

Développement de l'interdépendance positive et du pouvoir d'agir des élèves en contexte inclusif

*Vers des pratiques pédagogiques favorisant un climat de classe positif
avec les forces de caractère issues de la psychologie positive*

Nicolas Bressoud

Vérossaz (Valais)

2024

Thèse de doctorat cumulative présentée à la Faculté des lettres et des sciences humaines de
l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvée par la Faculté des lettres et des sciences humaines, sur proposition
des professeur-e-s :

Andrea Samson (première rapporteure)
Rebecca Shankland (deuxième rapporteure)
Philippe Gay (troisième rapporteur).

Fribourg, le 28.05.2024.
Le Doyen, Prof. Dominik Schöbi

« Amélie a soudain le sentiment étrange d'être en harmonie totale avec elle-même, tout est parfait en cet instant, la douceur dans la lumière, ce petit parfum dans l'air, la rumeur tranquille de la ville... Elle inspire profondément et la vie lui paraît alors si simple si limpide qu'un élan d'amour comme un désir d'aider l'humanité entière la submerge tout à coup. »

Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain (2001)

A Agathe et Cécile.

Remerciements

A cette étape du parcours, je tiens à prendre un moment pour exprimer ma profonde gratitude. Le chemin entrepris m'a rappelé sans cesse que seul, je ne peux pas grand'chose. Il a mis en avant l'importance de la confiance et du soutien nécessaires pour progresser. C'est comme cela que je comprends cette interdépendance positive au cœur de mon activité professionnelle. Ce travail est le résultat de toutes les relations, échanges, collaborations qui m'ont tiré vers le haut. Je n'ai jamais aussi bien compris cette interdépendance que pendant ces cinq ans. Merci !

En particulier, je tiens à exprimer ma reconnaissance à l'équipe présente et passée du CheersLab, Alexandra Zaharia, Andrea de Carlos Bujan, Andrea Samson, Anouk Papon, Daniel Dukes, Giona Di Poi, Laura Moreno, Lina Stallmann, Michel Tran, Noémie Treichel, Sam Ahmad, et Yannick Claivaz dont le soutien indéfectible et la bienveillance ont été des piliers tout au long de mon parcours. Merci de m'avoir donné la possibilité d'explorer et d'innover.

À tous mes collègues de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), en particulier Anne-Françoise Martinon, Caroline Rudaz, Corinne Monney, Erica Borloz, Fabio Di Giacomo, Hervé Barras, Isabelle Bétrisey, Isabelle Capron, Jean-Marc Gomez, Jérôme Rime, Julie Mudry, Sylvie Richard, je suis particulièrement reconnaissant pour votre soutien envers ce projet, pour les échanges rassurants autour de la machine à café, les débats sains et les ressources que vous avez généreusement mises à ma disposition. Votre implication et votre regard confiant ont été des cadeaux inestimables.

À mes co-auteurs, Andrea Samson, Catherine Audrin, Elena Lucciarini, Gabija Garbaliuskaite - Plagnol, Jacques Forest, Karel Belleville, Philippe Dubreuil, Philippe Gay, et Rebecca Shankland, votre collaboration a été une source d'enrichissement et d'inspiration. Ensemble, ... on a été plus forts.

À ma directrice principale de thèse, Andrea Samson, et mes deux co-directeurs, Rebecca Shankland et Philippe Gay, dont la confiance, l'aide, la patience infinie, l'enthousiasme et les

sourires ont été les vents qui ont poussé mes voiles. Pour cela, je vous suis éternellement reconnaissant.

Un merci particulier à Adeline Derivaz, Andreea Capitanescu Benetti, Angelika Gusewell, Cédric Jacquier, Damien Tessier, Dani Aujogues, David Sander, Didier Jacquier, Edouard Gentaz, Fabian Gander, Fabrice Dini, Francisco Pons, Frédéric Gillioz, Gary Jacquier, Greg Bollmann, Greta Pelgrims, Jacques Lecomte, Jérôme Rossier, Lionel Alvarez, Lisa Wagner, Michael Wehmeyer, Myriam Squillaci, Nancy Goyette, Nicolas Burel, Pierre Vianin, Ryan Niemiec, Samuel Collaud, Samuel Darbellay, Shekina Rochat, Willibald Ruch. Dans le cadre de nos échanges, chacun de vous a été, à un moment ou à un autre, ponctuellement ou tout au long du parcours, et souvent sans s'en douter, un véritable phare.

Aux amis et aux inspirations, à mes étudiants, en particulier Cécile Gay-Des-Combes, Laetitia Mascolo et Anaïs Blot, et mes chers collègues enseignants de St-Maurice et ailleurs, votre bienveillance et votre confiance ont été les fondements sur lesquels je me suis appuyé. Votre enthousiasme à intégrer et à partager les pratiques proposées m'a encouragé et relancé, me rappelant sans cesse l'importance de l'expérience pratique dans notre démarche.

Enfin, à ma famille, cet écrin précieux où l'on peut se retrouver et se sentir en sécurité, votre soutien inconditionnel a été la base de tout ce que j'ai entrepris et accompli.

À tous, je dédie ce travail ; il est finalement autant le vôtre que le mien.

Résumé

Cette thèse doctorale se concentre sur les pratiques pédagogiques qui favorisent un climat de classe positif dans les classes inclusives, c'est-à-dire celles qui accueillent des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Elle explore le rôle des forces de caractère issues de la psychologie positive dans le développement de l'interdépendance positive et du pouvoir d'agir des élèves, deux mécanismes susceptibles d'améliorer le climat de classe à travers des relations interindividuelles harmonieuses.

L'introduction générale présente le contexte de l'inclusion scolaire en Suisse ainsi que la notion de climat de classe pour développer les concepts d'interdépendance positive et de pouvoir d'agir des élèves. Les forces de caractère, issues de la psychologie positive, sont présentées globalement puis contextualisées au domaine scolaire spécifique de la Suisse romande afin de décrire une réponse possible aux enjeux délicats de mise en œuvre par les enseignants des visées inclusives au sein des classes.

La thèse présente ensuite les quatre articles en constituant le cœur. Le premier article établit des liens entre les sciences de l'éducation et la psychologie positive en abordant la question du bonheur à l'école. Il ouvre la voie à la contribution des forces de caractère dans la gestion de l'hétérogénéité des classes inclusives. Le deuxième article valide une échelle de mesure de l'utilisation des forces en français, un outil essentiel pour évaluer les interventions et leurs effets. Le troisième article présente la conception d'un programme pédagogique basé sur les forces de caractère adapté au contexte scolaire suisse romand. Le quatrième article évalue les effets de ce programme sur l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir des élèves dans des classes inclusives.

Les principaux résultats issus du quatrième article de la thèse indiquent que le programme pédagogique basé sur les forces semble améliorer indirectement le climat de classe en contexte inclusif, principalement à travers l'évolution positive du discours que les élèves ont d'eux-mêmes et de leurs pairs. En effet, à l'issue de l'intervention, les élèves ont tendance à mentionner plus fréquemment leurs forces et inclure davantage les autres de manière positive dans leurs propos. De plus, le sentiment de gratitude des élèves augmente significativement.

Ces évolutions suggèrent un renforcement de l'interdépendance positive et du pouvoir d'agir grâce au programme. Cependant, le rôle modérateur des perceptions et représentations de l'enseignant est mis en évidence, suggérant que l'introduction du programme dépend de qui le met en œuvre.

En conclusion, malgré certaines limites méthodologiques soulignées dans la discussion, cette thèse ouvre des perspectives prometteuses. Elle indique que des interventions basées sur les forces de caractère peuvent jouer un rôle catalyseur pour favoriser un climat de classe positif en contexte d'inclusion scolaire où les élèves apprennent à observer et prendre en compte la diversité sous l'angle des ressources. Des validations à travers des méthodologies plus robustes sont toutefois nécessaires et ces premiers résultats encourageants incitent à poursuivre l'exploration du rôle des forces de caractère par les enseignants soucieux de favoriser des relations positives entre les élèves dans la cadre de la concrétisation d'une école à visée inclusive en Suisse romande ou ailleurs.

Abstract

This doctoral thesis focuses on pedagogical practices that promote a positive classroom climate in inclusive classrooms, i.e., those that welcome students with special educational needs. It explores the role of character strengths from positive psychology in the development of positive interdependence and student empowerment, two mechanisms likely to improve the classroom climate through harmonious interpersonal relationships.

The general introduction presents the context of inclusive education in Switzerland as well as the notion of classroom climate to develop the concepts of positive interdependence and student empowerment. Character strengths, derived from positive psychology, are presented globally and then contextualized to the specific educational domain of French-speaking Switzerland in order to describe a possible response to the delicate challenges teachers face in implementing inclusive goals in the classroom.

The thesis then presents the four articles that form its core. The first article establishes links between educational sciences and positive psychology by addressing the issue of happiness at school. It paves the way for the contribution of character strengths in managing the heterogeneity in inclusive classrooms. The second article validates a scale for measuring strengths use in French, an essential tool for evaluating interventions and their effects. The third article presents the design of a pedagogical program based on character strengths adapted to the French-speaking Swiss school context. The fourth article evaluates the effects of this program on positive interdependence and student empowerment in inclusive classrooms.

The main results from the fourth article of the thesis indicate that the character strengths-based program seems to indirectly improve the classroom climate in an inclusive context, mainly through the positive evolution of the discourse that students have about themselves and their peers. Indeed, at the end of the intervention, students tend to mention their strengths more frequently and include others more positively in their statements. Moreover, students' sense of gratitude increases significantly. These changes suggest a reinforcement of positive interdependence and empowerment through the program. However, the moderating role of the teacher's perceptions and representations is highlighted, suggesting that the introduction of the program depends on who implements it.

In conclusion, despite certain methodological limitations highlighted in the discussion, this thesis opens up promising perspectives. It suggests that interventions based on character strengths can play a catalytic role in fostering a positive classroom climate in the context of inclusive education where students learn to observe and take into account diversity from a resource perspective. However, validations through more robust methodologies are necessary and these initial encouraging results encourage further exploration of the role of character strengths by teachers concerned with promoting positive relationships among students in the context of implementing an inclusive school in French-speaking Switzerland or elsewhere.

Préambule

J'étais récemment au restaurant avec un ami lorsque le chef est venu en personne nous apporter le potage en guise d'entrée. J'ai trouvé le potage tout à fait à mon goût et, lorsque nous lui avons demandé les ingrédients, il a mentionné les haricots, les pommes de terre, les carottes et a ajouté le sourire aux lèvres « ainsi que plein d'autres bonnes choses ». Nous n'en saurions pas plus. J'ai imaginé les raisons de ce mystère. Peut-être que notre cuisinier avait ses secrets de fabrication ou peut-être que la liste des ingrédients était trop longue et qu'il ne voulait pas nous ennuyer.

Cette anecdote me vient à l'esprit à l'heure de finaliser cette rédaction de thèse. Comme un potage, j'y ai intégré de nombreux ingrédients pour atteindre le résultat souhaité. Cette thèse est une étape importante dans un parcours professionnel de plus de 15 ans au sein de l'éducation publique. J'ai eu la chance de travailler en tant qu'enseignant dans différents niveaux, en tant qu'enseignant de soutien pour les élèves allophones et en tant qu'enseignant spécialisé pour les élèves avec des besoins éducatifs spécifiques. J'ai pu naviguer à travers différentes cultures scolaires en Suisse romande. Grâce aux formations initiales et continues, j'ai pris conscience de la richesse incroyable du paysage conceptuel qui m'a permis de commencer à comprendre ce qu'est « apprendre et grandir », tout en établissant progressivement des liens avec la vie professionnelle et la formation des enseignants où j'exerce aujourd'hui.

A présent, je ne peux penser à l'inclusion scolaire et aux forces de caractère sans évoquer les notions de climat de classe, de théorie de l'autodétermination, de bien-être ou bonheur scolaire ou de différenciation pédagogique. Pour préparer un potage aux carottes, je ne peux pas me limiter à n'utiliser que des carottes et des pommes de terre.

Dans le cadre de la rédaction de cette thèse, je me suis engagé à nommer scrupuleusement et à définir succinctement chacun des ingrédients que j'utilise. Pas de mystère. Cependant, je vous demande par avance de bien vouloir excuser mon renoncement à détailler toute la littérature relative à chacun des nombreux ingrédients.

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Psychologie positive, modes et controverses.....	5
1.2	Enseigner et apprendre en contexte inclusif.....	7
1.2.1	Inclusion scolaire	7
1.2.2	Climat de classe	8
1.2.3	Bien-être et bonheur à l'école.....	8
1.2.4	Vers une modélisation.....	9
1.3	Interdépendance positive et pouvoir d'agir	10
1.3.1	Interdépendance positive au sein de la classe	12
1.3.2	Pouvoir d'agir des élèves.....	12
1.3.3	Une école inclusive émancipatrice	13
1.4	Le cas des forces de caractère de Peterson et Seligman	13
1.4.1	Taxonomie des forces.....	14
1.4.2	Pertinence scientifique du choix des forces de caractère et état des connaissances	16
1.4.3	Orientation pédagogique	18
1.4.4	Mesure de la connaissance et l'utilisation des forces	18
1.4.5	Rôle participatif des enseignants	20
1.5	Buts de la thèse.....	21
1.5.1	Buts généraux.....	21
1.5.2	Contexte et méthodologies	21
1.5.3	Synthèse et articulation des articles	22
2	Articles.....	24
2.1	Article 1 : Le bonheur d'enseigner est-il enseignable ? Réflexions et propositions issues de la formation à l'enseignement en Suisse Romande	24
2.2	Article 2: French Adaptation of the Strengths Use Scale.....	49
2.3	Article 3: "Individual Strengths, Collective Power!", A Teacher-Driven Proof of Concept for Strengths-Based Education	60
2.4	Article 4: How signature strengths develop positive interdependence and empowerment in an inclusive education context.....	86
3	Discussion générale	116
3.1	Apports principaux.....	117
3.1.1	L'inclusion stimulée par la qualité des relations dans la classe	119
3.1.2	Comparaison avec les deux études de référence.....	120
3.1.3	Les forces de caractère comme catalyseur d'un climat de classe positif.....	124
3.1.4	Le rôle modérateur de l'enseignant	125
3.2	Implications pratiques.....	125
3.3	Questions ouvertes et limitations	126
3.3.1	Validité du modèle.....	126
3.3.2	Protocole de recherche et représentativité de l'échantillon	128
3.3.3	Intégrité des mesures.....	128
3.3.4	Fidélité de l'implémentation	129

3.4 Perspectives.....	131
4 Conclusion.....	133
Références.....	134
Liste des figures et tableaux	142
Liste des figures.....	142
Liste des tableaux.....	142
Annexes.....	143
Liste des annexes	143

1 Introduction

Cette recherche doctorale a trouvé son origine dans une idée à la fois simple et fondamentale exposée en trois points. Tout d'abord, les principes liés au développement des politiques inclusives ont l'adhésion des systèmes scolaires en Suisse romande. Or, la mise en œuvre des politiques inclusives au sein des classes par les professionnels en contact direct avec les élèves reste un défi important selon le Syndicat des enseignants romands (SER, 2023). Pour nourrir et faciliter les mises en œuvre, les forces de caractère, à travers le champ de la psychologie positive, constituent un domaine fécond.

Cette proposition fleurit sur le terrain scolaire romand depuis plus de huit années suite au lancement du diplôme universitaire de psychologie positive à l'université Grenoble Alpes sur l'initiative de la Professeure Rebecca Shankland. En Suisse alémanique, le thème s'installe sous l'action du Professeur Willibald Ruch à l'université de Zürich et, en particulier, l'apparition d'études innovantes observant les forces de caractère chez les enfants avec besoins éducatifs particuliers (Samson & Antonelli, 2013). Malgré ces prémises favorables, les politiques inclusives et leur mise en œuvre continuent de susciter du débat et les interventions liées aux forces de caractère restent rares.

Encore récemment, en novembre 2023, le Syndicat des enseignants romands (SER) et le Syndicat des secteurs public et parapublic (SSP) ont interrogé leurs membres sur l'impact de l'école visant l'inclusion dans le quotidien des enseignants (SER, 2023). Quelques mois auparavant, en mars 2023, Romain Lanners, directeur du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), a participé à un débat radiophonique très suivi, intitulé « École inclusive, défi impossible ? » (RTS, 2023). Cette interrogation revient fréquemment dans les discussions publiques, bien que les principes des politiques inclusives aient été établis dès 2007 par le Concordat intercantonal de pédagogie spécialisée (CDIP, 2023). Il est notable que les controverses portent rarement sur les principes d'inclusion eux-mêmes, tels que la scolarisation à proximité du domicile, la décentralisation de l'aide (CDIP, 2023) ou l'adoption d'une pédagogie adaptée à la diversité des besoins des élèves (CIIP, 2023). Cependant, c'est la mise en œuvre de ces politiques, à l'image des sondages du SER et du SSP ou des débats sur la RTS, qui suscite des

discussions. Face à la question des moyens limités pour appuyer les politiques inclusives, le directeur du CSPA a suggéré lors de l'émission de la RTS de privilégier une utilisation judicieuse des ressources existantes. Il a pris en exemple le canton du Valais, reconnu pour ses méthodes pédagogiques adaptées malgré un budget inférieur à la moyenne nationale. Ces propos reflètent une conviction largement partagée dans le domaine éducatif : toutes choses étant égales par ailleurs, ce sont les professionnels en interaction directe avec les élèves qui marquent la différence. En d'autres termes, l'impact des ressources disponibles dépend significativement de la perception et de l'approche des enseignants (Elmore, 1996).

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, les pratiques pédagogiques soutenant la prise en charge des élèves avec besoins éducatifs particuliers (BEP) en contexte d'inclusion sont relativement bien établies (Emery & Pelgrims, 2016 ; Vianin, 2007). Il est généralement admis qu'un projet d'inclusion scolaire réussit grâce à un partenariat entre un enseignant généraliste, chargé de la gestion du groupe-classe, et un enseignant spécialisé, responsable de l'élaboration et du suivi du projet éducatif individualisé (PEI) ou projet pédagogique individuel (PPI) pour l'élève concerné. On s'attend à ce que, dans le cadre d'une collaboration, les professionnels s'accordent sur des modalités favorisant un enseignement enrichissant pour tous les élèves (Perrenoud, 2012). Cependant, la réalité est plus nuancée. Sur le terrain, les modalités de collaboration et l'utilisation des PPI varient grandement, avec des résultats inégaux. En respectant la complexité et la singularité de chaque cas, il apparaît clairement qu'une part du problème réside dans la perception de l'inclusion par les acteurs impliqués. Un même élève peut expérimenter des approches très diverses selon les professionnels responsables de son projet éducatif d'une année à l'autre, allant d'une exclusion partielle de la classe pour des activités spécifiques à une pleine participation sociale en classe, avec une présence variable de l'enseignant spécialisé. Une interprétation simpliste de cette variabilité serait d'attribuer les changements aux besoins évolutifs de l'élève et à l'adaptation des professionnels, mais cette vue est peu convaincante. En réalité, la variabilité est principalement due aux perceptions et aux représentations des professionnels en ce qui concerne la diversité humaine, le concept d'inclusion et les valeurs éducatives à promouvoir (Hattie, 2017 ; Rubie-Davies, 2015). Celles-ci façonnent les attentes et pratiques pédagogiques des professionnels. En contexte inclusif, ces

perceptions se révèlent notamment dans (1) la gestion des PPI et (2) la reconnaissance de la diversité en classe.

La gestion du PPI comme révélateur des perceptions des professionnels

La construction et la gestion du projet pédagogique individuel (PPI) nécessitent d'explicitier le projet global de scolarisation de l'élève. Les pratiques courantes amènent les professionnels à évaluer les BEP de l'élève et, selon le contexte, à identifier également ses capacités, compétences ou ressources (Vianin, 2020). La notion de ressource est essentielle, car elle fournit des leviers potentiels pour le projet éducatif. Par exemple, la persévérance ou les compétences linguistiques d'un élève pourraient être considérées comme des atouts. Si elles sont identifiées et intégrées dans le PPI, elles peuvent être utilisées par l'enseignant spécialisé pour renforcer des interventions ciblées.

Toutefois, il est généralement admis que l'identification et l'utilisation systématiques des ressources de l'élève dans le PPI ne sont pas des démarches faciles et sont souvent négligées. Comme pour tout être humain, les professionnels subissent ce *biais de négativité*, qui est une tendance naturelle à porter l'attention en priorité vers ce qui dysfonctionne ou ce qui manque (Baumeister et al., 2001). L'effort cognitif demandé pour observer et rendre compte des ressources est alors plus important que celui alloué au repérage des difficultés. Pourtant, l'observation et la prise en compte des ressources sont fondamentales pour l'utilisation d'un socle de compétences déjà présentes au service des apprentissages.

Prise en compte de la diversité en classe

La perception des professionnels s'étend également à leur gestion de la diversité ou hétérogénéité au sein de leur classe. Depuis longtemps, les sciences de l'éducation mettent en avant les mérites d'une pédagogie adaptée et différenciée, tenant compte des parcours hétérogènes (Meirieu, 2016 ; Perrenoud, 2012), bien que l'école publique reste sélective et normative. Dans les faits, des approches très différentes émergent en classe. Certains enseignants pratiquent une différenciation structurelle, séparant les élèves « doués » de ceux « en difficulté ». D'autres, à l'opposé, appliquent un enseignement différencié pour toute la classe, en prenant en compte préalablement les besoins et ressources de chaque élève. Pour certains, la diversité est perçue comme un obstacle conduisant à la ségrégation et, par

conséquent, à l'exclusion, tandis que pour d'autres, elle est vue comme une opportunité à considérer de manière inclusive.

Les forces de caractère comme catalyseur d'un climat de classe favorable

Que ce soit dans l'élaboration d'un projet pédagogique individuel (PPI) pour l'élève ou dans la gestion des apprentissages en classe, les interventions basées sur le concept des forces de caractère peuvent agir comme un catalyseur de pratiques inclusives à travers, par exemple, l'identification des forces, qualités et compétences de chaque élève quels que soient ses besoins par ailleurs en termes d'apprentissages (Vuorinen et al., 2019). Un mécanisme possible est que, en se concentrant sur les forces de caractère, les enseignants améliorent leur capacité à identifier et valoriser la diversité en tant que ressources lors de l'élaboration des PPI et de l'application de pédagogies répondant à tous les besoins. En tant que modèles pour les élèves, par effet vicariant (Bandura, 1976), les enseignants qui reconnaissent et valorisent les caractéristiques positives des élèves influencent progressivement les interactions entre les pairs, façonnant ainsi le climat de la classe davantage orienté vers la reconnaissance des apports et qualités de chacun. Par exemple, un enseignant étant capable de reconnaître, chez un élève, un sens du pardon ou bien de la persévérance, ou encore du courage révèle à toute la classe des ressources qu'il est non seulement capable de reconnaître en tant qu'adulte mais qui deviennent reconnaissables et utilisables par les camarades. Ces éléments seront approfondis plus bas (voir section 1.4.1) en convoquant la taxonomie des forces de caractère de Peterson et Seligman (2004).

Un projet de thèse né du terrain valaisan

En Valais, dans le cadre de l'enseignement spécialisé axé sur la mise en œuvre des politiques inclusives, nous avons la possibilité d'intervenir de manière itinérante dans diverses classes, pour des élèves âgés de 4 à 15 ans. Bien que la frontière entre *situation d'aide temporaire* ou *dispositif d'enseignement spécialisé renforcé* puisse être floue et dépendante des contextes, notre rôle consistait à favoriser une pédagogie adaptée aux besoins de tous les élèves en classe et à gérer les projets pédagogiques individuels (PPI) des élèves avec BEP identifiés. La découverte des forces de caractère a marqué un tournant décisif dans notre pratique.

Suite à cette découverte, il y avait beaucoup à explorer : les points de convergence entre les sciences de l'éducation et la psychologie positive d'où émanent les forces de caractère, les pratiques à la fois fonctionnelles et efficaces, les méthodes pour évaluer leur impact, l'apparence que pourrait prendre une intervention adaptée au contexte culturel de la Suisse romande, et les contraintes potentielles.

