline) pour chaque domaine couvert par l'étude.
- Proposer des analyses entre les domaines couverts par l'étude.
- Comparer les résultats obtenus en baseline et endline, et analyser les évolutions observées.
- Analyser, notamment selon le genre et en fonction de la présence d'un handicap, les résultats descriptifs et les changements observés afin d'explorer si les pratiques d'éducation positive génèrent des effets différents selon le profil des enfants.

Le projet d'éducation positive a été mis en place en partenariat avec Humanité & Inclusion, l'Université Grenoble Alpes (UGA) et Scholavie dans le cadre du projet « LIRE » consacré à la relance de l'éducation inclusive à Tombouctou, dans une démarche renforçant la culture de paix et le vivre ensemble, financé par USAID.

---

### Humanité & Inclusion

138 avenue des Frères Lumière  
CS 78378  
69371 Lyon CEDEX 08  
France

[publications@hi.org](mailto:publications@hi.org)