Ces interrogations ont mené à l'élaboration de la présente thèse doctorale.

Les sections suivantes détaillent le contexte général de ce projet de thèse. Nous commençons par définir et examiner ce que recouvre l'appellation *psychologie positive*. Puis, pour affiner les objectifs du projet, nous clarifions les notions d'inclusion et de climat scolaire. Cette démarche nous permet d'introduire le mécanisme central de la recherche, à savoir l'impact des forces de caractère sur l'interdépendance positive (voir section 1.3.1) et le pouvoir d'agir (voir section 1.3.2) dans un environnement éducatif inclusif. Ce mécanisme est décrit à l'aide de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000).

1.1 Psychologie positive, modes et controverses

Ces dernières années, les concepts de bonheur, de bien-être et de bienveillance ont progressivement trouvé leur place dans les sciences de l'éducation. À titre d'exemple, la Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE) a introduit pour la première fois le bien-être comme thème central lors de son congrès en 2022 (SSRE, 2023). L'émergence de la psychologie positive dans l'espace francophone a sans doute contribué à cette évolution. En février 2017, l'Université de Lausanne (UNIL) a organisé sa première journée de psychologie positive en Suisse romande et a par la suite mis en place un programme de formation continue sous forme de *Certificate of Advanced Studies* (CAS). Simultanément, en France, dans le domaine des sciences de l'éducation, on assistait à l'émergence de recherches scientifiques axées sur une pédagogie du bonheur (Mabilon-Bonfils, 2019).

La psychologie positive a vu le jour aux États-Unis il y a plus de deux décennies, initiée par les chercheurs Martin Seligman et Mihaly Csikszentmihalyi (2000). Le but initial de ce courant était de regrouper les recherches autour de l'étude des aspects positifs du comportement humain, plutôt que des troubles psychologiques. Ce changement de perspective a engendré un

essor scientifique notable, centré sur les émotions positives, les traits de caractère et les institutions bienveillantes. Depuis, la psychologie positive s'est étoffée et a élargi son champ d'étude pour inclure, par exemple, l'apport des émotions négatives sur le bien-être. À l'heure actuelle, on considère que la psychologie positive entame sa troisième vague (Lomas et al., 2021), avec une attention renforcée aux systèmes, cultures et contextes sociaux. La prise en compte des particularités culturelles est un aspect essentiel de cette thèse doctorale.

La définition de la psychologie positive formulée par Shelly Gable et Jonathan Haidt (2005) demeure pertinente. Ces auteurs la décrivent comme l'étude des conditions et des processus qui favorisent l'épanouissement (*flourishing*) et le fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions.

Il est vrai que l'élaboration de connaissances scientifiques implique également de questionner et d'identifier les limites de ses propres découvertes. Les critiques de la psychologie positive se sont progressivement manifestées. Nous choisissons d'ignorer les arguments populistes de certains pseudo-chercheurs et de nous appuyer principalement sur la revue rigoureuse et systématique de van Zyl et al. (2023) ainsi que sur le travail d'Hansenne (2021) pour établir une synthèse.

Les critiques portent souvent sur l'absence de théories globales, de méthodologies et de mesures fiables dans un champ qui peine à saisir la complexité des phénomènes abordés. Par exemple, il existe une multitude d'échelles destinées à mesurer différentes interprétations de la notion de bonheur. S'y ajoute le danger de voir les résultats des études mal interprétés ou utilisés à des fins commerciales, frôlant parfois la pseudoscience (van Zyl et al, 2023). Ces problématiques sont reconnues et prises en compte dans l'évolution académique de la psychologie positive, où la répliquabilité des études et la généralisation des résultats sont un défi constant (van Zyl & Rothmann, 2022). La psychologie positive continue donc de se développer dans un milieu scientifique qui est à la fois exigeant et critique, ce qui est bénéfique. C'est dans ce cadre rigoureux que s'inscrit notre projet de thèse.

En ce qui concerne l'intérêt de miser sur les interventions de psychologie positive, la récente méga analyse de Carr et al. (2023) est prometteuse. Bien que cette revue de méta-

analyses dépasse le cadre de l'école et le thème des forces de caractère, les conclusions des auteurs indiquent que les interventions de psychologie positive ont des effets faibles à modérés sur le bien-être et la qualité de vie, avec une tendance à de plus grands bénéfices pour les interventions plus longues.

1.2 Enseigner et apprendre en contexte inclusif

Pour approfondir le rôle de la psychologie positive, en particulier des forces de caractère, dans le contexte de l'école inclusive, cette section pose trois balises contextuelles : l'inclusion scolaire, le climat de classe et le bonheur à l'école. Ces concepts clés aident à comprendre et à évaluer le mécanisme central de cette thèse, à savoir l'influence des interventions sur les forces de caractère sur le développement de l'interdépendance positive et du pouvoir d'agir dans la classe inclusive. Les définitions nécessaires à la compréhension de la modélisation proposée (voir Figure 1) sont détaillées dans les articles dédiés au cœur de ce projet de recherche.

1.2.1 Inclusion scolaire

L'inclusion scolaire peut être résumée par l'idée que tous les élèves, indépendamment de leurs besoins et ressources, font partie du groupe sur un pied d'égalité (Tremblay, 2012). En Suisse romande, la pleine inclusion se heurte à un cadre légal construit autour de la notion d'intégration. Cela signifie que, bien que les systèmes scolaires s'efforcent de rechercher l'inclusion de tous les élèves, ils conservent une gestion administrative qui active l'aide et le soutien là où des besoins spécifiques sont identifiés. En d'autres mots, l'enseignement spécialisé est déployé en fonction des besoins individuels plutôt que de considérer la classe dans son ensemble. Cela a pour effet de focaliser l'attention sur certains élèves, alors que l'inclusion vise à traiter la diversité comme une norme et à mettre en place un soutien souple et réactif pour tous, sans catégoriser les élèves. Cette considération de la diversité en tant que norme est notamment incarnée par le concept de conception universelle de l'apprentissage (Bergeron et al., 2012), qui doit encore documenter son efficacité scientifiquement. Cependant, comme le soulignent Prud'homme et al. (2012), reconnaître la diversité est un premier pas qui conduit l'enseignant à choisir d'inclure ou d'exclure.

Dans le contexte suisse romand, on parle de classe à visée inclusive ou de classe inclusive lorsque l'école applique les principes du concordat de pédagogie spécialisée (CDIP, 2023) qui encourage la scolarisation intégrative. Toutes les écoles ont donc pour mission de promouvoir une pédagogie qui permet à tous les élèves de progresser, en tenant compte des besoins spécifiques. En ce sens, le législateur ne différencie pas une classe *qui inclut* d'une classe *qui n'inclut pas* et on peut dès lors parler de culture scolaire inclusive pour tous les enfants. Dans la pratique quotidienne, cette politique exige des professionnels qu'ils reconnaissent et gèrent l'hétérogénéité, en faisant consciemment le choix d'inclure ou d'exclure.

1.2.2 Climat de classe

Le climat scolaire reflète la perception de la qualité des relations au sein de la classe (Bressoud & Dessibourg, 2021). Il est un indicateur du sentiment d'appartenance des élèves au groupe. Un climat positif est souvent le résultat de relations de coopération et d'entraide (Johnson & Johnson, 1999). Les relations entre élèves sont influencées par leurs interactions avec les enseignants. Par exemple, une étude suisse montre qu'une bonne relation avec l'enseignant est associée à moins de problèmes comportementaux et à des attitudes prosociales plus marquées chez les adolescents (Obsuth et al., 2017). Notre modèle, développé plus loin (voir Figure 1), envisage qu'une pédagogie basée sur les forces, modérée par les perceptions de l'enseignant, peut influencer le besoin d'appartenance des élèves : plus les élèves reconnaissent et utilisent les forces des uns et des autres, plus le sentiment d'appartenance au groupe augmente.

1.2.3 Bien-être et bonheur à l'école

Les convergences entre la psychologie positive et les sciences de l'éducation se manifestent progressivement, et il est essentiel d'aborder la question du bien-être ou du bonheur à l'école, une des pierres angulaires des rapprochements. Dans une classe hétérogène, les relations interpersonnelles et les rôles évoluent, que ce soit ceux que les élèves se donnent à eux-mêmes ou ceux que les autres leur attribuent. Ce climat a une incidence sur le bonheur – à voir en tant que satisfaction de vie – des élèves (Suldo et al., 2013) et les enseignants y exercent leur influence.

La psychologie positive apporte une contribution particulièrement intéressante en considérant que le bien-être ou le bonheur individuel et collectif peut évoluer et faire l'objet d'un apprentissage (Seligman, 2011). Ainsi, dans le cadre d'une classe inclusive, l'enseignant a le pouvoir de développer et de renforcer le bien-être ou le bonheur des élèves et des adultes. La prise en compte du bonheur à l'école fait implicitement partie de la mission des enseignants. En Suisse romande, l'école a pour mission de permettre aux élèves de développer des connaissances et des compétences conformément aux objectifs d'apprentissage définis dans le plan d'études romand (CIIP, 2023). Ce document met en évidence des objectifs transversaux en plus des objectifs disciplinaires. Parmi ces objectifs transversaux, on trouve la reconnaissance et l'utilisation des émotions personnelles, la valorisation de ses propres forces et la capacité à coopérer. Bien que le terme de bonheur ne soit pas explicitement mentionné, celui de bien-être existe, et ces objectifs transversaux permettent de faire le lien conceptuel avec les théories sur le bonheur (Suldo, 2016).

1.2.4 Vers une modélisation

Les premiers éléments clés de notre réflexion portent sur trois éléments. Tout d'abord, nous abordons l'inclusion scolaire, qui nécessite à la fois de reconnaître la diversité présente dans la classe et de l'utiliser pour favoriser les apprentissages collectifs. Ensuite, nous examinons le climat scolaire et le rôle des pratiques enseignantes dans la promotion de relations positives entre les élèves, en mettant notamment l'accent sur le besoin d'appartenance. Enfin, nous introduisons la notion de bonheur, en soulignant que le fait d'être heureux à l'école peut s'apprendre et se transformer sous l'influence de l'enseignant.

Dans ce contexte, nous concentrons maintenant notre attention sur deux concepts centraux de notre projet de thèse : l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir. Dans la partie suivante, après les avoir définis, nous examinons en quoi ces deux mécanismes, associés au catalyseur des forces de caractère, peuvent avoir une influence positive sur le climat de classe et contribuer à la mise en œuvre de politiques inclusives.

1.3 Interdépendance positive et pouvoir d'agir

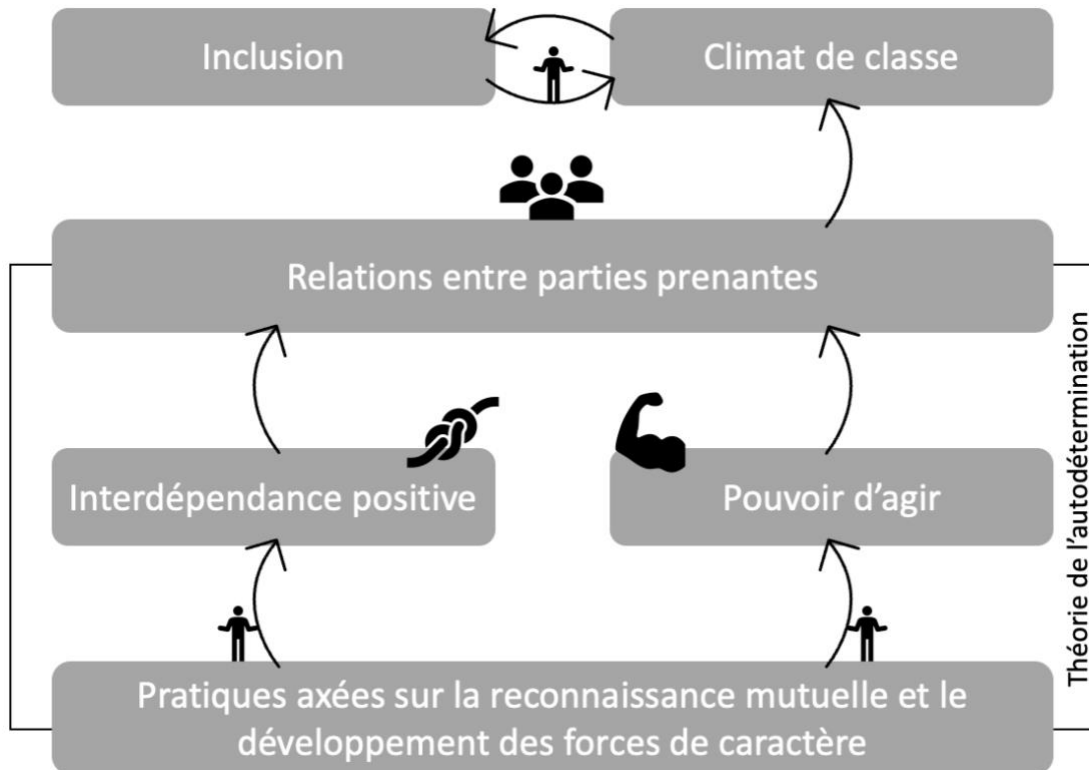
La proposition de ce projet de thèse est résumée dans le modèle présenté ci-après (voir Figure 1). Il s'agit d'envisager certaines pratiques pédagogiques basées sur les forces de caractère comme un moyen de renforcer l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir au sein de la classe, pour tous les élèves. Nous postulons alors que ce renforcement a un impact direct sur les relations perçues par tous les acteurs de la classe, ce qui a par définition un impact sur le climat de classe.

Ces considérations sont au cœur du quatrième article de la thèse (voir section 2.4) qui convoque les notions de gratitude et d'acceptation par les pairs comme éléments permettant d'inférer la qualité des relations. À cet effet, nous y détaillons la création d'un indice de mesure innovant, l'indice d'acceptation par les pairs (PAI), permettant aux enseignants de rendre compte avec aisance de comment chaque élève est perçu par les autres et de saisir efficacement si le climat de classe est positif pour tous les élèves ou non.

Enfin, le reste du schéma indique qu'un climat de classe vertueux pourrait renforcer à son tour la mise en œuvre de politiques inclusives, lesquelles alimentent ce même climat par le biais de la perception de l'enseignant (Bressoud & Gay, 2022).

Figure 1

Schématisation originale du rôle de catalyseur des forces de caractère pour l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir des élèves au service d'un climat de classe favorable en contexte inclusif (Bressoud & Gay, 2022)



Dans cette proposition, les perceptions et pratiques de l'enseignant jouent un rôle central et modérateur dans trois relations du modèle. Les deux premières relations concernent le type de pédagogie mise en œuvre par l'enseignant à partir du matériel sur les forces de caractère. Il ne suffit pas simplement d'utiliser des activités basées sur les forces pour influencer l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir, comme nous le verrons plus loin. La troisième relation concerne la perception de l'enseignant vis-à-vis de la diversité et de l'inclusion. Pour représenter ce rôle fondamental, nous avons choisi d'utiliser, dans la figure, un personnage qui semble prendre une décision.

Ce schéma découle logiquement du raisonnement avancé jusqu'à présent. Toutefois, il nécessite un soutien théorique. Dans cette optique, nous introduisons une partie de la théorie de l'autodétermination (TAD, Ryan & Deci, 2000) comme cadre de référence pour penser les mécanismes proposés. La TAD est considérée comme l'une des théories les plus documentées et solides en matière de motivation et de bien-être humain (Ryan, 2023). Elle intègre en particulier les *besoins psychologiques fondamentaux*. Selon cette théorie, les êtres humains ont trois besoins psychologiques fondamentaux qui sont essentiels à leur épanouissement. Le premier besoin concerne le sentiment d'affiliation, c'est-à-dire le sentiment de faire partie d'un groupe ou d'une communauté. Le deuxième besoin concerne le sentiment de compétence, c'est-à-dire le sentiment d'être capable d'agir. Le troisième besoin est celui d'autonomie, qui se rapporte à la possibilité de faire des choix et d'influencer son environnement.

1.3.1 Interdépendance positive au sein de la classe

La notion d'interdépendance positive trouve son origine dans les travaux de Johnson et Johnson (1999). Ces auteurs ont théorisé la notion de coopération dans le contexte scolaire, où l'interdépendance positive est considérée comme une dimension essentielle d'une coopération réussie. L'interdépendance positive se réfère à la conscience, chez chaque membre du groupe, de ce que chaque individu apporte en termes de ressources et de succès collectif. Cette notion illustre le fait que les êtres humains ne se développent pas seuls. L'interdépendance positive propose une alternative à une logique individualiste qui considère demander de l'aide comme une faiblesse et considère la réussite comme une entreprise solitaire (Shankland & André, 2020).

La théorie de l'autodétermination apporte un éclairage intéressant sur la pertinence de considérer l'interdépendance positive en milieu scolaire. Lorsque chaque élève reconnaît cette interdépendance de manière positive, il prend conscience de son appartenance au groupe et de la compétence de chaque camarade de classe.

1.3.2 Pouvoir d'agir des élèves

La notion de pouvoir d'agir (*empowerment*) a été développée par Rappaport (1987) dans le cadre de la psychologie communautaire. Initialement, l'auteur la considérait comme un processus permettant à chacun de développer les moyens de maîtriser son environnement.

Cette notion se rapproche du concept de processus d'autonomie, par lequel les individus deviennent progressivement des acteurs principaux dans les choix qui les concernent (Vallerie, 2018).

Dans le domaine scolaire, la théorie de l'autodétermination offre également un cadre pertinent pour comprendre la notion de pouvoir d'agir. À travers les besoins de compétence et d'autonomie, lorsque ces besoins sont pris en compte par l'enseignant, l'enfant trouve sa place au sein du groupe, participe aux décisions et apporte son point de vue. Dans le cadre de la pédagogie mise en œuvre, il devient un participant actif du projet éducatif et ses contributions sont prises en compte.

1.3.3 Une école inclusive émancipatrice

Un objectif fondamental d'un projet d'école inclusive émancipatrice réside dans la reconnaissance de chaque élève en tant qu'acteur à part entière de son projet individuel et du projet collectif de la classe (Lafortune et Doudin, 2006 ; Tremblay, 2012). Dans cette ligne, l'inclusion dépasse la simple intégration d'un enfant présentant des BEP au sein de sa classe. Nous considérons alors qu'elle requiert une prise en compte attentive de chaque élève et une action concertée visant à favoriser un sentiment d'interdépendance positive au sein de la communauté scolaire, tout en encourageant le pouvoir d'agir de chacun. L'objectif ultime est de promouvoir l'émancipation individuelle en reconnaissant les contributions mutuelles.

Pour progresser vers cette école inclusive émancipatrice, nous postulons que les forces de caractère peuvent jouer un rôle catalyseur grâce aux pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant.

1.4 Le cas des forces de caractère de Peterson et Seligman

La notion de force de caractère se base sur ce que Park et Peterson (2009) appellent un *caractère positif* à voir en tant que famille de traits positifs qui existent chez les individus, à des degrés divers.

Dans la recherche scientifique, il existe plusieurs taxonomies des forces. On peut notamment citer les travaux de Linley menés au *Centre for Applied Positive Psychology (CAPP)*

au Royaume-Uni (Linley & Bateman, 2018), ainsi que les contributions de Clifton et de l'entreprise Gallup aux États-Unis (Rath, 2007).

Le travail de Linley (2008) est particulièrement intéressant, car l'auteur propose une définition accessible et largement adoptée (par exemple, Waters, 2017) de ce que l'on entend par *force*. En cohérence avec Park et Peterson (2009), le chercheur fait référence à des traits positifs intrinsèquement présents chez les individus, qui contribuent à leur bien-être et à leur épanouissement.

Avec ce contexte, dans le cadre de ce projet de thèse, nous nous concentrons sur une troisième taxonomie des forces, développée par Peterson et Seligman (2004). Il convient de noter que cette taxonomie n'est pas dépourvue de critiques importantes concernant son universalité et sa validité interne (Hansenne, 2021). Néanmoins, la simplicité du modèle, qui propose 24 forces regroupées en 6 vertus, ainsi que ses contributions scientifiques régulières (Gander et al., 2020 ; Ruch et al., 2019), ses perspectives actives de développement (Ruch et al., 2020) et sa pertinence pédagogique (vocabulaire accessible et traits de caractère facilement identifiables), en font un choix privilégié pour fonder les pratiques pédagogiques axées sur les forces.

1.4.1 Taxonomie des forces

Dans son travail de Bachelor à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), Cécile Gay-Des-Combes (2018) présente une synthèse approfondie basée sur l'ouvrage fondateur intitulé *Character strengths and Virtues - A Handbook and Classification* de Peterson et Seligman (2004). Les auteurs y font référence à la classification bien connue des troubles mentaux, le DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), pour proposer une classification vertueuse des traits de caractère humains qui favorisent le développement. C'est à partir de cette idée que les forces de caractère sont définies comme des traits de caractère positifs qui se manifestent à travers les pensées, les sentiments et les comportements, et qui existent à des degrés variables et peuvent être mesurés (Park et al., 2004).

En identifiant six vertus fondamentales universellement valorisées (sagesse, courage, humanité, justice, tempérance, transcendance), les auteurs proposent de classer différentes

forces comme des ingrédients psychologiques qui nourrissent ces vertus (Peterson & Seligman, 2004). Cette idée met également en évidence le fait qu'une force peut être considérée comme une valeur en action, c'est-à-dire une valeur mise en pratique sous une forme particulière dans un contexte spécifique. Cet aspect revêt une grande importance du point de vue des implications pédagogiques.

Pour déterminer si un trait de caractère peut être considéré comme une force en lien avec une vertu spécifique, les fondateurs de la taxonomie proposent dix critères, notamment la valeur morale et la mesurabilité de la force supposée. En s'appuyant sur ces critères, ils ont identifié 24 forces de caractère (voir Figure 2) dans leur ouvrage fondateur (Peterson & Seligman, 2004).

Figure 2

Taxonomie des 24 forces de caractère de Peterson et Seligman (2004) représentées à travers les visuels du programme original « A chacun ses forces et forts ensemble ! »



L'héritage de Peterson et Seligman, dans le domaine des forces de caractère, est repris et enrichi par le VIA Institute aux États-Unis organisation qui se consacre à la recherche et à la promotion des forces de caractère (VIA Institute, 2023).

1.4.2 Pertinence scientifique du choix des forces de caractère et état des connaissances

La recherche scientifique contient des synthèses encourageantes qui contribuent à établir la pertinence de l'appel aux forces de caractère issues de la psychologie pour enrichir les

interventions. Par exemple, Bates-Krakoff et al. (2022) proposent une méta-analyse de 29 études s'intéressant aux effets des interventions dessinées pour améliorer les comportements des élèves (*eliciting positive behavioral outcomes*). Les auteurs observent un effet positif, bien que modéré, des interventions et soulignent l'importance de poursuivre les recherches. Schutte et Malouff (2019) proposent une méta-analyse plus modeste, couvrant 14 études, qui étudie les forces de caractère en tant que *forces de signature* (voir section 1.4.3 pour une définition). Les résultats indiquent que les interventions évaluées ont un effet positif sur divers aspects, notamment les affects positifs, la satisfaction de vie ou l'utilisation en elle-même des forces de caractère.

Dans le contexte scolaire, de nombreuses interventions basées sur les forces de caractère issues de la psychologie positive existent (Linkins et al., 2014 ; Quinlan, 2012). Nous en détaillons les éléments-clés pour la construction du programme « A chacun ses forces et forts ensemble ! » au sein du troisième article de la thèse (voir section 2.3). Toutefois, en ce qui concerne le champ spécifique que couvre la présente thèse, une recherche systématique menée le 11 octobre 2023 via la plateforme EBSCO (ERIC, APA PsycInfo, Academic Search Ultimate, APA PsycArticles) des programmes basés sur les forces de caractère en contexte inclusif révèle peu de littérature. En utilisant *character strengths* ou *strengths* comme mots-clés de titre, et *intervention* ou *strategies* ou *techniques*, *disability* ou *special needs* comme mots-clés de sujet, et enfin *inclusion* ou *inclusive education* comme éléments de texte, nous avons obtenus 16 résultats. Parmi ces 16 résultats, neuf étaient hors-sujet et se référaient au concept de force en termes de force physique. Sur les sept items restants, seul un élément était un article révisé par les pairs et traitant des forces de caractère et de l'inclusion dans le même cadre que la présente thèse, même si les auteurs ne se sont pas intéressés à la dimension du climat de classe. Dans cette recherche réalisée en Finlande, Vuorinen et ses collègues (2019) présentent l'importance de prendre en compte l'intégration sociale et l'amitié dans les classes inclusives. Suite à une intervention de 16 semaines dans 11 classes, l'étude révèle une amélioration significative mais modeste de l'engagement à l'école. Pour l'essentiel, leur intervention consistait en un enseignement explicite des forces de caractère mêlé à des activités pour cultiver les émotions positives, la gratitude et l'entraide. L'intervention mêlait des parties d'entraînement ainsi que des activités intégrées dans le programme ordinaire des classes.

1.4.3 Orientation pédagogique

Il est important de souligner deux considérations pédagogiques concernant l'approche interventionnelle choisie dans le cadre de cette thèse, sans entrer dans les détails du troisième article (voir section 2.3) qui présente les différentes interventions possibles autour des forces de caractère.

Premièrement, en accord avec le développement de l'interdépendance positive et du pouvoir d'agir au service d'une école inclusive, les forces de caractère peuvent être considérées comme des traits plus ou moins intenses possédés par chaque élève. Au sein d'une classe, chaque élève possède donc 24 forces de caractère, dont certaines se démarquent dans son fonctionnement, peu importe leur intensité absolue. On parle alors de *forces de signature* ou de *signature personnelle des forces* (Peterson & Seligman, 2004). L'enjeu, pour chaque élève, est donc de reconnaître ses forces de signature ainsi que celles de chaque autre élève dans la classe. L'enseignant veille alors à ce que chaque élève soit reconnu pour ses forces de signature, sans accorder d'importance à une comparaison entre les élèves quant à l'intensité absolue d'une force spécifique. Ainsi, l'enseignant travaille avec un bouquet de ressources, où chaque fleur représente une force de signature portée par un élève. L'enseignant peut alors valoriser ce qui existe plutôt que de se concentrer sur ce qui manque. Du point de vue de l'élève, chacun est reconnu pour ce qu'il peut naturellement apporter au groupe.

Deuxièmement, nous considérons qu'il est essentiel de prendre en compte le caractère contextualisé des forces. Nous proposons que l'intérêt pédagogique des activités portant sur les forces, par rapport à des activités traditionnelles portant sur les qualités ou les défauts humains, par exemple, est de travailler activement sur l'identification des forces à travers les comportements quotidiens en classe (Niemić, 2019). On peut indiquer à un élève qu'il a manifesté telle force à travers tel comportement, ou travailler sur des stratégies pour mettre en œuvre les forces en demandant aux élèves comment utiliser telle force dans telle situation.

1.4.4 Mesure de la connaissance et l'utilisation des forces

Dans le cadre de la préparation du projet de thèse, la question de la mesure des forces des élèves s'est rapidement posée. En effet, afin d'évaluer l'impact d'une intervention pédagogique

sur la capacité des élèves à identifier et utiliser leurs forces, il semblait indispensable d'avoir une échelle de mesure.

Peterson, Park et Seligman ont proposé un questionnaire qui permet à chaque participant de connaître l'ordre d'intensité de ses 24 forces (McGrath & Wallace, 2021) et déterminer ainsi, par exemple, ses cinq forces les plus intenses, ses forces de signature, de manière statique. Cet outil ne nous paraît pas adapté à l'objet de cette thèse. Nous souhaitons en effet évaluer comment les élèves parviennent à repérer des forces au quotidien à travers des comportements. En ce sens c'est la mesure de leur capacité à identifier et utiliser leurs forces qui importe.

Il est rapidement apparu que l'échelle proposée par Govindji et Linley (2007) était intéressante. En effet, cette échelle portait sur la connaissance et l'utilisation des forces, et ses propriétés psychométriques semblaient prometteuses.

Cependant, deux problèmes majeurs se sont posés. Premièrement, l'échelle n'était pas validée en langue française, ce qui constituait une limitation pour la recherche menée dans le cadre de la thèse. Deuxièmement, l'échelle n'était pas spécifiquement conçue pour être utilisée avec un public d'enfants, ce qui nécessitait des adaptations appropriées.

Pour répondre à ces défis, le deuxième article de la thèse a entrepris la validation des propriétés internes de l'échelle en langue française, dans un premier temps pour un échantillon d'adultes. Cette étape visait à s'assurer de la fiabilité et de la validité de l'échelle dans un contexte francophone.

Dans la recherche du quatrième article de la thèse, cette validation d'échelle a pu être utilisée pour l'adapter de manière plus spécifique à un échantillon d'enfants, de manière pilote. Cette étape a permis d'évaluer la compréhension et l'applicabilité de l'échelle adaptée dans le contexte scolaire, et à identifier d'éventuelles modifications nécessaires pour une utilisation plus appropriée avec les enfants.

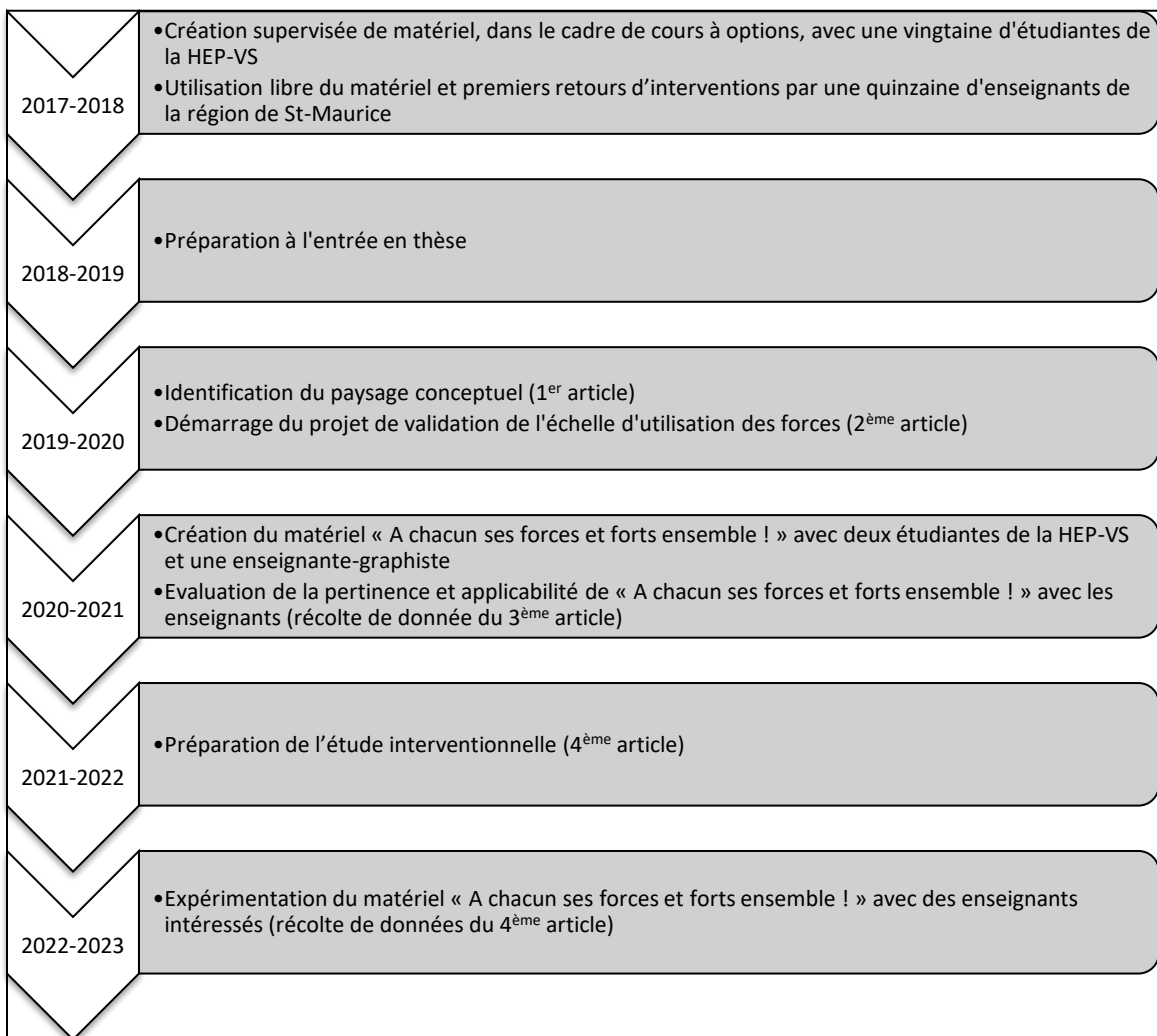
Ces démarches de validation et d'adaptation de l'échelle sont abordées plus en détail dans les limitations générales de la thèse, permettant ainsi de contextualiser les résultats obtenus et de souligner les pistes de développement futures.

1.4.5 Rôle participatif des enseignants

Ce projet de thèse succède à une phase d'exploration importante menée avec les étudiants de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) et les enseignants de St-Maurice (Valais, Suisse) depuis 2017. Nous en proposons ici une synthèse tout en précisant que les aspects liés à la thèse en tant que tel correspondent, comme mentionné dans la Figure 3, aux troisième et quatrième articles (voir respectivement sections 2.3 et 2.4).

Figure 3

Historique du développement de la question des forces de caractère avant et pendant le démarrage du projet de thèse



Cette collaboration a permis de recueillir une grande diversité d'approches et d'expériences pratiques, nourrissant ainsi la réflexion et l'élaboration du projet de thèse. Les idées pédagogiques ont été discutées, évaluées et ajustées en fonction des retours et des observations des enseignants et des étudiants, afin de les rendre plus pertinentes et adaptées aux besoins des élèves, dans une logique empirique.

À partir de cette riche expérience de collaboration, et dès 2020, un groupe plus restreint a été constitué pour poursuivre les travaux ultérieurs jusqu'à la préparation finale du programme d'intervention intitulé « À chacun ses forces et forts ensemble ! » et de sa mesure.

1.5 Buts de la thèse

1.5.1 Buts généraux

Cette thèse s'est donné plusieurs buts. Tout d'abord, elle se propose d'explorer et de définir les points de convergence conceptuels entre les sciences de l'éducation et la psychologie positive à travers la notion de bonheur. Sur cette base, elle vise également à approfondir la réflexion sur le rôle spécifique des forces de caractère dans la mise en œuvre réussie des politiques inclusives à l'école. En termes d'apports pour le terrain, elle propose ensuite de détailler la conception, le contenu et l'évaluation des impacts d'un programme pédagogique innovant basé sur les forces de caractère. Ce programme vise à cultiver l'interdépendance positive et à renforcer le pouvoir d'agir des élèves, favorisant ainsi un climat de classe positif dans un contexte inclusif.

1.5.2 Contexte et méthodologies

Le projet de thèse s'est concentré sur le contexte scolaire du canton du Valais, en Suisse. Il a impliqué spécifiquement la participation d'élèves âgés de 8 à 12 ans, ainsi que des étudiants et des enseignants des degrés 1 à 8 de l'enseignement obligatoire. L'orientation de la thèse est influencée par les nombreux échanges et interactions entre les salles de classe et le bureau de recherche.

Du point de vue méthodologique, ce projet a cherché à concilier rigueur scientifique et contingences liées au milieu naturel en mettant en place un dispositif quasi-expérimental,

comme décrit en détail dans l'article principal, le quatrième de la série (voir section 2.4). L'analyse des résultats s'est appuyée sur des techniques statistiques d'analyse multiniveaux prenant en compte l'effet aléatoire généré par le regroupement des participants en classes. Il est important de noter que la méthodologie utilisée n'a pas inclus de randomisation des participants ni la constitution d'un groupe de contrôle passif. Les implications de ces choix méthodologiques seront abordées et discutées dans les limitations de l'étude en ce qui concerne les contraintes de la récolte de données en milieu naturel.

1.5.3 Synthèse et articulation des articles

L'introduction générale étant posée, les quatre articles (voir section 2), cœur de cette thèse cumulative, sont à présent synthétisés et articulés. Il est à noter que les articles deux à quatre sont proposés en anglais, la langue de la recherche, considérant leur publication dans des revues qui s'intéressent à une audience internationale.

Le premier article établit les liens conceptuels entre le domaine classique des sciences de l'éducation et le champ de la psychologie positive. En abordant la notion de bonheur et la question de l'hétérogénéité des élèves en classe, il propose une approche suggérant que les forces de caractère contribuent au fonctionnement optimal de la classe. Cet article pose les bases d'une véritable intégration des apports de la psychologie positive dans le domaine de l'éducation, en argumentant que les sciences de l'éducation sont prêtes à évoluer avec ces apports, tout en évitant les craintes infondées d'une application aveugle. Il utilise la question de l'inclusion et de l'hétérogénéité comme une opportunité importante de thématiser le bonheur d'enseigner et d'apprendre. Ce cadre conceptuel ouvre la voie à la réflexion sur l'utilisation des forces de caractère en contexte pédagogique suisse romand.

Le second article de la thèse offre une contribution importante dans la mesure de l'utilisation des forces de caractère. Il joue un rôle central dans l'arsenal méthodologique de la thèse. Il propose une validation interne en français de l'échelle d'utilisation des forces chez les adultes développée par Govindji et Linley (2007). Cette étape permet ensuite d'adapter cette échelle pour mesurer les effets du programme d'intervention chez les enfants âgés de 8 à 12 ans. L'article jette ainsi les bases pour un pilote de cette échelle auprès des élèves francophones.

En parallèle au développement de l'outil de mesure, le troisième article pénètre les pratiques pédagogiques en contexte inclusif. Il propose l'évaluation de la pertinence et de l'applicabilité pédagogique du programme original issu de la psychologie positive « A chacun ses forces et forts ensemble ! » à travers une étude de faisabilité (*proof-of-concept study*) réalisée dans un contexte culturel régional spécifique en Suisse romande. Les données récoltées chez les élèves et les enseignants sont encourageantes et ouvrent la voie à une mise à disposition plus large du programme.

Ainsi, à la lumière des constats de l'étude de faisabilité, le quatrième article présente l'évaluation des effets du programme « A chacun ses forces et forts ensemble ! » sur l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir des élèves de la classe inclusive. L'étude est menée dans six classes qui constituent le groupe expérimental, comparées à quatre classes formant le groupe contrôle actif. Le protocole de recherche repose sur l'utilisation de deux échelles de mesure, le questionnaire de gratitude et l'échelle d'utilisation des forces, ainsi que sur l'analyse des discours des élèves et la quantification par les élèves des relations positives et négatives au sein de la classe à travers la création d'un indice standardisé d'acceptation par les pairs. Les résultats indiquent pour l'essentiel que les élèves progressent dans un discours qui prend en compte le vocabulaire des forces et inclut autrui de manière positive. Ils mettent au jour le potentiel de la gratitude comme prédicteur du discours des enfants. Ils donnent également naissance à l'indice original d'acceptation par les pairs (PAI), outil qui mérite une introduction plus large dans les classes afin de permettre aux enseignants de saisir comment chaque enfant se situe dans la classe par rapport à la perception des camarades.

Le détail des résultats est repris dans les apports généraux de la thèse (voir section 3.1) à l'issue de la présente mise à disposition des quatre articles.

2 Articles

2.1 Article 1 : Le bonheur d'enseigner est-il enseignable ? Réflexions et propositions issues de la formation à l'enseignement en Suisse Romande¹

Résumé

la formation des enseignants peut se donner les moyens d'accueillir une sensibilisation au bonheur d'enseigner. L'enjeu est de taille, en un contexte d'éducation inclusive qui demande aux professionnels une implication entière dans la prise en compte de la diversité des élèves dont ils ont la charge. À travers le modèle PERMA développé au sein du champ de la psychologie positive par Martin Seligman (2011), une formation des enseignants au bonheur paraît possible. Si le modèle PERMA (acronyme se référant aux émotions positives, à l'engagement, aux relations positives, au sens et à l'accomplissement) permet d'identifier des déterminants à prendre en compte dans cet apprentissage, il permet également de mettre en lumière le rôle fondamental de la relation entre l'enseignant et l'élève. C'est à travers les relations qui caractérisent le climat de classe que l'enseignant peut ancrer et cultiver, pour lui et pour ses élèves, le bonheur d'être ensemble, de vivre un projet scolaire partagé, de progresser vers un but commun. Ainsi, la formation des enseignants peut se donner les moyens de favoriser l'émergence de compétences socio-émotionnelles propices au bonheur d'enseigner. Elle pourra offrir aux futurs professionnels des occasions de vivre des programmes d'intervention de psychologie positive tout en soutenant des réflexions sur le développement de leur identité professionnelle (pratique réflexive). Les pratiques de gratitude, les activités sur la régulation émotionnelle ou encore les méthodes de reconnaissance et d'utilisation des forces personnelles sont des leviers en ce sens qui touchent à la relation à soi et à l'autre.

¹ Bressoud, N. (2023). Le bonheur d'enseigner est-il enseignable ? Réflexions et propositions issues de la formation à l'enseignement en Suisse Romande. *Phronesis*, 12(2-3), 114. <https://doi.org/10.7202/1097140ar>

Introduction

Le bonheur d'enseigner est-il enseignable ? Dans cet article, nous proposons une réflexion sur la formation à l'enseignement dans le contexte de la Suisse romande. Nous présentons les tentatives de thématiser le bonheur au sein de la formation. Le bonheur d'enseigner est, dans cette proposition, intégré à la problématique de l'inclusion scolaire et la gestion de l'hétérogénéité. Ainsi, l'enjeu est double :

- Développer une formation à l'enseignement qui prend en compte le développement des compétences propices à l'activité en inclusion scolaire ;
- Proposer une vision du fonctionnement professionnel en contextes hétérogènes qui s'appuie sur les possibilités d'y être heureux.

Dans cette proposition théorique, la notion de bonheur est étroitement liée à celle de bien-être. Les différences conceptuelles sont proposées tout en soulignant les zones de confusion. Comme balise conceptuelle, nous convoquerons le modèle PERMA (Seligman, 2011). Ce modèle se propose de caractériser le bien-être à travers cinq dimensions qui seront développées plus loin : les émotions positives, l'engagement, les relations positives, le sens, l'accomplissement.

La convocation du modèle PERMA servira de connecteur logique entre deux champs encore très distincts. D'un côté, nous considérerons les aspects liés au bien-être ainsi que les leviers, en termes de programmes d'intervention, pour développer le bonheur, à partir du champ de la psychologie positive. De l'autre côté, nous présenterons des enjeux de la formation des enseignants avec, comme pierre angulaire, la question féconde de l'inclusion scolaire. Cette dernière nous permettra de mettre en exergue les moyens dont disposent les enseignants pour soutenir la participation sociale et le pouvoir d'agir des jeunes à BEP dans un contexte de tension quant à la gestion de l'hétérogénéité. À cet effet, nous prendrons appui sur la théorie de l'autodétermination. Puis nous chercherons à saisir comment cela peut influencer le bonheur d'enseigner. Plus précisément, nous proposerons de considérer l'inclusion comme terrain fertile pour y connecter le développement de l'identité professionnelle des enseignants. À travers les dimensions du modèle PERMA, nous verrons comment le bonheur d'enseigner peut trouver sa

source dans les valeurs liées à l'inclusion scolaire. Nous ferons également une analyse des possibilités de développer le bonheur d'enseigner et apprendre à travers la notion de climat de classe. Cette dernière sera particulièrement prise en compte comme terrain de développement de relations dites positives. À nouveau, les ressources proposées en psychologie positive nous permettront de comprendre comment la formation des enseignants peut favoriser le développement de compétences socio-émotionnelles des futurs professionnels, compétences propices au développement de relations positives à l'école. Nous analyserons alors plus en détail une de ces ressources, les forces de caractère, pour saisir en quoi ce type de pratique agit comme catalyseur du développement des relations et du bonheur dans la profession.

Avec une focale sur l'inclusion scolaire, aborder la question de la formation des enseignants en considérant la possibilité d'apprendre à développer le bonheur d'enseigner est la proposition du présent article. Dans ce paysage conceptuel bigarré, nous prenons le parti d'élaborer un tissage entre des notions appartenant encore à des champs théoriques différents pour dégager des perspectives de développement des dispositifs de formation initiale prenant en compte les apports récents de la recherche scientifique sur le bonheur. Ce tissage est concrétisé par le présent article qui assume un va-et-vient régulier entre le champ de la psychologie positive et la formation des enseignants de manière à consolider le rapprochement de ces deux champs.

Considérations sur le bonheur et sa place dans le métier d'enseignant

La recherche du bien-être ou du bonheur des enseignants se développe (Goyette, 2020 ; Rousseau et Espinosa, 2018). Ce développement intervient dans un contexte où le rôle de l'école évolue vers des pratiques inclusives (Ebersold, 2009). Si les deux thématiques ne sont pas forcément liées à l'origine, force est de constater qu'elles invitent à une réflexion plus large.

Dans un contexte d'inclusion scolaire, il y a lieu de chercher à comprendre comment les enseignants parviennent à répondre aux défis de l'optimisation des apprentissages de tous les élèves, au sens de Perrenoud (2012), tout en développant une pratique professionnelle satisfaisante, voire heureuse. En résumé, il y a lieu de former des personnes aptes à voir la gestion de l'hétérogénéité comme une chance ou un terrain d'opportunités pour faire une différence dans les parcours scolaires et moins comme un défi contraignant. C'est en ce sens que nous

proposons plus bas de considérer le modèle PERMA et certaines pratiques de psychologie positive comme des leviers permettant de penser et concrétiser le développement du bonheur d'enseigner en formation initiale des enseignants.

Place du bonheur dans l'évaluation de la qualité des formations

Encore relativement peu prolixes sur ces enjeux, les instituts de formation à l'enseignement en Suisse romande documentent régulièrement la qualité de leurs dispositifs. Pour attester de la qualité, les rapports se fondent volontiers sur le taux d'employabilité des personnes formées ou le taux de satisfaction durant le cursus (voir, par exemple, Voirol-Rubido et al., 2020).

Bien que la notion de satisfaction de la formation puisse vaguement se rapprocher du concept de bonheur ou de bien-être, aucune donnée ne traite explicitement du bonheur des personnes formées. Cette absence est d'autant plus étonnante pour deux raisons. Tout d'abord, la question de l'épuisement professionnel ou de la santé du personnel de l'enseignement est actuelle (Genoud et al., 2009 ; Squillaci, 2020). Les liens entre burn-out, réorientation professionnelle, gestion de classe ou gestion de l'hétérogénéité paraissent se tisser aisément (Desmeules et Hamel, 2017 ; Karsenti, 2017). En suivant cette logique de focalisation sur les problèmes de burn-out ou de réorientation, il pourrait apparaître que s'intéresser au bonheur d'enseigner n'est pas opérant et ne permettrait pas de résorber l'expansion de ce qui nuit au métier. Cette supposition, bien qu'insatisfaisante, n'est pas infondée. En effet, chez les élèves, par exemple, on admet volontiers mesurer le bien-être à partir du taux de harcèlement (Consortium PISA.ch, 2019). Pourquoi en serait-il autrement chez les enseignants ? Autrement dit, en quoi est-ce que la recherche sur l'apprentissage du bonheur d'enseigner serait utile ?

Dans les enquêtes sur la qualité des formations, les indicateurs traditionnels ne suffisent plus. Cet article vise également à proposer d'observer le bonheur d'enseigner pour mieux comprendre comment les formations peuvent réguler leur fonctionnement. Un enseignant qui n'est ni en burn-out, ni en réorientation professionnelle n'est pas forcément heureux. De même, un élève qui ne subit pas de harcèlement n'est pas forcément heureux. En ce sens, alors que cette thématique devient vive, il y a lieu de proposer aux dispositifs de formation des cadres scientifiques permettant de saisir en quoi les futurs enseignants apprennent à

développer une pratique heureuse en contextes hétérogènes. L'utilisation du modèle PERMA est considérée, dans cet article, comme une interface permettant de lier formation au métier et bonheur.

Bonheur et épanouissement : la psychologie positive comme cadre

Avant d'approfondir la question de cette formation au bonheur d'enseigner en contextes hétérogènes, il y a lieu de se questionner sur ce qui est entendu par bonheur. Différents auteurs ont cherché notamment à vérifier l'ancrage culturel de la notion de happiness (Delle Fave et al., 2016). Des équipes de recherche ont proposé des modèles mesurables autour des notions de bien-être ou de bonheur (voir, par exemple, Lyubomirsky et al., 2005 ; Ryff, 1989 ; Seligman, 2011). Que retenir de ces apports ?

Pour paraphraser Cova (2021), nous nous retrouvons avec des notions complexes et ambiguës selon le cadre de référence choisi. Les notions de bien-être, de bonheur, d'épanouissement, de satisfaction, de bien-être, de qualité de vie, de santé mentale positive se côtoient, se confondent ou divergent. En résumé, le bonheur, chez le sociologue ou le médecin, n'est pas celui du psychologue ou du philosophe.

Dans le cadre de cet article, nous proposons de considérer la notion de bonheur sous l'angle de l'épanouissement. Ceci nous amène à préciser cette notion avant de la développer selon un modèle choisi.

Le champ de recherche que constitue la psychologie positive nous paraît adéquat dans cet exercice. En effet, la psychologie positive se donne comme visées de chercher à mieux comprendre les déterminants du bien-être des individus, des groupes ou des institutions (Gable et Haidt, 2005). Dans la première vague de son activité, elle se focalise ainsi davantage sur le développement des conditions propices à l'épanouissement plutôt que sur la réduction des conditions qui entravent le développement humain. En ce sens, ce domaine de recherche est intéressant pour sortir d'une optique de réduction des problèmes pour embrasser la question de la promotion du bonheur d'enseigner et apprendre. Ce changement d'angle est crucial. Traiter la question du bonheur par la réduction des troubles ou les démarches de résolution de problèmes ne permet pas, à notre sens, de travailler sur les processus favorables à son

développement. L'analogie avec la santé est valable. On peut se référer à la définition relative de l'OMS, bien connue dans le monde médical : l'absence de maladie ne signifie pas la bonne santé ou la santé optimale. Un état de bien-être mental et physique se cultive.

Un autre argument en faveur de la psychologie positive, comme cadre de référence, est constitué par la nécessité de fonder les démarches et modèles rigoureusement éprouvés. Cette rigueur impose aux équipes de recherche de ce champ de répondre à des protocoles expérimentaux détaillés dans le cadre des publications révisées par les pairs. Les résultats des recherches sont également remis en question au fur et à mesure de l'évolution des connaissances méthodologiques. Un exemple emblématique de cette recherche de rigueur concerne les travaux autour de la *happiness pie* (Sheldon et Lyubomirsky, 2021). Durant plusieurs années, différentes équipes ont mis à l'épreuve ce fameux modèle qui proposait, selon une compréhension populaire erronée, de quantifier les déterminants du bonheur. L'enjeu y était la part de bonheur dépendant du pouvoir d'agir de la personne, à côté des facteurs environnementaux et génétiques. Cette remise en question a permis de faire évoluer le modèle et, pour l'essentiel, à relativiser l'impact des découvertes qu'il a générées. Ce processus de production des connaissances prend en compte l'amélioration des modèles à travers une réévaluation pensée comme impartiale.

Bonheur à l'école - des modèles variés

Bien que mieux comprise et délimitée, la *happiness pie* reste un outil important pour progresser dans la compréhension du bonheur ou de l'épanouissement. Et ce n'est évidemment pas le seul. Dans le domaine de la psychologie positive, différents modèles proposent de cerner et délimiter le bonheur, le bien-être ou l'épanouissement. Sans les développer, nous en présentons d'abord deux puis nous nous arrêterons sur le troisième.

Bonheur en tant que bien-être subjectif

Le modèle le plus connu nous vient de Ed Diener (1984). Le chercheur a développé ce qu'il a nommé le *subjective well-being*, c'est-à-dire le bien-être subjectif. Ce modèle propose en particulier une évaluation du bien-être par une balance des émotions à valence positive ou négative ressenties. Ressentir plus d'émotions positives que négatives et porter un jugement favorable sur ce constat est, dans cette proposition, un bon indicateur de bien-être subjectif. Le

modèle de Diener a énormément apporté au champ de recherche et continue à être étudié. Certaines critiques font toutefois remarquer que le modèle se fonde un peu trop sur les aspects de confort liés au bien-être. Il omettrait les aspects du bonheur liés au sens de l'existence. En clair, il ne permet pas de comprendre les situations de bonheur dans des contextes d'inconfort.

Bonheur en tant que bien-être psychologique

Pour répondre à ce manque, à côté du modèle de Diener, nous retrouvons régulièrement celui de Carol Ryff (1989) qu'elle intitule le *psychological well-being*, le bien-être psychologique. La chercheuse fonde sa proposition sur les aspects philosophiques eudémoniques du bonheur. Le bien-être psychologique serait alors plus une question de sens de ses actions dans la course du monde que de confort et affects positifs. Avec Ryff, nous progressons en direction d'une vision du bonheur qui devient pertinente pour le monde scolaire. Le modèle devient intéressant pour comprendre des éléments comme le sens des apprentissages scolaires, la mission d'enseigner, le rôle des relations humaines dans l'épanouissement individuel et collectif.

Bonheur - vers le modèle PERMA

Un troisième modèle, proposé par Martin Seligman, semble prendre en compte le meilleur des deux modèles précédents. Il s'agit du modèle PERMA. Différents auteurs, en particulier Peggy Kern (2022), ont repris et adapté la proposition de Seligman au champ scolaire. Le modèle PERMA (ou PERMAH selon les versions) vise à mieux comprendre le bonheur humain sous l'angle de l'épanouissement. Il prend en compte les aspects de confort, de plaisir et aussi la question du sens de ses actions. Il est bien positionné pour définir les pratiques de psychologie positive en contexte scolaire. Le PERMA permet de saisir la question du bonheur à travers cinq dimensions.

La première dimension concerne les émotions positives (P). Elle donne place au rôle capital que jouent les émotions telles que la joie, la fierté, la curiosité dans le développement humain (Fredrickson, 2013 ; Gay et al., 2019 ; Pekrun, 2014). À l'école, cette dimension permet d'observer les situations d'enseignement-apprentissage sous l'angle des affects positifs, longtemps négligés en sciences de l'éducation.

Le PERMA propose ensuite de prendre en compte l'engagement (E) des personnes. Le bonheur semble donc lié à ce que réalisent les individus dans des situations de fonctionnement optimal ou flow (Csikszentmihalyi, 2009). La vie scolaire connaît de nombreuses situations où les élèves sont absorbés par une tâche stimulante, intéressante et où les enseignants ne voient pas le temps passer, occupés dans des discussions passionnantes avec leur public. La question de l'engagement des personnes convoque également la gestion de l'hétérogénéité : comment concevoir des situations d'apprentissages propres à impliquer chaque membre de la classe de manière optimale ? Nous y reviendrons plus bas.

Le modèle de Seligman met ensuite l'accent sur les aspects relationnels de la vie humaine (R). L'auteur propose de considérer des relations authentiques et énergisantes. Ceci caractérise ainsi des liens où la solidarité et le sentiment d'appartenance sont forts. Le développement des comportements prosociaux ou altruistes semble alors être un levier (Shankland et al., 2018 ; Shankland et André, 2020). En contexte scolaire, cette dimension concerne le climat de classe. Elle donne une grande responsabilité aux enseignants dans la culture d'un climat non seulement propice aux apprentissages, mais également au développement de relations saines entre élèves.

Le (M) concerne ensuite la question du sens de ses activités ainsi que le sens de sa vie. Le sens de la vie convoque des aspects liés à ce que l'on peut nommer la spiritualité. Toutefois, le modèle PERMA ne traite pas des questions de religion. La question du sens est tout à fait à portée de la psychologie. Des chercheurs comme Michael Steger (2008) ont bien circonscrit le sujet en le découpant selon ses aspects affectifs, cognitifs et comportementaux. Steger propose donc de questionner le sens à travers notamment l'amitié, la parentalité, les croyances, les valeurs, la philosophie de vie... À l'école, le sens des activités est un aspect qui est bien identifié dans les recherches sur la motivation. Cette dimension du modèle PERMA rappelle aux enseignants de continuellement rechercher à expliciter le lien entre leurs actions pédagogiques et la finalité : favoriser l'apprentissage des élèves.

Dans la version de base de son modèle, Seligman conclut avec la dimension qui concerne le sentiment d'accomplissement des personnes (A). L'accomplissement se caractérise notamment par la sensation de progresser en direction de buts personnels, un sentiment de

compétence, voire un dépassement de soi (Seligman, 2011). D'autres versions plus récentes du modèle prennent en compte la dimension de la santé (H).

Le modèle PERMA comme interface entre la recherche sur le bonheur et la formation des enseignants

Le PERMA nous paraît donc être pertinent pour comprendre ou du moins mieux cerner la question du bonheur d'enseigner et d'apprendre. Issu de la psychologie positive, ce modèle met en lumière sous un jour nouveau des éléments bien documentés en sciences de l'éducation tels que la question du sens des apprentissages, la différenciation pédagogique, ou encore les relations entre élèves. Mais plus encore : il paraît être également pertinent pour questionner le rôle de l'enseignant dans son propre développement. Il permet de baliser, c'est la proposition centrale de cet article, l'apprentissage d'une vie heureuse à l'école. Dans la partie suivante de cet article, nous allons analyser la question de l'hétérogénéité des besoins des élèves ainsi que celle de l'inclusion scolaire, éléments constituant des enjeux importants de la formation initiale des enseignants. En tant que zones de tensions dans le métier, nous allons proposer en quoi c'est justement en prenant en mains ces défis que l'enseignant peut cultiver le bonheur d'enseigner.

La question des contextes hétérogènes et de l'inclusion scolaire

Si le modèle PERMA est pertinent pour penser les parcours heureux des élèves et des enseignants, il y a lieu de s'arrêter un instant sur la question de l'hétérogénéité dans les classes ainsi que celle de l'inclusion scolaire. L'hétérogénéité des élèves et les enjeux liés à l'inclusion des personnes à BEP peuvent-ils être considérés comme des entraves au développement du bonheur en classe ? Il y aurait en effet une anxiété relative chez la plupart des enseignants. Toutefois, nous voulons insister sur la possibilité d'y être heureux. Le modèle PERMA est notre système de balise dans l'argumentation. Nous proposons tout d'abord de circonscrire les notions d'hétérogénéité et d'inclusion. Puis, nous les observerons sous l'angle du bonheur d'enseigner (et d'apprendre).

En formation des enseignants, nous avons pour habitude de débattre de plusieurs catégories de perceptions de l'hétérogénéité (Burger, 2010 ; Zakhartchouk, 2014). Une première catégorie de perception serait de renoncer à la voir ou à la prendre en compte. Dans ce cas, on

renonce (pour différentes raisons qui ne sont pas l'objet de cet article) à considérer que les élèves ont des besoins ou des particularités qu'il vaut la peine de prendre en compte. Sans chiffre à l'appui, nous postulons que cette catégorie reste bien représentée dans le personnel enseignant. Elle peut paraître a priori confortable puisqu'elle n'implique aucune différenciation pédagogique instrumentée. Mais elle ne permet ni un apprentissage optimal des élèves ni un épanouissement dans le métier d'enseignant, celui-ci se réduisant à un rôle de distributeur de tâches scolaires. Une autre perception de l'hétérogénéité est celle qui consiste à voir les différences entre élèves comme un empêchement à l'acte d'enseigner. Dans ce cas, l'enseignant prodigue un enseignement normalisé pour la majorité de ses élèves. Et il consent à faire l'effort de mettre en œuvre quelques adaptations pour les élèves qui sortent trop de la norme. Ici aussi, il n'y a pas de chemin vers le bonheur d'enseigner ou apprendre puisque chaque écart à la norme impliquera un travail par nature supplémentaire et non consubstantiel de l'enseignement ordinaire. Une troisième catégorie de perceptions consiste à voir l'hétérogénéité dans un groupe comme une donnée de base de ce que sont les êtres humains. Dans ces dernières perceptions, on reconnaît ce qui relie les élèves entre eux tout en prenant en compte leurs besoins particuliers. Ici, la norme est la diversité (Bergeron et al., 2011). Ainsi, l'enseignant y enseigne tout en étant conscient de son rôle qui consiste à optimiser les apprentissages de chacun tout en prenant en compte le groupe.

Cette dernière série de perceptions va dans le sens de Michel de Saint-Onge (2008) qui intitule son ouvrage : *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Ceci met l'accent sur la dialectique enseignement-apprentissage. L'enseignant ne peut enseigner sans chercher constamment les indices d'apprentissages chez ses élèves, dans un ajustement constant (Hattie, 2012). Cet ajustement constant se réalise explicitement dans la planification, la réalisation et l'évaluation de l'enseignement.

Définition de l'hétérogénéité

Dans cet esprit, nous définissons l'hétérogénéité d'une classe comme l'ensemble de la diversité des élèves sous leurs différentes sphères de développement (cognitive, affective, socioculturelle), leurs besoins spécifiques, intérêts et motivations, leurs connaissances préalables (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Talbot, 2011). Cette hétérogénéité caractérise le groupe

classe sans porter de jugement de valeur. La prendre en compte permet à l'enseignant de planifier, enseigner et évaluer. C'est sous cette acception du terme que le bonheur d'enseigner et d'apprendre est traité dans cette contribution. Cette vision de l'hétérogénéité facilite la prise en compte de l'inclusion scolaire qui constitue la suite de notre lecture.

L'inclusion scolaire peut être une notion polysémique difficile à cerner. Historiquement, elle se rapproche de l'intégration scolaire des personnes en situation de handicap (Tremblay, 2012). Les injonctions, au niveau mondial, remontent en effet à plus de trente ans. Les politiques d'intégration scolaire ont visé à sortir peu à peu d'un modèle médical très normatif catégorisant les individus. Peu à peu, les expériences d'intégration scolaire ont révélé les bénéfices pour la personne en situation de handicap autant que pour les camarades de classe. Si l'élève au bénéfice de mesures d'aides en contexte intégratif peut progresser dans les apprentissages scolaires, les dimensions relationnelles et sociales sont vues comme particulièrement bien stimulées. Les camarades de classe bénéficient également du dispositif d'aide mis en œuvre dans leurs apprentissages scolaires et sociaux (lire, par exemple, Sermier Dessemontet, 2012).

Dans ce sens et selon les évolutions actuelles, l'inclusion scolaire se démarque des pratiques de différenciations structurelles. Autrement dit, l'école prend en compte les besoins spécifiques des élèves pour favoriser une différenciation au sein du groupe et non en séparant les élèves en fonction des diagnostics ou troubles (Kalubi et al., 2017 ; Pelgrims et Buholzer, 2013). Dans ce contexte, l'inclusion peut être définie comme un tout dans lequel chacun est inclus dès le départ (Doudin et Ramel, 2009 ; Lafortune et Doudin, 2006 ; Tremblay, 2012). Cet aspect de participation à la vie scolaire avec une prise en considération active de la diversité constitue le cadre de référence dans lequel développer la notion de bonheur d'enseigner (et d'apprendre). C'est pourquoi s'inscrire dans un mouvement d'inclusion, où chacun vit avec ses différences au sein d'un même groupe, nous amène à devoir comprendre comment observer les relations et leur développement dans la classe. En ce sens, la notion de climat de classe est appropriée. Nous la développons à présent afin de disposer des balises théoriques nécessaires à la suite de notre argumentation sur le bonheur d'enseigner.

Inclusion et climat de classe

La participation active de tous les enfants à la vie scolaire est pensée comme réponse à un besoin universel d'affiliation. Elle agit aussi en tant qu'empowerment des jeunes avec BEP qui se retrouvent en situation d'avoir voix au chapitre. Ce faisant, l'école renforce l'autodétermination des élèves, c'est-à-dire la prise en compte de leurs besoins psychologiques fondamentaux, dans le sens des travaux initiés par Richard Ryan et Edward Deci (2000). Cette autodétermination bénéficie de la pédagogie mise en œuvre dans la classe, à savoir un pilotage de la classe et son climat par des enseignants qui disposent d'une vision favorable de l'hétérogénéité des classes et de l'inclusion scolaire.

Luc Prud'homme et ses collègues (2017) ont développé le sujet en se demandant quels étaient le profil et les pratiques des enseignants qui réussissent le pari de l'inclusion scolaire. Dans leur ouvrage, les auteurs isolent différentes caractéristiques. Nous en présentons une petite sélection. Tout d'abord, selon les auteurs, l'enseignant qui vise l'inclusion sait considérer la différence comme une ressource et encourage l'expression de la diversité. Cette personne est également capable de mettre l'accent sur le potentiel et non le handicap. Ensuite, toujours selon les auteurs, elle sait gérer sa classe de manière participative et permet aux élèves de se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs.

Une telle personne peut-elle être heureuse ? Il nous semble pouvoir répondre par l'affirmative. Le modèle PERMA de Martin Seligman, tel que nous l'avons développé plus haut, nous donne quelques arguments dans ce sens. Les éléments principaux de l'argumentation concernent certainement la question de sens de l'activité enseignante correspondant à la quatrième dimension du PERMA, le thème du sentiment d'accomplissement qui est la cinquième partie du modèle et enfin l'aspect des relations authentiques (troisième dimension). Cet enseignant tel que décrit par Prud'homme et ses collègues met en effet en œuvre une pédagogie alignée sur ses croyances et valeurs tout en prenant en compte les besoins d'autrui. Ce faisant, il réalise une activité orientée vers autrui (les élèves) qui favorise son propre épanouissement. Toutefois le lien avec le PERMA n'est pas encore assez étayé. Il s'agit de sortir de la relation d'apprentissages au sens strict pour traiter de la question plus large du climat de

classe. À travers le climat de classe, sur lequel l'enseignant a une grande influence, le tissage des liens entre inclusion scolaire et bonheur paraît clair.

Vers une définition du climat de classe

Le climat de classe s'intéresse à la qualité des interactions entre les différents acteurs d'une classe et leur environnement, dans le but de prédire leurs comportements (Bressoud et al., 2021). En France, Caroline Veltcheff (2019) a notamment écrit sur la question du climat scolaire dit positif. À travers cette notion, l'auteure développe en particulier la question des ressources à activer pour favoriser le bien-être de tous. En clair, le climat de classe s'entretient, se développe et l'enseignant y joue un rôle central. Ce rôle peut être exercé en particulier à travers les relations. Nancy Gaudreau (2017) a ainsi thématiqué les domaines incontournables de ce qu'elle nomme la gestion de classe. Parmi ces domaines, on retrouve la question des relations dites positives. Par cela, Gaudreau précise que toute gestion de classe adéquate passe par l'entretien et le développement de relations saines et authentiques avec les élèves. En ce sens, et pour revenir sur le climat, gérer sa classe n'est pas qu'une histoire d'organisation et d'administration mais bien également de développement d'une culture relationnelle. Il faut insister sur cette notion : la neutralité relationnelle n'est pas proposée par Gaudreau. Indépendamment de la question de l'autorité ou du rapport de pouvoir, une relation positive génère des émotions agréables et engage les acteurs dans un rapport de confiance. Ce principe actif que serait la relation entre les acteurs, à travers le climat scolaire, dans la question de l'inclusion scolaire, mérite un approfondissement. Il nous permettra de revenir sur la question du bonheur.

La relation enseignant-élèves comme principe actif dans le développement du bonheur

Être en classe ne se réduit pas à enseigner et apprendre. C'est être partie prenante dans un réseau de relations qui peut être caractérisé par un climat de classe que l'on espère positif. Ce réseau de relations dépend fortement de la posture des enseignants. Nous avons quelque peu abordé cette idée en évoquant la perception que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves à travers la prise en compte de la diversité. Toutefois, plusieurs auteurs précisent les déterminants d'une relation pédagogique qui développe intensément un climat de classe favorable (lire, par exemple, Jellab et Marsollier, 2018 ; Virat, 2019).

Dans le sens des travaux de Christophe Marsollier, Rebecca Shankland et ses collègues (2018) ont cherché à mieux cerner la relation enseignants-élèves à travers la posture bienveillante de l'adulte. Cette posture bienveillante serait inconditionnellement attentive aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves introduits plus hauts rejoignant ainsi la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci. Jellab et Marsollier (2018) parlent d'une bienveillance active, lorsque les enseignants s'engagent dans la relation à leurs élèves en faisant preuve d'empathie et d'une exigence raisonnable dans les apprentissages scolaires. Une telle bienveillance n'est ainsi ni autoritariste ni laxiste. En elle-même, elle constitue une posture éthique exigeante pour les enseignants qui, de fait, ont à cœur d'être à la hauteur de ce défi journalier : soutenir le développement psychosocial (ou socio-émotionnel) de leurs élèves. Ces considérations sur le climat de classe et son principe actif qu'est la relation nous permettent de mieux appréhender à présent la formation des enseignants et rôle du bonheur.

Formation des enseignants et rôle du bonheur

Jusqu'ici, nous avons pu formuler des tissages impliquant le bonheur et les postures relationnelles qui peuvent le nourrir. Un mécanisme relationnel important apparaît : le fait de développer le bonheur d'enseigner passe par le fait de favoriser le bonheur d'apprendre. Autrement dit, l'épanouissement passe par la relation. C'est ce que le modèle PERMA du bonheur semble indiquer (Seligman, 2011). À l'école, le lien que les enseignants entretiennent avec leurs élèves permet de générer des émotions positives, donner du sens aux apprentissages et favoriser l'engagement des enfants par l'ajustement constant du dispositif pédagogique.

Un nécessaire développement des compétences socio-émotionnelles des enseignants

En formation des enseignants, il y a donc un enjeu remarquable : en termes de compétences socio-émotionnelles, comment former les futurs enseignants dans le développement des compétences relationnelles utiles à l'accomplissement de leur mission ? Si le bonheur passe par la relation à l'élève, comment peut-on l'enseigner ? Il paraît sensé de parier sur une formation des enseignants qui ose affirmer son attachement à diplômer des personnes compétentes dans le bonheur d'enseigner. Pour ce faire, les recherches en psychologie positive sont particulièrement utiles. Elles étudient et mettent en évidence des activités propices à développer des comportements altruistes ou à focaliser son attention sur ce

qui fonctionne plutôt que sur ce qui pose problème. Elles permettent également de dégager des postures intellectuelles qui favorisent la prise de distance avec les réponses automatiques liées, par exemple, à la colère. Ceci peut être utile pour garantir une posture bienveillante dans la relation, par exemple, indépendamment de l'état émotionnel des acteurs.

Aborder conjointement interventions de psychologie positive et développement de l'identité professionnelle

Penser conjointement le développement de l'identité professionnelle et les domaines d'intervention issus de la psychologie positive paraît être une option intéressante pour apprendre à enseigner heureux. Les propositions issues de psychologie positive ne risquent d'être que des entraînements ponctuels si un retour formel sur l'activité n'est pas partie prenante du dispositif, dans le but d'observer comment celle-ci impacte l'identité professionnelle en développement. Pour donner leur plein potentiel, il est nécessaire que les futurs enseignants apprennent, en parallèle aux programmes d'intervention, à observer leurs représentations du métier ou leurs croyances et valeurs pour éventuellement les dépasser. Dans un tel contexte, il est possible de proposer aux futurs enseignants d'expérimenter des postures professionnelles et d'être attentifs aux effets sur eux-mêmes et leurs élèves lors de stages en cours de formation, par exemple. En outre, la formation doit s'accompagner d'une authentique introspection qui permet aux personnes de saisir profondément quels sont les enjeux émotionnels et éthiques qui influencent leurs actions. C'est ce que l'on peut considérer comme une pratique réflexive du métier.

On proposera par exemple aux futurs enseignants de jouer des saynètes de la vie scolaire en milieu non-jugeant et de relater leurs ressentis (Carrupt et Bressoud, 2018 ; Shankland et al., 2017). Dans ces exercices bien contrôlés, on proposera des techniques de régulation des émotions ou des stratégies de réorientation attentionnelle (Bressoud et al., 2020). Des pratiques de gratitude pourront également être testées et documentées (Shankland et al., 2016). À chaque fois, on proposera aux participants de prendre note des effets des techniques mises en œuvre. La question des émotions a été peu développée jusqu'ici. Toutefois, il apparaît clair que les aspects affectifs peuvent jouer un rôle de facilitateurs ou d'obstacles au développement d'une relation saine (Gay et Bressoud, 2017). Ainsi, nous soutenons d'une part

que le bonheur d'enseigner se joue dans la relation. D'autre part, nous ajoutons que la qualité des relations dépend des compétences socio-émotionnelles de l'enseignant.

Focalisation sur un exemple en formation des enseignants

La Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) est un des cinq instituts de formation des enseignants de Suisse romande. Au sein de cet établissement, le cursus de formation propose depuis plus de cinq ans des dispositifs traitant explicitement du développement des compétences socio-émotionnelles des futurs enseignants.

Rattachés à une équipe de recherche et développement intitulée "Émotions, bien-être et apprentissages à l'école", les chargés d'enseignement ont commencé par proposer des cours à option sur cette thématique (Bressoud et al., 2019). L'accueil a été positif. Dans le cours à option, les enseignants en formation apprenaient d'une part à reconnaître et développer leurs propres compétences émotionnelles. D'autre part, ils étaient amenés à développer du matériel pédagogique pour les élèves qu'ils rencontraient en stage. Dans une volonté d'ancrer le dispositif de formation sur la relation, les chargés d'enseignement focalisaient le cours sur l'impact de l'expression et la régulation des émotions sur le climat de classe. Plus tard, les contenus du cours à option ont commencé à pénétrer le tronc commun des cours obligatoires de la formation à l'enseignement. À ce jour, les thématiques des compétences émotionnelles et de la bienveillance éducative sont traitées durant les trois ans de formation. À chaque fois, les chargés d'enseignement ont comme objectif de lier les contenus développés aux aspects relationnels. En première année, les enseignants en formation découvrent la notion de bienveillance et son rôle dans la relation éducative et le développement d'un climat de classe dit positif à travers ce que l'on nomme la discipline positive (Nelsen et al., 2014). Ils y perçoivent l'impact de l'expression des émotions sur leur propre bien-être et celui de leurs futurs élèves. Ils découvrent des postures de communication et leurs effets. En deuxième année, ils développent les compétences liées aux rétroactions enseignants-élèves et le rôle de la communication non-violente. En dernière année, les futurs professionnels développent leur propre modèle complexe du métier qui connecte les valeurs des personnes, les gestes professionnels développés en formation et les balises théoriques et pratiques. Ce dispositif de formation est encourageant. Il cherche, dans une logique en spirale, à permettre aux futurs enseignants de

vivre et s'approprier des pratiques développant et soutenant leur bonheur d'enseigner. Cependant, l'appui de ces pratiques sur la relation enseignant-élève peut être encore mieux pris en compte. Sans quoi, l'apprentissage du bonheur d'enseigner durant la formation pourrait ne pas avoir d'impact dans l'exercice du futur métier. C'est pourquoi un dispositif pédagogique a été développé pour mêler à la fois la question de l'inclusion scolaire, les relations entre personnes et l'épanouissement de chacun. Il s'agit d'un programme autour des forces personnelles (Peterson et Seligman, 2004).

Formation des enseignants et climat de classe - le cas des forces de caractère

Le cas des forces de caractère constitue un domaine de recherche qui mérite à lui seul un article complet. Toutefois, dans ce texte, nous le convoquons succinctement dans le but de préciser comment il peut être introduit en formation des enseignants et en quoi il joue un rôle de catalyseur d'épanouissement de l'enseignant (et ses élèves) à travers les relations. Dans une école aux visées inclusives, les enjeux relationnels, qui sont au centre du développement du bonheur, ont donc un rôle crucial.

Le bonheur prospère, nous l'avons vu avec le modèle PERMA, à travers l'authenticité des relations, le sens des activités, le sentiment de compétence ou encore le sentiment de participation. Ainsi, il y a lieu de voir comment les enseignants peuvent soutenir leur propre mise en capacité (ou empowerment) ainsi que celle de leurs élèves dans ce réseau d'interdépendances que l'on veut positives.

Peterson et Seligman (2004) ont développé une recension de traits de caractère personnels qui joueraient un rôle dans le développement du bonheur individuel et collectif. Il s'agit des forces de caractère. Nous les nommerons forces personnelles. La recherche scientifique isole, en l'état actuel, 24 forces personnelles. En voici une sélection : le goût de l'apprentissage, la gentillesse, la prudence, l'intelligence sociale, l'humour ou encore le sens esthétique. À travers cette recension et appuyés par une communauté scientifique attachée à mesurer la pertinence des aspects psychométriques d'une telle catégorisation des traits de caractère, différents auteurs observent des effets de la reconnaissance et l'utilisation de ses propres forces personnelles sur son bien-être. On pourra consulter les travaux de Ryan Niemiec (2019) pour une revue. Dans les interventions sur les forces personnelles, les participants

apprennent généralement à identifier des ressources personnelles dont ils avaient négligé l'existence. Ils apprennent à prendre appui sur ces ressources pour mener à bien leurs activités. On peut citer l'exemple - inspiré de faits réels - d'un enseignant tout à fait déprimé par son incapacité à faire rire ses élèves, en comparaison avec son voisin de palier qui sait faire de l'humour. En apprenant à reconnaître ses forces, cet enseignant re-découvre son goût de l'apprentissage. Il se souvient que ses meilleures expériences professionnelles se passent lorsqu'il peut partager son intérêt pour l'histoire et la géographie. Ainsi, petit-à-petit, il reconnaît sans jugement de valeur ou dégradation de sa propre estime de soi que son voisin de palier est compétent pour exercer l'humour alors que lui-même pourra partager avec ses propres élèves son enthousiasme pour les nouvelles connaissances. L'exemple n'est pas si banal. Le travail sur les forces personnelles semble jouer un rôle important pour contrer un certain biais de négativité naturel qui stimule l'oubli de nos ressources personnelles en situation difficile.

En contexte inclusif, le travail sur les forces personnelles est au climat de classe ce que l'énergie solaire est aux plantes. Orienter son enseignement sur les ressources individuelles en présence favorise le développement du bien-être collectif. Plus précisément, différentes recherches identifient des effets de la pratique des forces personnelles sur l'expérience d'émotions positives, la cohésion de groupe ou la diminution de conflits (voir, par exemple, Quinlan et al., 2014). En rendant cette activité moins intuitive ou moins implicite, la formation des enseignants donne aux futurs professionnels de réels leviers pour nourrir les relations dans la classe. Elle identifie des dimensions du climat de classe qui peuvent faire l'objet d'un soutien et d'un développement par l'enseignant. Autrement dit, elle offre réellement les moyens aux enseignants de sortir de l'impasse des croyances limitantes telles que "je n'ai pas une bonne classe cette année", "j'ai trop d'hétérogénéité dans mon groupe" ou encore "je n'y peux rien".

Conclusion

Vers une école inclusive basée sur le développement actif du climat de classe

La formation des enseignants prépare les futurs professionnels à embrasser un métier de la relation. Au cours du cursus, elle peut se donner les moyens de thématiser la possibilité d'apprendre à enseigner heureux. Lorsque les enseignants prennent conscience de leurs

propres compétences socio-émotionnelles ainsi que leurs forces personnelles, ils découvrent une palette de paramètres sur lesquels ils peuvent agir pour développer un climat de classe propice au bonheur d'enseigner (et d'apprendre). Pour délimiter la stratégie d'apprentissage du bonheur au sein des instituts de formation, le modèle PERMA est une ressource importante. Il permet de focaliser l'énergie du dispositif de formation sur cinq dimensions qui jouent un rôle dans l'épanouissement individuel.

Au niveau mondial, concernant cette thématique, la recherche sur ce que l'on nomme la positive education est en pleine expansion. Ce sont des perspectives réjouissantes pour le développement d'écoles inclusives où le bonheur d'enseigner et apprendre devient une évidence. L'avenir est donc radieux. Il est possible de considérer la formation des futurs enseignants comme un espace où l'on peut apprendre à enseigner heureux. Cet article reste une modeste proposition de rapprochement conceptuel. Les perspectives qui peuvent en découler concernent la mise en œuvre de dispositifs de mesures aptes à appréhender si les effets sont à la hauteur des attentes.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et Éduquer En Contexte Hétérogène : Pour Un Humanisme Du Divers*. Anthropos.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La Pédagogie Universelle : Au Cœur de La Planification de l'inclusion Scolaire. *Education et Francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bressoud, N., Bétrisey, I., & Gay, P. (2019). Vers une pédagogie inspirée des pratiques de psychologie positive. *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne*, 9, 12-13.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4121>
- Bressoud, N., Dessibourg, M. S., & Gay, P. (2021). Le Climat de Classe. In E. Runtz-Christan & P.-F. Cohen (Éds.), *Collection de Concepts-Clés de La Formation Des Enseignantes et Enseignants* (p. 27-29). Editions Loisirs et Pédagogie.
- Bressoud, N., Samson, A. C., & Gay, P. (2020). Rire, c'est bon pour la santé ... et aussi pour apprendre : Vers une utilisation effective des émotions agréables en contexte scolaire. *Educateur (L')*, NS, 26-27. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4119>

Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves : guide pratique de différenciation*. Chronique sociale.

Carrupt, R., & Bressoud, N. (2018, août). *De la formation à l'éducation inclusive à la transformation des pratiques en classe*. [Communication dans le cadre du 8th colloque international du réseau OPHRIS]. 8th colloque international du réseau OPHRIS, Sion.

Consortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018 : Les Élèves de Suisse En Comparaison Internationale*. SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch.

Cova, F. (2021, avril 30). *Le concept "ordinaire" de bien-être*. [Présentation dans le cadre d'un cycle de conférence sur le bien-être à l'université Clermont Auvergne]. Les concepts de santé et de bien-être, Université Clermont Auvergne.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Nachdr.). Harper [and] Row.

Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M. P., Araujo, U., Castro Solano, A., Freire, T., Hernández-Pozo, M. D. R., Jose, P., Martos, T., Nafstad, H. E., Nakamura, J., Singh, K., & Soosai-Nathan, L. (2016). Lay Definitions of Happiness across Nations: The Primacy of Inner Harmony and Relational Connectedness. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-23.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00030>

Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession, 25*(3), 18-35.
<https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Doudin, P.-A., & Ramel, S. (Éds.). (2009). *Intégration et Inclusion Scolaire : Du Déclaratif à La Mise En Oeuvre* (Vol. 9). CDHEP.

Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et Formation, 61*, 71-83.

- Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. *In Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 47, p. 1-53). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer Efficacement Sa Classe : Les Ingrédients Essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gay, P., & Bressoud, N. (2017). *Apport des sciences affectives et de la psychologie positive : des compétences émotionnelles pour tous !* [Présentation]. 4ème colloque international de l'intégration à l'inclusion scolaire (IIS) : une école inclusive pour une société équitable, St-Maurice, Suisse.
- Gay, P., Bressoud, N., Lucciarini, E., Gomez, J.-M., Rime, J., & Samson, A. C. (2019). What Are the Functions of Positive Emotions in Fostering School Engagement in Primary School (and How to Deal with It)? In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Éds.), *Well-Being in Education Systems* (p. 253-257). Hogrefe.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4144>
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>
- Goyette, N. (2020). Favoriser Le Bien-Être Des Enseignantes Novices : Un Moyen de Rétention Lors de l'insertion Professionnelle ? *Formation et profession*, 28(3), 93.
<https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Jellab, A., & Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.

- Kalubi, J.-C., Angelucci, V., Gremion, L., & Ramel, S. (Éds.). (2017). *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Karsenti, T. (2017). Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants. *CRIFPE*, 34.
- Kern, M. L. (2022). PERMAH A Useful Model for Focusing on Well-Being in Schools. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Éds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools: Supporting Process and Practice* (3^e éd.). Routledge.
- Lafortune, L., & Doudin, P.-A. (Éds.). (2006). *Intervenir Auprès d'élèves Ayant Des Besoins Particuliers : Quelle Formation à l'enseignement ?* Presses de l'Université du Québec.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Nelsen, J., Sabaté, B., & Delacroix, S. (2014). *La discipline positive : en famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Marabout.
- Niemiec, R. M. (2019). *The Power of Character Strengths: Appreciate and Ignite Your Positive Personality*. VIA Institute on Character.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Harvard Educational Review*, 25, 95-104.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.002>
- Pelgrims, G., & Buholzer, A. (2013). L'hétérogénéité : Des Approches Différenciées Pour Appréhender Un Phénomène Complexe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 5-12.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation Du Travail, Clé de Toute Pédagogie Différenciée*. ESF.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association ; Oxford University Press.

Prud'Homme, L., Duchesne, H., & Bonvin, P. (2017). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. DeBoeck.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. (2014). How « Other People Matter » in a Classroom-Based Strengths Intervention: Exploring Interpersonal Strategies and Classroom Outcomes. *The Journal of Positive Psychology, 9*(760), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>

Rousseau, N., & Espinosa, G. (Éds.). (2018). *Le Bien-Être à l'école : Enjeux et Stratégies Gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Saint-Onge, M. (2008). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Chronique sociale.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being* (1. Free Press hardcover ed). Free Press.

Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les Effets de l'intégration Scolaire Sur Les Apprentissages d'enfants Ayant Une Déficience Intellectuelle. Une Étude Comparative*. [Thèse de doctorat]. Université de Fribourg.

Shankland, R., & André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre*. O. Jacob.

Shankland, R., Bressoud, N., & Gay, P. (2016). Pratiquer la gratitude en classe : pourquoi et comment ? *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne, 4*, 7-9.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4126>

- Shankland, R., Fouché, M., & Rosset, E. (2018). Développer Le Bien-Être Chez Les Adolescents via La Mise En Œuvre d'actions Liées Aux Motivations Altruistes : Une Étude Pilote. *Science et Bonheur*, 3, 49-71.
- Shankland, R., Gay, P., & Bressoud, N. (2017). Choisir sa pédagogie « positive » : Le point sur les recherches en psychologie positive utiles pour l'école. *Educateur (L')*, 1, 34-36.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4124>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2021). Revisiting the Sustainable Happiness Model and Pie Chart: Can Happiness Be Successfully Pursued? *The Journal of Positive Psychology*, 16(2), 145-154. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689421>
- Squillaci, M. (2020). Relations parents-enseignants : effets sur le burnout des enseignants spécialisés. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°47(1), 151.
<https://doi.org/10.3917/rief.047.0151>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Talbot, L. (Éd.). (2011). *L'hétérogénéité : maîtres et élèves*. Presses universitaires du Mirail.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Veltcheff, C. (2019). *Pour un climat scolaire positif*. Editions Canopé.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., & Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé-e-s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel : Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé-e-s de la Haute école pédagogique du Valais.

Swiss Journal of Educational Research, 42(1), 233-252.

<https://doi.org/10.24452/sjer.42.1.13>

Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF éditeurs.

2.2 Article 2: French Adaptation of the Strengths Use Scale²

Abstract

Background: Positive psychology focuses on enhancing attitudes and behaviors that support well-being, with a key pillar being the use of psychological strengths for optimal functioning. This is linked to positive outcomes such as increased happiness and life satisfaction.

Objective: This study aimed to evaluate the psychometric validity of the French adaptation of the Strengths Use Scale (SUS), a self-report tool measuring how individuals use their strengths in daily life. The original SUS, developed by Govindji and Linley (2007), has not been thoroughly assessed across languages and cultures.

Method: The French SUS's psychometric properties were examined using data from six independent French-speaking Canadian samples ($N = 1397$). After removing cases with missing data, exploratory factor analysis (EFA) was conducted on a subsample to establish the optimal factor structure. Confirmatory factor analysis (CFA) was then performed to assess the factor structure's goodness-of-fit.

Results: Both EFA and CFA supported a unidimensional structure of the scale. The French SUS demonstrated good internal consistency ($\alpha = .94$). The one-factor model yielded an *RMSEA* of .122, indicating some model misspecification. However, allowing residuals of some items to covary improved the model fit (*RMSEA* = .077).

Conclusion: The adapted French SUS exhibits similar properties to the original and presents no new consistency issues. This study contributes to adapting and validating the SUS in French for research and clinical practice. Future research should focus on developing a shorter version by eliminating redundancies and adapting the scale for children to evaluate positive psychology interventions' efficacy in youth.

² Bressoud, N., Shankland, R., Dubreuil, P., Forest, J., Belleville, K., Samson, A. C., & Gay, P. (2024). French Adaptation of the Strengths Use Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 119-125. <https://doi.org/10.1177/07342829231205811>

Keywords

factor analysis < measurement, strengths-based assessment < assessment of interventions/ outcomes, educational psychology, test adaptations < culture/crosscultural

Introduction

Positive psychology focuses on enhancing positive attitudes and behaviors supporting well-being (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). One of its main pillars is the concept of character strengths, which are crucial for human thriving and flourishing (Niemiec, 2020). Strengths are defined as abilities to act, think, or feel in a way that promotes an individual's best functioning and performance in pursuit of their desired objectives (Linley & Harrington, 2006). These strengths have been associated with several positive outcomes such as higher levels of happiness, lower depression, and higher life satisfaction (Schutte & Malouff, 2019), as well as higher hope and engagement (Madden et al., 2020), job satisfaction, work performance (Miglianico et al., 2020), and academic performance (Lavy, 2020). Although strengths are generally stable over time (Snow, 2019), they can evolve through targeted interventions (Huber et al., 2017; Lavy, 2020; Madden et al., 2020; Schutte & Malouff, 2019).

The ability to recognize one's talents and understand their significance is referred to as knowledge of strengths. The use of strengths deals with the motivation to apply these skills and the opportunities to implement them in various situations (Wood et al., 2011). Intervention studies suggest that the use of strengths results in long-lasting change (Miglianico et al., 2020; van Zyl & Rothman, 2019), highlighting the importance of assessing strengths use in daily life.

However, the application of this type of intervention in educational or therapeutic settings must be approached with caution. Precise measurements of the effects of the interventions must accompany the educational or therapeutic intervention (Allen et al., 2022).

One popular measure of strengths use is Govindji & Linley (2007) Strengths Use Scale (SUS). This scale, consisting of 14 self-report items, measures opportunities to use strengths and individual behaviors to utilize them. While its concurrent validity has been established in the US population, studies in other countries, such as Germany, call into question its factorial validity (Huber et al., 2017). The scale's internal consistency has been shown to vary across different

cultures and samples (Bu & Duan, 2020; Govindji & Linley, 2007; McTiernan et al., 2020; Vuorinen et al., 2019; Wood et al., 2011), and its temporal stability has been confirmed in a sample of Dutch adults (Van Zyl et al., 2021).

Although the SUS has been translated and used in several languages, including German (Huber et al., 2017) and Chinese (Bu & Duan, 2020), further validation of its psychometric properties is necessary. Additionally, the scale is already being used in French-speaking contexts, particularly in educational and therapeutic settings (e.g., Forest et al., 2012). However, the psychometric properties of the scale have not yet been evaluated in French.

Research question

The present study aims to develop positive psychology research practices in French contexts, specifically regarding character strengths. The study's goal is to evaluate the internal validity of the French version of the SUS. Exploratory and confirmatory factor analyses will be conducted to evaluate the scale's internal validity.

Method

For this project, we used the French version (Forest et al., 2012) which was used across six surveys in Canada ($N = 1532$). The six databases were supplied by co-authors of this article. For further details on the nature and context of the collected data, refer to the Appendix.

Participants with *NA* values on one or more of the 14 items of the SUS were removed from further analyses (see Table 1 for *NA* distribution through samples and items). We then selected one out of two participants to test, in one half-sample, the scale's construct validity by exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis in two separate samples.

Participants

The final sample consisted of 1397 participants. In 3 of the 6 databases, the exact ages of the participants were collected. On the 3 other databases, age categories were used. This does not allow us to know with precision the average or median age of participants. We can, however, note that participants are all aged 19 or over, with some categories exceeding 55. To summarize the data, the average of each age category has been used.

Measures

The SUS is a 14-item scale developed by Govindji & Linley (2007) to determine the extent to which a person uses their strengths actively and with affinity (e.g., “Most of my time is spent doing things that I am good at doing”). Participants respond on a 7-point Likert scale (ranging from 1 = do not agree at all to 7 = very strongly agree).

The French version of the SUS (Forest et al., 2012) was elaborated through the translation and backtranslation method following Vallerand’s transcultural adaptation process (1989). Mean scores of the SUS’s global score range from 1 to 7, with higher scores indicating higher use of one’s own strength.

Results

Preliminary Descriptions of Responses and Data Screening (Full Sample, N = 1397)

Univariate normality was explored by calculating the skewness and kurtosis of each item. Under normality, data should have a skewness of 0 and a kurtosis of 3.

Table 1

Description of sample

Database	Removed	Remaining	Mean age	Female (%)
1	17	525	38.28	74.80
2	9	69	39.70	94.10
3	0	142	37.80	80.70
4	2	123	41.41	79.51
5	0	89	24.00	93.40
6	107	449	22.26	56.48
Total	135	1397	33.91	79.83

Absolute values for skewness and kurtosis greater than 3 and 20, respectively, are considered to be extreme (Weston & Gore, 2006). In the present sample, the results showed that skewness ranged from $-.86$ to $-.28$ and kurtosis from 2.69 to 4.21 . Therefore, we assumed there was no indication of a strong deviation from normality and considered the modeling of factorial analyses with the maximum likelihood estimation method (ML) as appropriate.

Exploratory Factorial Analysis (First Split)

To determine the number of factors to extract from the French SUS correlation matrix, we followed different methods (a parallel analysis, a Velicer's minimum average partial test, acceleration factor, and optimal coordinates) which all suggested to retain a unique factor solution. However, two eigenvalues were superior to 1 and the first five eigenvalues were superior than $.50$ (7.99 , 1.05 , $.84$, $.66$, and $.60$).

We then performed an EFA with one factor that accounted for 53.8% of the total variance. All items loaded strongly ($<.63$) on the general factor. Finally, the ICC(C,K)—similar to the Cronbach's alpha coefficient with a confidence interval (McGraw & Wong, 1996)—indicated a good reliability of the scale ($\alpha = .94$; $95\% CI = [.93, .95]$).

Confirmatory Factorial Analysis (Second Split)

We evaluated fit of a unidimensional model with the Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Steiger, 1990) and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR; Bentler, 1995). These two fit indices are recommended because—in comparison to other indices—they could be less sensitive to small misspecifications of factor structure which are very common in the domain of personality research (Beauducel & Wittmann, 2005). As rule of thumb, values of the SRMR indicate good fit if they are between 0 and $.05$, and values between $.05$ and $.10$ an acceptable fit (Schermelleh-Engel et al., 2003); values of RMSEA indicate good fit if they are between 0 and $.05$, and values between $.05$ and $.08$ an acceptable fit (e.g., Fabrigar et al., 1999). The one-factor model with all 14 items loading directly on to a single factor (Global Strengths Use) yielded a $\chi^2(77) = 672$, $p < .001$, an $RMSEA = .122$, $90\% CI = (.115, .130)$, and an $SRMR = .045$. The RMSEA, above the $.08$ cut-off, shows some misspecification of the model. Modification indices suggested letting the residuals of several items to covary.

As in previous studies, we let the residuals of different items covary: item 3 with items 2, 9, and 13; item 4 with item 6; item 7 with items 8 and 12; item 9 with items 10 and 13 (and 3); item 10 with item 14; and item 11 with items 10 and 14.

When estimating a second model with all (11) modification indices above 20, results indicated an acceptable fit ($\chi^2(66) = 322, p < .001$, an $RMSEA = .077$, 90% $CI = (.069, .086)$, and an $SRMR = .031$).

Discussion

Since strengths use is associated with several positive outcomes (e.g., happiness, life satisfaction, and academic outcomes), our study aimed to evaluate the psychometric validity of the French version of the Strengths Use Scale (SUS) for educators, teachers, and researchers.

Factor analysis results revealed that a unidimensional model with all 14 items loading on a single factor had some misspecifications, as indicated by the first RMSEA above the .08 cut-off. Nevertheless, the model fit improved significantly when allowing residuals of several items to covary. Like previous research (Huber et al., 2017), this suggests that the original one-factor model did not fully capture the complexity of strengths use, and certain items may be related in ways not accounted for initially. The French SUS adaptation demonstrated good internal consistency, evidenced by Cronbach's alpha coefficient. The SUS French version is comparable to the original and presents no unexpected consistency issues.

Limitations of this study include the use of convenience samples, which may affect the generalizability of findings. The samples cannot be generalized to the target population. Despite these limitations, the study contributes to the adaptation and validation of a French SUS for research and clinical practice.

Conclusion

In educational or therapeutic contexts, positive psychology interventions should be accompanied by valid measures to document their effects, especially regarding character strengths. The SUS appears to be a promising tool for such interventions. This contribution fills an important gap in studying the internal validity of this scale in French contexts.

Future studies could explore developing a shorter version by eliminating redundancies and creating a child-friendly version to assess the effectiveness of positive psychology interventions with young people. Assessing and understanding individuals' ability to apply their strengths in everyday school life can be particularly useful for educators, teachers, and researchers, as it contributes to understanding and developing well-being in schools.

References

- Allen, K.-A., Furlong, M. J., Vella-Brodrick, D., & Suldo, S. M. (2022). *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice*. (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003013778>
- Beauducel, A., & Wittmann, W. (2005). Simulation Study on Fit Indexes in CFA Based on Data with Slightly Distorted Simple Structure. *Structural Equation Modeling, 12*, 41–75.
https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201_3
- Belleville, K., Dubreuil, P., & Courcy, F. (2019). The Use of Workplace Strengths and Proactive and Organizational Citizenship Behaviours: An Examination of the Mediating Role of Well-Being. *Canadian Journal of Administrative Sciences, 37*(2), 135–148.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software.
- Bu, H., & Duan, W. (2020). Strength-based flourishing intervention to promote resilience in individuals with physical disabilities in disadvantaged communities: A randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice, 31*(1), 53–64.
<https://doi.org/10.1177/1049731520959445>
- Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality and concentration. *The Journal of Positive Psychology, 9*, 335–349.
- Dubreuil, P., Forest, J., Gillet, N., Fernet, C., Thibault-Landry, A., Crevier-Braud, L., & Girouard, S. (2016). Facilitating well-being and performance through the development of strengths at work: Results from an intervention program. *International Journal of Applied Positive Psychology, 1*(1), 1–19.

- Fabrigar, L. R., MacCallum, R. C., Wegener, D. T., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Forest, J., Mageau, G. A., Crevier-Braud, L., Bergeron, E. , Dubreuil, P., & Lavigne, G. L. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human relations, 65*(9), 1233–1252.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being : Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review, 2*(2), 143-153.
- Goyette, N., & Dubreuil, P. (2017). Developing intern teachers' character strengths: Effects of an intervention program on well-being and professional competency development. Round table communication presented at the 5th World Conference on Positive Psychology (WCPP), Montreal, Canada.
- Huber, A., Webb, D., & Höfer, S. (2017). The German version of the strengths use scale: The relation of using individual strengths and wellbeing. *Frontiers in Psychology, 8*(3), 637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00637>
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life, 15*(2), 573–596.
- Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review, 1*(2), 37–46. [http://dx.doi.org/10.53841/ bpsicpr.2006.1.1.37](http://dx.doi.org/10.53841/bpsicpr.2006.1.1.37)
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2020). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *Coaching researched: A coaching psychology reader, 1*(1), 297–312. <https://doi.org/10.1002/9781119656913>

- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods, 1*(1), 30-46. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>
- McTiernan, K., Gullon-Scott, F., & Dudley, R. (2020). An exploration of strength use and its relationship with life satisfaction, positive self-beliefs and paranoid ideation. *International Journal of Wellbeing, 10*(1), 53–70. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i2.883>
- Miglianico, M., Dubreuil, P., Miquelon, P., Bakker, A. B., & Martin-Krumm, C. (2020). Strength use in the workplace: A literature review. *Journal of Happiness Studies, 21*(3), 737–764. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00095-w>
- Niemiec, R. M. (2020). Six functions of character strengths for thriving at times of adversity and opportunity: A theoretical perspective. *Applied Research in Quality of Life, 15*(2), 551–572. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9692-2>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research, 8*(2), 23–74.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies, 20*(4), 1179–1196. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Snow, N. E. (2019). Positive psychology, the classification of character strengths and virtues, and issues of measurement. *The Journal of Positive Psychology, 14*(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1528376>
- Steiger, J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification : An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research, 25*(2), 173-180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4

- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Revue Canadienne de Psychologie, 30*(4), 662–680. <https://doi.org/10.1037/h0079856>
- Van Zyl, L. E., Arijs, D., Cole, M. L., Glińska-Newes, A., Roll, L. C., Rothmann, S., & Verger, N. B. (2021). The strengths use scale: Psychometric properties, longitudinal invariance and criterion validity. *Frontiers in Psychology, 12*(1), 676153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676153>
- Van Zyl, L. E., & Rothmann, S. (Eds.), (2019). *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6>
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 45-57.
- Weston, R., & Gore, P. A. Jr. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist, 34*(5), 719–751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in wellbeing over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>

Appendix

Data source:

1. Databank CRHA: Dubreuil et al., 2014
2. Revised databank CRE: Dubreuil et al., 2016
3. Belleville et al., 2019
4. Databank CRDICA: Unpublished dataset owned by Philippe Dubreuil.
5. Databank education T1: Goyette & Dubreuil, 2017
6. Databank HUMAN RELATIONS: Forest et al., 2012

2.3 Article 3: “Individual Strengths, Collective Power!”, A Teacher-Driven Proof of Concept for Strengths-Based Education³

Abstract

The development of inclusive schools offers opportunities for access to education for all, but also poses significant challenges in terms of teaching methods and classroom climate due to the diversity of educational needs. In this context, practices derived from positive psychology, particularly focusing on character strengths, can play a beneficial role. This proof-of-concept study evaluated the relevance and applicability of “Individual Strengths, Collective Power!”, a strengths-based program designed to improve classroom climate in inclusive schools in Switzerland. The program was inspired by the “Awesome Us!” program which effectively improved the well-being, engagement, and relationships of 9 to 12-year-olds through the identification and use of character strengths. “Individual Strengths, Collective Power!” was developed to incorporate 5 key steps: building a shared language; recognizing others’ strengths; identifying one’s own strengths; practicing strengths; and recognizing collective strengths.

A simplified version of the program was implemented in three classes of students aged 9 to 12 years, over a five-week period, with teachers using the program three times per week. The same activities were used across all classes to allow for comparison of results. Students were assessed using the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) and a questionnaire survey. A focus group with teachers complemented the data collected.

The results of the study indicated a high level of interest in the character strengths’ theme among both students and teachers. Throughout the program, students’ positive affect increased significantly. Feedback from both students and teachers on the pedagogical quality of the activities was generally positive. Students found the activities engaging and expressed a clear interest in the theme. Improvements such as clearer instructions or visual support for students are mentioned.

³ Bressoud, N., Shankland, R., Gay, P., & Samson, A. C. (2023). “Individual Strengths, Collective Power!”: A Teacher-Driven Proof of Concept for Strengths-Based Education [Manuscript submitted for publication]. University of Fribourg, Switzerland.

The material was found to be relevant and applicable to the Swiss school context, indicating promising potential implementation on a larger scale. The study underscores the potential of strengths-based interventions in Swiss education for inclusive settings, and highlights the need for cultural and contextual adaptability. Limitations include small sample size and potential subjectivity in data interpretation. The next step involves evaluating the efficacy of the “Individual Strengths, Collective Power!” program on the classroom climate and relationships between students.

Keywords

Proof of concept, positive interdependence, classroom climate, character strengths, strengths-based program.

Introduction

Inclusive classrooms, where students of all abilities learn together, require pedagogical strategies that foster positive relationships among diverse students. This study evaluates the relevance of “Individual Strengths, Collective Power!”, a pedagogical program designed to foster positive interdependence and improve classroom climate in inclusive settings in Switzerland.

Developing a positive classroom climate is becoming increasingly important in inclusive settings (Margas, 2023). The term *inclusive* refers to a classroom where the teacher undertakes to integrate students regardless of their needs or resources (Ainscow & César, 2006; Forlin, 2010). This political vision lies at the heart of the Salamanca Statement (UNESCO, 1994), highlighting the inalienable right of the student to experience ordinary schooling, close to their place of residence, regardless of their educational needs. The implications of the Salamanca Statement are visible in Switzerland through a major political initiative known as the “concordat intercantonal de pédagogie spécialisée” (CDIP, 2023). In the wake of this historic initiative, Swiss education systems have committed themselves to developing specific policies to support more inclusive education (e.g., Etat du Valais, 2023).

This political framework states that teachers are responsible for facilitating the progress of all students within a shared school experience. This progress encompasses not only academic achievement but also psychosocial skills within the school community (Cipriano et al., 2023).

Therefore, the quality of an inclusive school system cannot be solely determined by students' grades; a successful system is one in which every student makes both academic and psychosocial progress, learning to coexist in a diverse human environment (Molina et al., 2021, Wang & Degol, 2016).

Classroom climate refers to the evaluation - by both students and teachers - of the quality of relationships within the classroom (Allodi, 2010; Fraser, 2012; Margas, 2023). It provides insights into how students, with their diverse resources and needs, manage to coexist and progress by recognizing and utilizing available resources. In a supportive educational context, available resources become evident when a student perceives differences among peers in a positive light (see Bates-Krakoff et al., 2022). This leads each student to develop positive relationships, i.e., positive interdependence, within the class by benefiting from what each peer can contribute to the group (Quinlan et al., 2014). *Positive interdependence* can be defined as the student's recognition of relationships with others that foster mutual flourishing (Johnson et al., 2008). One example would be a situation of school assistance where one student helps another learn to read by communicating suitable strategies, mutual aid based on mutual trust, a spirit of cooperation, and belief in the importance that each student possesses unique resources that can be shared for the benefit of the community. Positive interdependence can be a good predictor of psychosocial skills development (Goodman et al., 2015; White & Murray, 2015) and academic achievement (White & Kern, 2018).

Establishing this educational context requires considerable pedagogical effort. It seems that humans may be influenced by a negativity bias that encourages a detrimental perception of others. *Negativity bias* can be defined as a natural inclination to focus on the negative aspects (Baumeister et al., 2001), such as attaching more significance to memories of negative emotions rather than positive ones, or finding it easier to recall criticism compared to other forms of encouragement. Specifically, as students develop they need an educator who actively promotes prosocial values to support a positive view of others. In addition to values, it is necessary to implement a specific pedagogical framework; simply declaring values is not enough, and teachers may struggle to incorporate prosocial values into everyday school life. Providing an education that allows each student to feel comfortable within the group and to progress is a

central challenge of the profession; a negative perception of classroom diversity by teachers can have disastrous effects on their sense of pedagogical effectiveness and classroom climate (Booth et al., 2003; White, 2021). It is therefore essential to support teachers' development of their ability to act positively in an inclusive setting.

Developing teachers' skills is achieved through the continuing education and involving them in creating pedagogical solutions (Egert, 2020; OECD, 2009). Continuing education provides a space for teachers to reflect on their own teaching practices and identify ways to improve. Creating teaching material is a promising solution discussed in continuing education. By offering a training context where teachers can nurture autonomy and competence while sharing their pedagogical innovations and ideas under the trainer's supervision, the engagement of participants increases (Ryan & Deci, 2000). In other words, a program of this nature promotes the evolution of a teacher's professional position.

However, it is important to base the construction of teaching materials on scientific knowledge. Specifically, scientific literature offers promising perspectives on certain pedagogical interventions that have positive effects on interdependence in school. Positive psychology is a field that has developed several such interventions in educational contexts. This area of research studies the conditions and optimal functioning of people, groups, and institutions (Gable & Haidt, 2005). For over twenty years, positive psychology has brought together theoretical models and research aimed at better identifying and understanding how well-being, emotion regulation, and character strengths in particular, influence the functioning of an individual (Coppley & Niemiec, 2021; Peterson & Seligman, 2004).

Character strengths can be defined as positive personality traits that drive high levels of performance, energy, and use (Linley & Harrington, 2006; Waters, 2017). According to the taxonomy of Peterson and Seligman (2004), 24 positive character strengths are identified, such as gratitude, forgiveness, kindness, social intelligence, appreciation of beauty, and leadership. Authors of several studies emphasize the paramount importance of recognizing and using one's character strengths in developing positive interdependence and promoting optimal functioning (Lavy, 2020; Madden et al., 2020; Schutte & Malouff, 2019; Wood et al., 2011).

In the context of inclusive education, imagining a classroom where every student, regardless of their individual needs, can acknowledge their own strengths as well as those of their peers shows promise. This could be a powerful tool in implementing an educational approach that promotes community living amidst human diversity. As suggested by Waters (2017), this represents a noteworthy change in the deliberate mindset of students. Given its emphasis on social values, further exploration of embracing diversity and using a strengths-based language is warranted in the field of pedagogy.

However, a thorough review of strengths-related theories and practices requires careful examination of the circumstances in which invoking strengths can be relevant. In her thesis review, Quinlan (2012) suggests that the various methods of using strengths are not equal, leaving some questions unanswered.

Considering these findings, it is reasonable to believe that reinforcing the character strengths already present can have a positive impact on positive interdependence within a school setting. When each student is aware of the strengths of their peers, the group's diversity can become apparent. It is much more beneficial for a community of students to develop as a group, leveraging the known resources of all members. Choosing to work on character strengths is pedagogically valid as it aligns with the principles of inclusive education and promotes prosocial values. However, this raises the question of how to integrate the concept of strengths into a classroom setting.

There are several strengths-based programs in schools, such as "Character Counts", "Cool Kids Helpfulness", "Giraffe Heroes" (Linkins et al., 2014), or "Awesome Us!" (Quinlan, 2012). In inclusive contexts, we favor programs offering activities that are interested in character strengths as they are primarily designed to allow each student in the classroom to discover diversity in the form of resources.

More broadly, Linkins et al. (2014) have sought to identify the essential steps of a pedagogical sequence such as the programs cited above. Considering how to facilitate student learning, the authors identified five steps that any program should include: (1) develop a common framework/language, (2) recognize and reflect on the strengths of others, (3)

recognize and reflect on one's own strengths, (4) practice and apply strengths, (5) identify, celebrate, and cultivate the strengths of the group (class, school, etc.).

Considering its compatibility with the proposals of Linkins et al. (2014) and its extensive research, one program stands out; “Awesome Us!” provides valuable pedagogical resources to develop character strengths. Created by Quinlan (2012) as a classroom-based intervention for students aged 9-12 years, it aims to teach students how to identify and use their character strengths, with the objective of enhancing well-being, engagement, and relationships. Grounded in positive psychology research, it incorporates various strategies, such as focusing on strengths that students are familiar with or encouraging the identification of peer strengths to foster relationships.

The “Awesome Us!” program consists of six weekly sessions. First, students are guided to identify their strengths by discussing personal stories, creating collages of moments when they have felt at their best, and connecting to the character strengths of the VIA classification (VIA Institute, 2023), derived from the work of Peterson and Seligman (2004). Students then work on learning to recognize strengths in their peers and share stories of strengths use. The program then applies strengths to personal goals, teaching strategies such as visualization and reminders to support the pursuit of a goal. Students are encouraged to set a self-concordant personal goal and select the strengths to help them achieve it. The final sessions focus on friendship, with students setting a friendship goal and learning to actively celebrate other people’s good news.

This program has been evaluated and is considered as effective (Quinlan et al., 2014). Quinlan and colleagues highlighted that “Awesome Us!” has a positive impact on group cohesion, the sense of belonging, and conflict reduction. Therefore, it serves as a valuable source of inspiration for the present study. “Awesome Us!” was created specifically for schools and provides practical and engaging pedagogical activities. However, simply duplicating and implementing the program for the Swiss context is not feasible for two main reasons. First, adopting an existing program contradicts the principle of involving teachers in continuing education, where they create or adapt their own pedagogical resources. Second, the Swiss context requires the development of a pedagogical program aligned with the school’s functioning and annual goals (CIIP, 2023).

Based on these considerations, we decided to draw inspiration from the “Awesome Us!” program, while recognizing the need for a resource that was better adapted to our specific context. That's why we worked with teachers to develop a new teaching tool from scratch, called “Individual Strengths, Collective Power!”. This approach was deliberately chosen to encourage the appropriation and relevance of the tool by teachers in their specific cultural context. By co-constructing the material, we were able to leverage existing resources while maintaining the flexibility to incorporate curriculum-aligned suggestions. This new program follows the five steps outlined by Linkins et al. (2014), providing a strong foundation for positive educational practice.

Research question

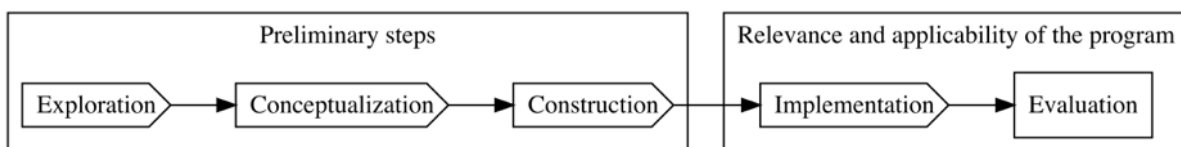
To validate the proof of concept, the present study focused primarily on an evaluation of the relevance and applicability of a selection of activities from “Individual Strengths, Collective Power!” in an inclusive educational context.

Method

Kendig (2016) notes that the purpose of a proof of concept is to determine the feasibility of a project. It serves to identify any practical problems that may arise in later stages of research. To this end, this study focused specifically on the last two steps of the five-step development process of the “Individual Strengths, Collective Power!” program (see Figure 4).

Figure 4

Development process for the “Individual Strengths, Collective Power!” program



Preliminary steps description

The final two steps, implementation and evaluation, are specifically related to analyzing the relevance and applicability of the “Individual Strengths, Collective Power!” program. These steps culminate from three preliminary steps: (1) initial exploration, (2) conceptualization, and (3) material construction. The exploration step gathered pedagogical proposals from teachers, with the aim of developing a program based on teachers’ actual practices (Bressoud et al., 2019). Subsequently, during the conceptualization step, pedagogical activities were selected for each of the five steps outlined by Linkins et al. (2014). These activities were chosen for their instructive quality, connection to the regular teaching program, and ease of use in the classroom. The program’s concept aimed to provide specific teaching material for each learning step, allowing teachers to make choices that align with their work context and meet specific challenges. Lastly, the concept implied that the program should be implemented over a period long enough to have an impact on the daily life of the class.

Program description

During the construction step, a kit was developed which included a board game displaying a path consisting of 20 milestones, each milestone corresponding to one week of the 38-week school year (see Figure 5). The milestones were organized into four categories, with the first three categories representing the initial three learning stages. The fourth category represented the final two stages, and the remaining milestones served as summary points. A poster and cards were included to describe the 24 character strengths, each with its own illustration (see Figure 6). A box of activities, categorized by the five stages, was also included for teachers to use as they wish when progressing through the course (see Figure 7). Aligned with the school’s functioning and annual goals (CIIP, 2023), these activities offer flexibility and cover various academic subjects, modes of collaboration, durations (ranging from 5 to 45 minutes), and materials (such as crosswords, stories, and role-play). The program started with an introductory story and ended with a concluding story. Intermediate stories were provided at each summary milestone, allowing students to apply what they have learned. The teacher’s manual provided a concise overview of the project, its scientific and theoretical foundation, and the practical value of its components.

Figure 5

Program board game



Figure 6

Program poster and cards (examples)



Figure 7

Program activities (examples)



Participants selection and description

To evaluate the relevance and applicability of the program, three classes were selected based on voluntary participation and teacher interest. In a regional French-speaking Swiss context, these classes came from the same region, were under the same school administration, and were made up of students aged 9 to 12. The teachers were already familiar with character strengths. All students from the three classes ($N = 51$) participated in the activities (see Table 2). Most of the participants in the sample were aged 9 to 10 years, within the target population.

Table 2*Students' description*

Class	N (percentage of girls)	Mean age (standard deviation)
1	15 (33.33)	9.93 (0.26)
2	19 (36.84)	9.05 (0.23)
3	17 (41.18)	10.12 (0.33)

Note. Means and standard deviations are rounded to two digits.

The teachers from each class agreed to participate in the evaluation of the material. Each teacher had more than five years' experience with teaching. In addition, they had been introduced to the topic of character strengths through a conference at their school. In this context, they had already had the opportunity to experiment with discovering and using their own strengths in a workshop. They could be considered well-informed about strengths.

Implementation

For the evaluation, teachers were required to use a simplified version of the "Individual Strengths, Collective Power!" program three times per week over a period of five weeks. The five-week trial period is an appropriate time to test the relevance and applicability of the full program in the intended school context.

The program activities were the same for all three classes and standardized to enable comparison of results (see Table 3).

Table 3

Simplified version of the program for the proof-of-concept study

Week	Steps proposed by Linkins et al. (2014) and related activities	Duration
1	<p><i>Developing a common language</i></p> <p>Activity 1 - Starting story</p> <p>Activity 2 - Crossword activities</p> <p>Activity 3 - Linking words</p> <p>Activity 4 - Memory activities on strength definitions</p>	105 min
2	<p><i>Developing a common language</i></p> <p>Activity 5 - Identifying strengths</p> <p><i>Identifying the strengths of others</i></p> <p>Activity 6 - Little Red Riding Hood</p> <p>Activity 7 - Expressing gratitude</p>	30 min 60 min
3	<p><i>Identifying the strengths of others</i></p> <p>Activity 8 - Identifying the strengths of those around me</p> <p><i>Identifying your own strengths</i></p> <p>Activity 9 - The Strengths Coat of Arms</p> <p>Activity 10 - Strengths Challenge</p>	45 min 60 min
4	<p><i>Identifying your own strengths</i></p> <p>Activity 11 - Identifying all the strengths of the class</p> <p>Activity 12 - Deepening gratitude</p> <p><i>Cultivating strengths</i></p>	75 min 30 min

Activity 13 - Resolving conflict

5	<i>Cultivating strengths</i>	90 min
---	------------------------------	--------

Activity 14 - Student debate

Activity 15 - Problem situations

Activity 16 - A story about strengths

In summary, the intervention program has been designed in a structured way, respecting the recommended learning steps on character strengths.

Measurement

The proof-of-concept evaluation relied on student and teacher information.

PANAS scale

The students' affective states were measured twice, before and after the five weeks of experimentation, using the 20 items of the Positive Affects, Negative Affects Schedule (PANAS, Thompson, 2007). Each time, the participants positioned themselves on the affective states they were in the previous week. Scores for positive and negative affect were evaluated independently. A paired-samples *t*-test with R 4.3.2 (R Core Team, 2023) was employed to compare these scores pre- and post-intervention.

Questionnaire survey

Students' opinions about the material were collected after the intervention using closed and open-ended questions such as "Did you enjoy working on the strengths?", "What did you like?", and "What did you find boring?". This questionnaire-based written survey (Fink, 2013) was explicitly structured around three themes: (1) interest in the material, (2) understanding of the tasks, and (3) perceptions of the learning achieved. The proposed analysis of the students' content follows the thematic analysis approach outlined by Braun and Clarke (2006). This method allows for the identification, analysis, and reporting of themes within the data. The design of the questionnaire facilitated the implementation of the method.

Focus group

Qualitative feedback was collected from the three teachers on a weekly basis using the social networking platform WhatsApp. The data collection was facilitated by the researchers, following the method of focus groups. This approach allows for dynamic and interactive discussions, providing rich and in-depth feedback (Krueger & Casey, 2015). The three teachers were regularly asked to share their perspectives on (1) the pedagogical quality of the material, (2) its usability, (3) the expected impact on student motivation and learning, and (4) the effect in promoting strengths. Any errors or challenges encountered in using the program were recorded. The data was then organized into priority improvement themes based on the recurrence of feedback and the importance of the themes.

Results

Students - PANAS scores

Table 4 shows the means and standard deviations of positive and negative affect of the students before and after intervention. A Shapiro-Wilk test for normality was conducted on the score differences for each variable, indicating no violation of the assumption of normal distribution. The paired *t*-test assessing the difference of positive affect scores means before ($M = 3.34$, $SD = 0.70$) and after intervention ($M = 3.59$, $SD = 0.71$) indicated a statistically significant effect ($t(50) = 2.01$, $p = .050$, $d = .28$). No statistically significant difference was observed for negative affect scores means between the two time points ($M = 1.68$, $SD = 0.67$; $M = 1.94$, $SD = 0.75$; $p = .11$).

Table 4*PANAS descriptives using paired t-test for equality of means*

	Before		After		t-test
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Positive affect	3.34	0.70	3.59	0.71	2.01*
Negative affect	1.68	0.67	1.94	0.75	ns

* $p < .05$ *Students - Questionnaire survey themes*

Results were aggregated around the three themes of interest: interest in the material, understanding of the tasks, perceptions of the learning achieved. Majority trends were retained.

Interest in the material

Most students (86%) expressed interest in the theme of character strengths after using the material. They also reported enjoying it (87%). Notably, students enjoyed the activities in the form of games and role-play but were less keen on the reading exercises and searching for definitions.

Understanding of the tasks

Students found the proposed tasks to be clear and understandable, with 61% expressing this opinion. Specifically, students indicated that the strengths poster (87%) and the main characters throughout the program (73%) facilitated comprehension. However, two tasks were identified as either boring or unclear, namely “Memory Activities on Strength Definitions” (activity 4) and “Little Red Riding Hood” (activity 6). “Memory Activities on Strength Definitions” (activity 4) required students to memorize strengths definitions and match them to the correct strength name by pairing cards. “Little Red Riding Hood” (Activity 6) asked students to read the story for themselves and represent the protagonist’ strengths by writing them down.

Perceptions of the learning achieved

Most students (64%) felt that they had learned something, especially new strengths and their meaning. Students reported they could identify their own strengths and weaknesses but had more difficulty identifying these in others.

Teachers – Overall comments

Teachers found the activities interesting and engaging for students. They were enthusiastic about the program and emphasized their desire to see it extended to all schools. The researchers then focused discussions on areas for improvement. Through systematic discussions around the four themes of interest (the pedagogical quality of the material, its ease of use, the expected impact on student motivation and learning, and the impact of building strengths), five activities were clearly identified for improvement. The key points of each of these activities are summarized in Table 5.

Table 5

Summary of improvements highlighted by the three teachers

Activities	Key points
Introductory activity with the story	Interactive support is needed to keep students' attention.
Word matching and crossword activities	Definitions need clearer explanations. Crossword definitions need a title. Several strengths posters could be displayed in the classroom.
Developing a common language activity	Activity was well received by students. Definition sentences can be lengthy and too numerous. Sentence complexity needs to be reduced to improve understanding.
Defining strengths in a story activity	Short texts should be used to facilitate the activity. Some more complex terms were not identified.
Gratitude activity	Clearer instructions are needed to express the strengths identified in classmates. Students should be encouraged to add concrete examples and drawings.

Specifically, teachers reported that students had difficulty reading the texts and understanding the definitions of strengths. They suggested condensing and simplifying the sentences to make it easier to comprehend. Additionally, they emphasized the need for visual or interactive support to keep students active and engaged during listening activities. Another concern raised by the teachers relates to the volume of material provided. They proposed including more definition sheets to facilitate a thorough analysis of strengths. One teacher also suggested numbering each definition to help students search and avoid confusion. For “the Little Red Riding Hood” reading activity, teachers found that oral reading ensured an equitable reading pace for all students. They observed that students were able to identify the character strengths, although some more complex terms were overlooked. Lastly, during the gratitude activity, teachers noted that students needed clearer instructions on how to express the strengths identified in their classmates. Some students simply listed the strengths, while others crafted eloquent sentences to describe the strengths, giving tangible examples.

Discussion

The aim of this article was to evaluate the pedagogical relevance and applicability of the “Individual Strengths, Collective Power!” program. It documents the implementation and evaluation of a simplified version of the program. Throughout these phases, consistent indicators emerged: the strengths-based program aroused the interest of both students and teachers. Three types of data support this conclusion. First, from the beginning to the end of program implementation, there was a significant increase in positive affect among students, while negative affect did not show a significant change. Second, students expressed interest in activities that allowed them to focus on their strengths in everyday life. Third, teachers emphasized the relevance and applicability of the program, finding it well-suited for a school setting.

This proof-of-concept study also highlighted opportunities for further development of the program. Students identified activities that were less engaging, which may guide and improve the selection of activities in the future. Teachers suggested areas for improvement, such as clearer instructions, visual support for students, and attention support. This highlights the need

to refine certain aspects of the teaching materials. Modifying the materials as suggested could improve the quality of instructional highlights for students and enhance their understanding.

These various elements indicate a high degree of confidence in the claim that the program is relevant and applicable in the Swiss school context. It offers a promising alternative to Quinlan's "Awesome Us!" program (2012). The "Individual Strengths, Collective Power!" program contributes to strengths-based interventions in four key areas. First, and most importantly, the program is tailored to the Swiss context in which it will be used, ensuring cultural and educational relevance (Durlak & DuPre, 2008). Second, the program is based on a theoretical synthesis of existing programs (Linkins et al., 2014). It has also been developed through the continuing education of interested teachers, who have added the possibility for users to adapt the content. In fact, it is designed to be flexible and adaptable to different contexts and moments in school life. Finally, it is designed to foster changes in classroom climate over the course of a school year.

Limitations of the present study include its small sample size and its strong cultural embedding within a specific French-speaking Swiss regional context under a single school administration. The results cannot be generalized to other populations. In addition, the subjectivity of teachers and students cannot be separated from the interpretation of the pedagogical value of the material. In terms of content, the program attempts to build on each student's current strengths. However, Proyer et al. (2015) point out that focusing on already existing character strengths is not always a guaranteed strategy. The authors suggest that focusing on an individual's less present strengths may yield better results than trying to foster character strengths that are already present.

Conclusion

This study represents a successful initial step in evaluating the relevance and applicability of the "Individual Strengths, Collective Power!" program. The results of this proof-of-concept study offer promising implications. After addressing the improvements identified in this article, the program appears ready for experimental research. The next step would be to assess its impact on students' use of strengths and its ability to improve the classroom environment in an inclusive context in Switzerland. Looking ahead, an intervention on a larger scale is necessary to

gain a comprehensive understanding. This intervention should allow us to observe the extent to which the program changes students' perceptions of themselves and their peers, as well as how it affects classroom relationships. For this purpose, it seems appropriate to implement the program for a minimum of 9 weeks to detect effects.

In terms of practical implications in the field of pedagogy, several recommendations can already be made. Specifically, providing support to teachers through continuing education to develop materials focused on strengths is a promising approach in the Swiss context. This method can greatly enhance the professional capacity of educators working in inclusive environments.

References

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 231–238.

<https://doi.org/10.1007/BF03173412>

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research, 13*(2), 89–104.

<https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>

Bates-Krakoff, J., Parente, A., McGrath, R., Rashid, T., & Niemiec, R. M. (2022). Are character strength-based positive interventions effective for eliciting positive behavioral outcomes? A meta-analytic review. *International Journal of Wellbeing, 12*(3), 56–80.

<https://doi.org/10.5502/ijw.v12i3.2111>

Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (Eds.). (2003). *Developing inclusive teacher education*. RoutledgeFalmer.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology, 5*(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bressoud, N., Gay, P., Shankland, R., Sander, D., & Samson, A. C. (2019, July 19). *Character strengths intervention in inclusive settings: A way to promote well-being all together?* [Poster presentation] 6th World Congress on Positive Psychology, Melbourne, Australia.
<https://hdl.handle.net/20.500.12162/4159>

Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2023). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. CDIP.
https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2023). Plan d'études romand. CIIP.
<https://portail.ciip.ch/per/domains>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Copley, J., & Niemiec, R. M. (2021). Character Strengths Interventions in Education Systems. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 395-420). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_16

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3–4), 327–350.
<https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review, 29*, 100309.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>

Etat du Valais. (2023) *Loi sur l'enseignement spécialisé*. Etat du Valais.

https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/411.3

Fink, A. (2013). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (5th ed). SAGE.

Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Fraser, B. J. (2012). *Classroom environment*. Routledge.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>

Goodman, A., Nasim, B., Joshi, H., & Tyler, C. (2015). *Socio-emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. A review for the Early Intervention Foundation*.

<https://www.eif.org.uk/report/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8. ed). Interaction Book Co.

Kendig, C. E. (2016). What is Proof of Concept Research and how does it Generate Epistemic and Ethical Categories for Future Scientific Practice? *Science and Engineering Ethics*, 22(3), 735–753. <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9654-0>

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE.

Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 573-596.

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64 68.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>

Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Strengths coaching: a potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, *1*, 37–46.
<http://dx.doi.org/10.53841/bpsicpr.2006.1.1.37>

Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2020). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *Coaching researched: A coaching psychology reader*, 297-312. <https://doi.org/10.1002/9781119656913>

Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1171204.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>

Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, *12*, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>

Organisation for Economic Cooperation and Development (Ed.). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press.

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths vs. A lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*, *6*(MAR), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00456>

Quinlan, D. M. (2012). *Awesome Us: The Individual, Group and Contextual Effects of a Strengths Intervention in the Classroom* [Doctoral thesis]. University of Otago.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. a. (2014). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, *9*760(October), 1–13.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>

- R Core Team (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, *55*(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, *20*, 1179-1196.
<https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>
- Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38*(2), 227–242. <https://doi.org/10.1177/0022022106297301>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- VIA Institute. (2023). *The 24 Character Strengths*. VIA Institute.
<https://www.viacharacter.org/character-strengths>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315–352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Waters, L. (2017). *The strength switch: How the new science of strength-based parenting can help your child and your teen to flourish*. Penguin Random House.
- White, M. A. (2021). A Decade of Positive Education and Implications for Initial Teacher Education: A Narrative Review. *Australian Journal of Teacher Education*, *46*(3), 74–90.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n3.5>
- White, M. A., & Kern, M. L. (2018). Positive Education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, *8*(1), 1–17.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>

White, M. A., & Murray, A. S. (Eds.). (2015). *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5>

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in wellbeing over time: a longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>

2.4 Article 4: How signature strengths develop positive interdependence and empowerment in an inclusive education context⁴

Abstract

This study evaluates the Individual Strengths, Collective Power! program in fostering students' use of strengths vocabulary and improving classroom relationships in an inclusive education setting in Switzerland, where students with and without special educational needs and disabilities (SEND) attend school together. The study involved 179 students, ages 8 to 12, divided into an experimental group that received specific training and an active control group that had access to program resources, regardless of their SEND status. The study used the Strengths Use Scale (SUS) and the Gratitude Questionnaire to measure students' awareness of their strengths and gratitude. In addition, a sociometric measure, the Peer Acceptance Index (PAI), was developed to assess classroom dynamics. Results indicate that strengths-based interventions significantly expanded students' vocabulary of strengths and increased positive discourse, particularly among girls. Time and age were the main predictors of positive peer commentary, rather than the interventions themselves, which had no significant effect on PAI scores. The study suggests that strengths-based tools, even without guided use, can positively influence students' language about strengths, although they did not change classroom relationships within the nine-week period. Further research is recommended to explore the specific effects and mechanisms of strengths-based interventions in inclusive settings.

Keywords: inclusive education, positive education, signature strengths, strengths-based interventions, positive interdependence, empowerment

Introduction

Youth mental health has become a global concern, with the prevalence of mental health disorders surpassing that of adults in 2021 (OECD, 2021). In parallel with this crisis, there has

⁴ Bressoud, N., Samson, A. C., Gay, P., Garbaliuskaite - Plagnol, G., Audrin, C., Lucciarini, E., & Shankland, R. (in press). How signature strengths develop positive interdependence and empowerment in an inclusive education context. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

been a shift in the educational landscape towards more inclusive practices (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994). Inclusive education has become indispensable to foster school environments that meet the needs of all students and promote diversity (Booth et al., 2003). In line with this, Positive Education (PosEd), an approach centered on promoting happiness, well-being, and the development of character strengths alongside traditional skills, has gained traction (White, 2021).

This study aimed to examine the relevance of Positive Education (PosEd), particularly the use of signature strengths using the “Individual Strengths, Collective Power!” program (Bressoud et al., 2023b), in implementing and enhancing inclusive education.

Background and key concepts

Inclusive education promotes positive views of diversity and difference (White et al., 2023). According to Ainscow (2005), its goal is to create educational communities that embrace human diversity and empower each student, regardless of their special educational needs and disabilities (SEND) status, to develop competence, autonomy, and connectedness (Ryan & Deci, 2000). Positive interdependence and empowerment are central to this vision. *Positive interdependence* refers to the cooperative relationships among students that are fostered when each student’s individual strengths are recognized and valued (Johnson et al., 2008). This recognition promotes a sense of connectedness and mutual reliance among students, enhancing the social dynamics of the classroom. Positive interdependence can manifest through the gratitude students feel towards their peers (Bartlett & DeSteno, 2006). *Empowerment* in the context of inclusive education refers to the process of increasing students’ autonomy and confidence in their abilities (Perkins & Zimmerman, 1995). Empowerment is fostered through acknowledging each student’s individual strengths and creating an environment where these strengths can be used and developed. This process promotes a sense of competence in students and fosters connectedness, thereby reinforcing positive interdependence within the classroom.

Implementing inclusive educational practices, however, poses a significant challenge. How can teachers help students see diversity as a resource rather than a difficulty? One possible solution is to apply the principles of positive psychology in education, also known as PosEd. *PosEd* can be defined as an educational approach that emphasizes not only traditional skills but

also the promotion of socio-emotional skills (White, 2021). For example, a review of 12 meta-analyses involving over one million students (Durlak et al., 2022) suggests that PosEd programs have a statistically significant positive impact on academic performance as well as on socio-emotional learning, self-awareness, prosocial behavior, conduct problems, drug use, behavior, and emotion difficulties.

At the core of PosEd is the recognition and development of *character strengths*, i.e., the positive traits naturally present in individuals that contribute to their well-being and fulfillment (Linley, 2008). Although the concept of character strengths finds its roots in Greek philosophy and the writings of Aristotle (Haidt, 2006), it has become a prominent research topic in positive psychology, largely due to the work of Peterson and Seligman (2004). Character strengths include creativity, kindness, perseverance, and many others, which can be harnessed through strengths-based interventions.

Strengths-based interventions in the educational field are practices that leverage each student's distinct character strengths (Niemiec, 2019; Wagner & Ruch, 2023; White et al., 2023). By focusing on students' strengths rather than their weaknesses, these interventions offer teachers practical tools for fostering academic achievement, wellbeing, positive emotions, class cohesion, perceived social support, or socio-emotional skills (Lavy, 2020; Linkins et al., 2014; Quinlan et al., 2014).

Strengths-based interventions come in many different forms, as evidenced by programs with diverse names such as "Strengths for the journey" (Foka et al., 2022), "Celebrating Strengths" (Fox, 2008), "Mindfulness-Based Strength Practice" (Via Institute on Character, 2023), "Awesome Us!" (Quinlan, 2012), and "Individual Strengths, Collective Power!" (Bressoud et al., 2023b). A comprehensive review by Copley and Niemiec (2021) highlights the wide variation in these types of interventions. Prioritizing the recognition and use of pre-existing character strengths, i.e., *signature strengths*, is a promising approach in the context of inclusive education. Various authors have emphasized the relevance of recognizing and using signature strengths as a lever to develop people's empowerment and improve the quality of interactions among groups (Proyer et al., 2015; Schutte & Malouff, 2019).

In order to empower students with or without SEND in inclusive settings and to improve the quality of relationships in classrooms, a focus has been made on teachers implementing strengths-based interventions themselves, which makes them more effective (Quinlan et al., 2018). Indeed, as the teacher can support empowerment and relationship quality throughout the year, it is more effective than an external professional who would not be able to offer a continuous focus on students and classroom strengths. In-service teacher training can be an interesting entry point for promoting strengths-based interventions. Through this type of training, teachers can discover, develop, and experiment with materials for students.

Problem statement

In the context of inclusive education, the use of strengths-based interventions may play a key role in promoting positive interdependence and empowerment in the classroom (Copley & Niemiec, 2021). However, understanding of their application and effects in such contexts remains limited, particularly when focusing primarily on character strengths for individuals with disabilities (Niemiec et al., 2017). Moreover, there is a gap in research regarding the impact of strengths-based interventions on perceptions of human diversity in heterogeneous contexts. The mechanisms by which such interventions promote positive interdependence and empowerment have received little empirical attention.

To develop a pedagogical intervention that focuses on signature strengths and aims to foster positive interdependence and empowerment within an inclusive classroom, one can take inspiration from the principles proposed by Linkins et al. (2014). These principles encompass: (1) establishing a shared framework or language, (2) recognizing and reflecting on the strengths of others, (3) identifying and reflecting on one's individual strengths, (4) practicing and applying these strengths, and (5) identifying, celebrating, and nurturing the strengths of the group.

Given these considerations and the program's explicit alignment with these principles, the "Individual Strengths, Collective Power!" program (Bressoud et al., 2023b) was selected to evaluate interventions in an inclusive context.

Research Purpose and Questions

Our research sought to address this gap in the literature by examining how PosEd interventions, specifically strengths-based interventions, can foster inclusive education. This research aimed to answer the following research questions: how can interventions based on teacher in-service training and the “Individual Strengths, Collective Power!” program influence (1) students’ perceptions about themselves and their peers, and (2) perceptions about classroom relationships, central elements in the development of positive interdependence and empowerment?

Hypotheses

Considering the key role of positive interdependence and empowerment as levers in the development of a quality inclusive context, our specific research hypotheses were:

1. Does implementation of the “Individual Strengths, Collective Power!” program increase the use of strengths-based vocabulary and positive mentions of peers during student discourse?

2. Does implementation of the “Individual Strengths, Collective Power!” program increase peer acceptance?

Methodology

Participants

The total sample consisted of 179 students, divided between the experimental and active control groups, regardless of their SEND. The experimental group included 104 students in 6 classes, while the active control group consisted of 75 students in 4 classes (see Table 6 for details). Teachers from all 10 classes were female. Their teaching experience ranged from 4 to 30 years in the experimental group and 4 to 35 years in the active control group.

Table 6

Sample description for students

	Experimental group	Active control group
Number of classes	6	4
Students (percentage of girls)	104 (46.2 %)	75 (44 %)
Mean age (standard deviation)	9.83 (1.06)	9.84 (1.17)

Study context

Data collection took place in a French-speaking region of Switzerland where an inclusive policy has been in place for over 30 years. This policy ensures that students with SEND participate in regular school life within their local area. The goal is for every student, where possible, to attend his or her local village school; therefore, inclusive solutions are preferred over segregated ones (CIIP, 2023). In this educational context, most students identified with SEND, under current law, participate fully in school life, as do all students without SEND. Within the classroom, these students benefit from teaching resources that are tailored to their specific needs.

This study adopts an aggregated approach, focusing on the entire classroom rather than specific categories of students or SEND. This approach is based on the understanding that categorizing students by their SEND can lead to labeling and stigmatization (Rubie-Davies, 2010).

All involved classes were inclusive and adhered to the region's education laws. In practice, each class operated within a framework that embraced diversity, with teaching support available as required. Data about the types of SEND or the number of students with SEND was not collected. Instead, the study evaluated the impact of a strengths-based intervention on the overall classroom. This approach recognizes that all students, irrespective of their individual differences or needs, can benefit from a strengths-based approach to education (White et al., 2023). In addition, some SEND may involve challenges in the ability to make and maintain

friendships, as well as deficits in social language and communication. A strengths-based approach could provide opportunities for peer support and empowerment in such cases

Ethical considerations

This study project was approved by the Ethics Committee of UniDistance (Switzerland) on November 10, 2022. Informed consent was obtained from the students, their parents, and the participating teachers prior to data collection. All participants were informed about the study's purpose, the voluntary nature of their participation, and their right to withdraw at any time without consequence. Anonymity and confidentiality of the collected data were ensured throughout the research process, and participants were assigned unique identifiers to protect their identity. All data collected during the study are securely stored and protected by the Valais University of Teacher Education (Switzerland), in compliance with the institution's data protection policies. Access to the data is restricted to the research team members directly involved in the study.

Study design

The study used a non-randomized research design with two distinct groups. Each group consisted of classes led by teachers who were recruited through voluntary participation. The first group, referred to as the experimental group, consisted of students taught by teachers who were interested in learning more about character strengths through in-service training and implementing a simplified version of the “Individual Strengths, Collective Power!” program (Bressoud et al., 2023b) with active coaching. The second group, the active control group, consisted of students taught by teachers who wished to implement a pedagogical approach freely inspired by the “Individual Strengths, Collective Power!” program. These teachers were contacted through a regional school board. Pre- and post-intervention data were collected to assess the impact of the two conditions. This methodological choice allows for a deeper understanding of how strengths-based interventions influence the variables of interest without interfering with the natural environment. Specifically, the topic of character strengths was timely in the context of data collection, and it was not possible to identify classes that could serve as a passive control group.

Measurement

Strengths use scale (SUS)

At each measurement time, students' awareness of their signature strengths was assessed using the strengths use scale (SUS), originally developed by Govindji and Linley (2007). The French translation proposed by Forest et al. (2012) and validated by Bressoud et al. (2023a) was used in this study. The 14-item scale was adapted for students by deleting two items ("I know what I can do best", "I know the things I am good at") that led to confusion. The items (e.g., "I know how to use my strengths") were rated on a scale from 1 (*I strongly disagree*) to 7 (*I strongly agree*).

For the pre-test data in this study, Cronbach's alpha was acceptable ($\alpha = .79$). The Kolmogorov-Smirnov test was employed to assess the normality of the distribution of the differences in SUS scores separately for the active control group ($n = 67$) and the experimental group ($n = 103$). The results revealed a violation of the normality assumption for the active control group, with a p -value of .024, while the experimental group's distribution did not violate the normality assumption ($p = .486$). Furthermore, according to the interpretation guidelines of Weston and Gore (2006), the control group exhibited a moderate negative skewness (-0.68 , $SE = 0.10$) and a more peaked distribution than normal (kurtosis = 2.77, $SE = 0.10$), while the experimental group showed a slight negative skewness (-0.39 , $SE = 0.10$) and a mildly elevated kurtosis (2.15, $SE = 0.10$).

Despite the normality violation of the control group, the skewness and kurtosis indices suggest moderate deviations for the control group and minor deviations for the experimental group. Given these results, we proceeded with the planned analyses, recognizing the potential limitations of the partial violation of normality.

Gratitude questionnaire

To assess students' gratitude levels as an indicator of positive interdependence we used the French version (Tachon et al., 2021) of the Gratitude Questionnaire developed by McCullough et al. (2002). The French version consists of five items (e.g., "I readily say thank you to people"), rated on a scale from 1 (*I disagree*) to 5 (*I agree*).

During the pre-test, Cronbach's alpha values were at the lower limit of acceptability ($\alpha = .62$). The Kolmogorov-Smirnov test examined the normality of mean score differences separately for the active control ($n = 67$) and experimental ($n = 103$) groups, revealing violations for both ($p = .003$ and $p = .028$, respectively). According to the interpretation guidelines of Weston and Gore (2006), the control group showed a moderate negative skewness (-0.66 , $SE = 0.08$) and a more peaked than normal distribution (kurtosis = 2.48 , $SE = 0.08$), while the experimental group showed a slightly positive skewness (0.13 , $SE = 0.06$) and a slightly increased kurtosis (1.04 , $SE = 0.06$).

Although both groups violated normality, the skewness and kurtosis indices suggest moderate deviations for the active control group and minor deviations for the experimental group. Given the robustness of parametric tests to moderate violations of normality with sufficiently large sample sizes (Schmider et al., 2010), we proceeded with the planned analyses while acknowledging the potential limitations associated with the scale's low internal consistency and partial violation of normality.

Students' discourse

At each measurement time, students were asked to provide a free-form description of themselves in three to four sentences. This method of gathering qualitative data through discourse is well suited to detecting shifts in participants' perceptions (Willig, 2022). The discourses were then double-blindly rated by two researchers using a list of all randomly sorted items (Rosenthal & Rosnow, 2008). The raters were not able to identify which text corresponded to which student, class, group, or measurement time.

The raters were given two criteria to evaluate each text: strength discourse orientation, explicitly the use of a strengths vocabulary (e.g., "I am able to show gratitude when I am helped"), and other discourse orientation, explicitly the frequency of positive comments about others (e.g., "I enjoy spending time with my friends"). Prior to the rating process, the raters attended a preliminary meeting with the mediator, who trained them in the use of the scoring criteria and instructed them to assign a score of 0, 1, 2, or 3 for each criterion.

Use of a strengths vocabulary to talk about him or herself

They assigned 0 point if there was no mention of any character strengths, 1 point if exactly one strength was mentioned (e.g., “I think I am a forgiving person”, “I show an aesthetic sense in art class”), 2 points if two strengths were mentioned, or 3 points if three or more strengths were mentioned.

Frequency of positive comments about others

Regarding how others were referred to in the text, the raters assigned 0 point if there was no mention of others in a positive way, 1 point if there was one positive mention of others (e.g., “I know how to help my family”, “my friends give me good advice”), 2 points if there were two positive mentions of others, or 3 points if there were three or more positive mentions of others. The raters subtracted 1 point if there were negative references to others (e.g., “I like to mock my sister”, “I think my neighbor is terrible at school”).

Agreement

The two raters conferred twice, once at the beginning of the evaluation and once at the end. At the start of the evaluation, they compared 10 items to ensure that the criteria were being applied consistently, with the help of the mediator. After the evaluation phase, the raters and the mediator conferred again to ensure that all scores were combined accurately. The inter-rater agreement for our ordinal data was assessed using weighted Cohen’s kappa (Cohen, 1968) giving values of 0.75 for the strength criteria and 0.73 for the others criteria; this indicated substantial agreement between the raters based on the cutoffs established by Landis and Koch (1977). The mediator addressed any divergent scores and proposed them for consensus among the raters. For example, if there was a difference in scoring on an item, the raters listened to each other's arguments and the mediator made a joint proposal that was then accepted. Agreements were easy to reach because the criteria were quantifiable. Any items requiring mediation were collaboratively modified before being included in the validated data for analyses.

Peer Acceptance Index (PAI)

In this study, we used four sociometric questions inspired by Coie and Dodge's (1988) peer assessment model. At each measurement point, students were asked to name up to three classmates in response to the following categories: (1) classmates they like best, (2) classmates they like least, (3) classmates they enjoy working with, and (4) classmates they do not enjoy working with. This conventional sociometric procedure was designed to gain an understanding of the relationships perceived as positive or negative within the classroom (Moreno et al., 1943; Wasserman & Faust, 1994).

While Coie and Dodge (1988) originally used a categorization method that divided students into five different groups based on their characteristics, we developed an alternative approach that involves creating an acceptance score for each individual student and named it the *Peer Acceptance Index (PAI)*. This score serves as a quantitative measure that allows researchers and teachers to track and monitor changes in students' acceptance levels over time. By using this methodology, we aim to gain a more nuanced understanding of the development and progression of acceptance among students with or without SEND, which may provide valuable insights for promoting inclusive educational environments.

First, we calculated the maximum score that each student in his or her class could achieve at a given measurement point. Based on the questions asked, a positive maximum score was reached when all peers mentioned the same student in questions 1 and 3. Similarly, a negative maximum score was reached when all peers mentioned the same student in questions 2 and 4. The PAI for each student was then calculated as seen in (1):

$$PAI_{i,k} = \frac{(m_{i,k} - p_{i,k})}{(n_{j,k} - 1) \times 2} \quad (1)$$

where $PAI_{i,k}$, corresponding to the peer acceptance index of student i at the time of observed measurement k , is a decimal number between -1.00 and 1.00; $m_{i,k}$ is an integer corresponding to the sum of peer mentions of student i in answers to questions 1 and 3 at the time of observed measurement k ; $p_{i,k}$ is an integer corresponding to the sum of peer mentions of student i in answers to questions 2 and 4 at the time of observed measurement k ; $n_{j,k}$ is an

integer corresponding to the total of participants in class j at the time of observed measurement k .

The Peer Acceptance Index (PAI) is an easy tool to observe differences between and within groups. For example, an index around 0 indicates that the student is perceived neutrally in the class (no mention by peers or an equal number of positive and negative mentions); the closer the student's index is to 1, the more he or she is perceived positively. Conversely, the closer the index is to -1, the more negatively the student is perceived.

Procedure and intervention

All measurements were taken twice, one week before the intervention and one week after the intervention, for both the experimental group and the active control group. Three types of data were collected: self-reported scales, students' discourse, and reported relationships within the class.

The nine-week intervention was based on a simplified version of the "Individual Strengths, Collective Power!" program (Bressoud et al., 2023b). This program includes more than 40 pedagogical activities that allow students to explore the signature strengths present within their classroom, following the educational steps proposed by Linkins et al. (2014).

Each session lasted 45 minutes per week over a period of nine weeks, a duration chosen to align with similar interventions in previous studies (e.g., Quinlan et al., 2014). Prior to the intervention, teachers in the experimental group received six hours of in-service training. The main goal of this training was to clarify the concept of signature strengths and encourage personal experimentation, as well as to introduce the program and its educational objectives. Teachers participated in this training as a team and outside of working hours. Throughout the intervention, teachers received weekly remote coaching, which included feedback and discussions in writing about assigned tasks via Microsoft Teams, an online platform (see Table 7). For example, teachers had the opportunity to ask for clarification of planned tasks or to comment on the pedagogical relevance of an activity after it had been conducted.

Teachers in the active control group were part of the same school center and had access to all program materials through a web platform. They were free to use the program activities as they saw fit.

Table 7

Content of the intervention

Week	Main purpose	Tasks (examples)
1	Discover the 24 strengths to understand resource diversity	Ask one student to stand at the front of the class and think of a strength; the other students guess the strength by asking questions. Engage in group discussion to identify the strengths present in given situations.
2	Discover the 24 strengths to understand resource diversity	Use strength definitions to match corresponding titles in memory games or crosswords. Practice defining strengths. Read a story to understand the role of a specific strength.
3	Observe classmates' strengths	Engage in a group activity called "strengths detective", focusing on each student under the teacher's guidance to identify underlying strengths from given actions. Be a detective for a few days to identify a strengths-related action based on a target set by the teacher.
4	Observe classmates' strengths	Choose a less-known classmate and identify their strengths in various situations, with teacher's assistance. Read a story and identify the main characters' strengths. Describe a situation where a classmate demonstrated a strength.

Week	Main purpose	Tasks (examples)
5	Identify one's own strengths	Keep a log of personal character strengths for one week, noting situations where a strength was used. At the end of the week, review the log. Identify the top four strengths and create a personal emblem illustrating them.
6	Identify one's own strengths	Choose a personal strength and present it in a poster format with keywords, drawings, arrows, and titles. Explain it to the rest of the class or group of classmates. Draw a situation where personal pride was felt, identifying the strengths shown to achieve something positive.
7	Use the group's strengths	Ask students to suggest difficult situations. Create a short play to interpret the situation, employing strengths to propose solutions to the problems encountered. Reflect on how to use strengths, choosing a personal strength and answering related questions in writing.
8	Use the group's strengths	Share an experience that made the day better, happier, or more enjoyable, and link it to the strengths activated.
9	Celebrate group strengths	Place a token in a jar when someone demonstrates a strength, noting the strength or student's name. The fuller the jar becomes, the more successful the challenge. When the jar is full, celebrate the success.

Data analysis

Data processing and analysis was carried out using R 4.3.2 (R Core Team, 2023), with the *tidyverse* package (Wickham et al., 2019) used for data processing. Cronbach's alphas were performed with the *psych* package (Revelle, 2023), and mixed models were performed with *lme4* (Bates et al., 2015) and *ordinal* (Christensen, 2022) packages.

Scores on the SUS and the Gratitude Questionnaire, as well as students' age, and gender, were used as predictors in two cumulative linear mixed models (Agresti, 2010; James et al., 2021) set up to observe variation across time and group in students' use of strengths vocabulary to talk about themselves and the frequency of positive comments about others, respectively. This choice is appropriate when dealing with a dependent variable consisting of ordered categories with both continuous and categorical independent variables. In both models, class membership was included as a random effect.

Finally, a repeated measures ANOVA was used to compare the change in students' Peer Acceptance Index (PAI).

Results

Description of scale scores

The mean Strengths Use Scale (SUS) score for the experimental group was 5.05 ($SD = 1.02$) at Time 1, and 5.06 ($SD = 1.11$) at Time 2. The active control group had a mean SUS score of 5.50 ($SD = 0.77$), which decreased slightly to 5.25 ($SD = 0.93$) at the second time point (Time 2).

On the Gratitude Questionnaire, the mean score of the experimental group was 4.24 ($SD = 0.60$) at Time 1, which increased moderately to 4.36 ($SD = 0.58$) at Time 2. On the other hand, the active control group had a mean score of 4.17 ($SD = 0.73$) at Time 1, which decreased slightly to 4.13 ($SD = 0.72$) at Time 2.

Given the violation of the normality assumption for both scales, the decision was made not to conduct tests of statistical significance, making these differences merely indicative.

*Scores for Student Discourse**Use of a strengths vocabulary to talk about him- or herself*

Table 8 shows that in the experimental group ($n = 104$ at both times) a significant number of participants scored 0 at Time 1 ($n = 47$), but scores at Time 2 were evenly distributed from 0 to 2 ($n = 25$ each), with a slight spike at 3 ($n = 29$). In the active control group ($n = 75$ at Time 1; $n = 68$ at Time 2), the use of a strengths vocabulary scores at Time 1 were predominantly 0 ($n = 40$), while the scores distribution at Time 2 were more evenly distributed, with a peak at 3 ($n = 32$).

Table 8*Evolution of use of a strengths vocabulary*

	Total	Score 0	Score 1	Score 2	Score 3
Experimental group					
Time 1	104	47	33	15	9
Time 2	104	25	25	25	29
Active control group					
Time 1	75	40	14	12	9
Time 2	68	14	11	11	32

Note. A use of a strengths vocabulary score of 0 indicates that the text does not contain any elements of strengths vocabulary. A score of 3 indicates that the text contains at least 3 elements of strengths vocabulary.

The mixed model analysis, which employed sum contrasts, yielded significant results (refer to Table 9 for details). Based on treatment contrasts, the interaction effect of time and group

was found to be significant ($b = -0.91$, $SE = 0.44$, $z = -2.09$, $p = .037$), indicating that discourse on strengths develops over time, particularly in the active control group as compared to the experimental group. The Gratitude Questionnaire also showed a significant effect ($b = 0.80$, $SE = 0.20$, $z = 4.03$, $p < .001$), suggesting that the more gratitude students report, the more strengths-oriented their discourse. Interestingly, gender was significantly associated ($b = 0.37$, $SE = 0.11$, $z = 3.48$, $p < .001$), indicating that being a girl was associated with increased strengths vocabulary.

Table 9

Main coefficients for use of a strengths vocabulary (sum contrasts)

Predictor variable	Estimate	Standard Error	<i>z</i>	<i>p</i>
Gender	0.37	0.11	3.48	< .001**
Age	0.30	0.18	1.71	.086
SUS	0.00	0.12	0.01	.995
Gratitude Questionnaire	0.80	0.20	4.03	< .001**
Time	-0.77	0.11	-6.77	< .001**
Group	0.16	0.24	0.67	.501
Time * Group	-0.23	0.11	-2.09	.037*

* $p < .05$, ** $p < .001$

Frequency of positive comments about others

In the experimental group (see Table 10), most discourses scored 0 at Time 1 ($n = 45$), while at Time 2 the distribution was more spread out toward 0 and 2 ($n = 41$ and 28, respectively). In the active control group, the distribution of scores for frequency of positive comments about others was highest at 0 at Time 1 ($n = 37$) and more evenly distributed at Time 2, with 15 to 19 participants across scores.

Table 10*Evolution of frequency of positive comments about others*

	Total	Score 0	Score 1	Score 2	Score 3
Experimental group					
Time 1	104	45	40	14	5
Time 2	104	41	28	28	7
Active control group					
Time 1	75	37	15	15	8
Time 2	68	18	19	16	15

Note. A score of 0 indicates that the text does not contain any positive comments about others.

A score of 3 indicates that the text contains at least 3 positive comments about others.

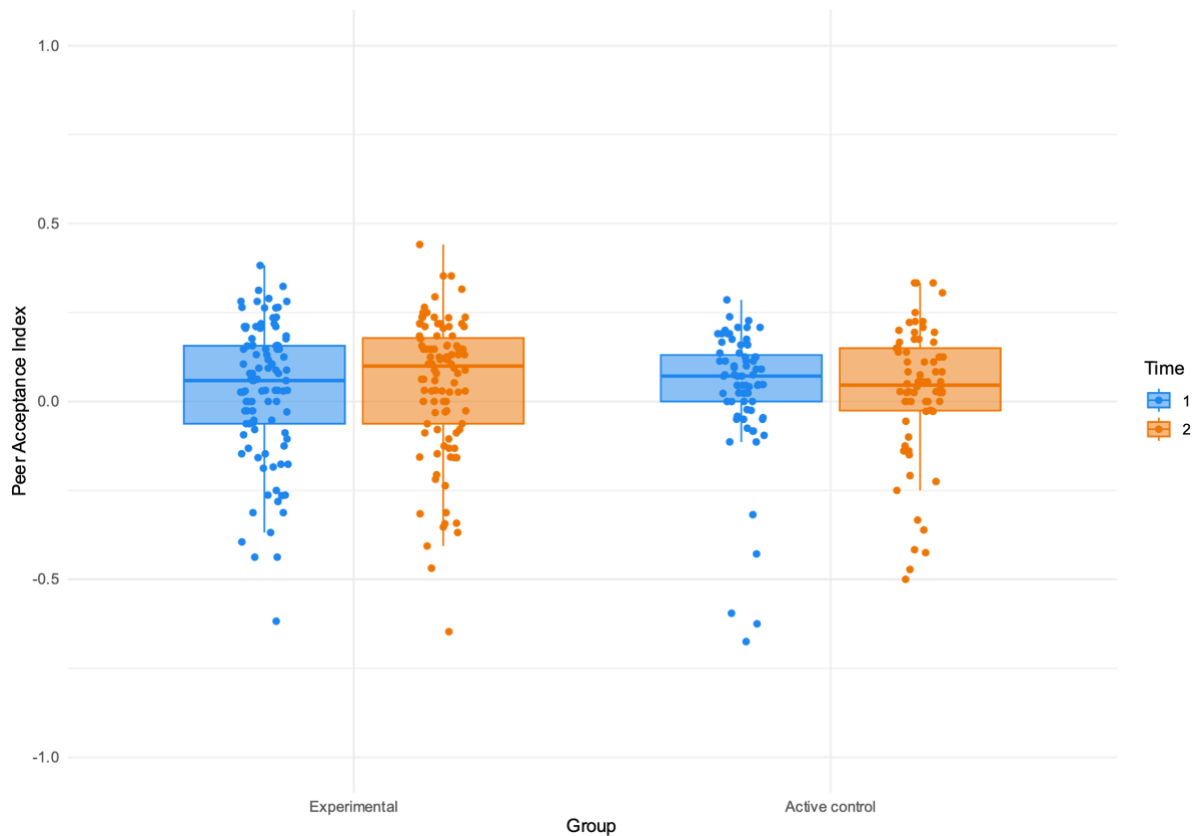
Table 11 presents the findings from the mixed model analysis conducted with sum contrasts to predict the scores of positive comments about others. Time was a significant predictor, indicating that scores tended to be higher after the intervention ($b = -0.32$, $SE = 0.11$, $z = -3.00$, $p = .003$). The Gratitude Questionnaire demonstrated a significant impact on the scores ($b = 0.75$, $SE = 0.19$, $z = 3.88$, $p < .001$), revealing that the more participants reported gratitude, the more they would use positive comments about others. Age also exerted a significant effect ($b = 0.32$, $SE = 0.16$, $z = 1.98$, $p = .048$), suggesting that the older the participants, the higher their score. In contrast, the interaction between time and group was not significant ($b = -0.16$, $SE = 0.10$, $z = -1.48$, $p = .138$) indicating that the effect of time in the frequency of positive comments about others did not differ between groups.

Table 11*Main coefficients for frequency of positive comments about others (sum contrasts)*

Predictor variable	Estimate	Standard Error	<i>z</i>	<i>p</i>
Gender	0.18	0.10	1.68	.093
Age	0.32	0.16	1.98	.048*
SUS	-0.18	0.12	-1.50	.135
Gratitude Questionnaire	0.75	0.19	3.88	< .001**
Time	-0.32	0.11	-3.00	.003*
Group	0.26	0.21	1.28	.202
Time * Group	-0.16	0.10	-1.48	.138

p* < .05, *p* < .001*Peer Acceptance Index (PAI)*

In the experimental group, students had a mean score of .03 (*SD* = .19) at Time 1 (*n* = 104), ranging from -.62 to .38. At Time 2, the mean score increased to .05 (*SD* = .19), with scores ranging from -.65 to .44. For the active control group, students had a mean score of .03 (*SD* = .18) on the PAI at Time 1 (*n* = 75). Scores ranged from -.68 to .29. At Time 2 (*n* = 68), the mean score remained stable at .03 (*SD* = .19), with scores ranging from -.50 to .33. (see Figure 8 for a visualization of the dispersion).

Figure 8*Peer acceptance index (PAI) distribution by time and group*

The ANOVA test indicated no significant interaction effect between time and group ($F(1,347) = 0.32, p = .569$).

Discussion and conclusion

Main findings

The purpose of this study was to examine the impact of a PosEd program called “Individual Strengths, Collective Power!” on positive interdependence and empowerment among students aged 8 to 12. The program focused on signature strengths based on Peterson and Seligman’s (2004) framework, following the instructional progression suggested by Linkins et al. (2014). Two conditions were tested: guided use after specific in-service training

(experimental group) and free use of the program's resources (active control group). An original aspect of this study was its focus on inclusive education as a specific context for inquiry. The study examined changes in students' vocabulary related to their strengths and the frequency of positive comments about others, both in the experimental and active control groups.

Our findings suggest that strengths-based interventions in both groups contributed significantly to enriching students' vocabulary regarding their own strengths. Interestingly, the more gratitude students reported, the more they were able to use strengths vocabulary about themselves and speak positively about others. More specifically, strengths-based interventions had a greater impact on girls' strengths vocabulary in their discourse, while time and age were better predictors of the frequency of positive comments about others. Finally, strengths-based interventions did not affect students' perceptions of relationships over the nine weeks, as measured by the Peer Acceptance Index (PAI).

When examining students' discourse, the impact of time becomes evident in terms of the language used and the positive inclusion of others in their narratives. Students tend to incorporate more strengths-based terms such as kindness, forgiveness, gratitude, and social intelligence. Various authors, such as Wang and Degol (2016), see this type of discourse as a sign of positive interdependence through a positive classroom climate. These findings align with current literature and research (e.g., Allen et al., 2022; Schutte, & Malouff, 2019).

In relation to students' scores on the Gratitude Questionnaire, our findings indicate that this measurement strongly predicts the use of a strengths vocabulary and the frequency of positive comments about others. Consistent with the literature (Shankland & Rosset, 2017), as students become more grateful, they are more likely to talk about themselves and others in terms of strengths.

In an inclusive educational context, managing heterogeneity and differences in perception is crucial (e.g., Ainscow & César, 2006). Recent literature highlights the potential of strengths-based approaches, particularly for SEND, by encouraging the recognition of strengths regardless of need or disability (Niemic & Tomasulo, 2023). These preliminary findings suggest that the pedagogical approach implemented in the classroom influences how students talk about others

and use strengths vocabulary about themselves in their discourse. From a pedagogical point of view, the development of the students' discourse between times 1 and 2 is promising. It helps to understand the impact of a classroom's functioning on positive interdependence and empowerment. These findings on inclusive practices are important because they highlight the range of pedagogical tools available to teachers to promote human diversity, and character strengths interventions appear to be useful pedagogical tools in this area.

Limitations

Although our results are promising, the remarkable progress observed in the active control group raises important questions about the relevance of the in-service training development provided to teachers in the experimental group. It suggests that the impact of strengths-based interventions may not be solely attributable to the specific training received by teachers in the experimental group, and that other factors may be contributing to the observed progress. The active control group, which consisted of classes that experienced a school culture focused on supporting and developing strengths without formalized practices within the classroom, may have benefited from this broader perspective shift. In future studies, it would be interesting to explore the potential benefits of combining the two approaches examined in this study. By integrating both the formal dimension of classroom exercises and the broader dimension of developing a school culture focused on strengths-based perspectives, researchers could examine the combined effects of these complementary strategies.

Another point to consider is the ability of the Gratitude Questionnaire to predict students' discourse. It should be treated with extreme caution due to the questionable internal consistency and normality of the distribution of the questionnaire. The use of self-reported measures may also be problematic in the present study; several teachers indicated that students completed both scales quickly and without fully understanding the items. This leads to questioning the relevance of using the Gratitude Questionnaire and the Strengths Use Scale (SUS) with 8- to 12-year-old students.

Future directions

From an educational perspective, this study makes a significant contribution by highlighting the benefits of PosEd in supporting inclusive education in a French-speaking

context. Practices rooted in positive psychology deserve greater attention from the field of education to improve and establish a school climate that values individual differences. In addition, this study provides a framework that may be adaptable to other linguistic contexts, particularly those of German and Italian-speaking regions, as Swiss inclusion laws also apply to these two cultural spheres. Moreover, strengths-based interventions can help combat sociometric hierarchies in the classroom by focusing on each student's abilities. By promoting a strengths-based culture, teachers can create a more egalitarian environment where each student's contributions are valued, ultimately fostering a supportive and inclusive learning community, regardless of a student's SEND status. Finally, it would be interesting to compare effect sizes between non-inclusive and inclusive educational settings. Regarding this last point, future research should aim to measure the level of inclusion within the observed classrooms.

In terms of research contribution, this study indicates promising avenues for exploring the effects of interventions on signature strengths within inclusive contexts. It sets the foundation for future research aimed at better understanding how gratitude influences students' perception of diversity in their classrooms. Additionally, future studies could investigate the development of relationships within the classroom through PosEd interventions in inclusive contexts, using more appropriate measurement tools. Direct observations of behavior could be considered as part of a single case study design (Kratochwill & Levin, 2014).

References

- Agresti, A. (2010). *Analysis of ordinal categorical data* (2nd ed). Wiley.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>

- Allen, K.-A., Furlong, M. J., Vella-Brodrick, D., & Suldo, S. M. (Eds.). (2022). *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (Third edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and Prosocial Behavior: Helping When It Costs You. *Psychological Science*, 17(4), 319–325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (Eds.). (2003). *Developing inclusive teacher education*. RoutledgeFalmer.
- Bressoud, N., Shankland, R., Dubreuil, P., Forest, J., Belleville, K., Samson, A. C., & Gay, P. (2024). French Adaptation of the Strengths Use Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 119-125. <https://doi.org/10.1177/07342829231205811>
- Bressoud, N., Shankland, R., Gay, P., & Samson, A. C. (2023b). “Individual Strengths, Collective Power!”: A Teacher-Driven Proof of Concept for Strengths-Based Education [Manuscript submitted for publication]. Valais university of teacher education, Switzerland.
- CIIP. (2023). *Politique de pédagogie spécialisée en Suisse romande*. CIIP. <https://www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Pedagogie-specialisee>
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213–220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829. <https://doi.org/10.2307/1130578>

- Copley, J., & Niemiec, R. M. (2021). Character Strengths Interventions in Education Systems. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (p. 395-420). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_16
- Christensen, R. H. B. (2022). *Ordinal - Regression Models for Ordinal Data. R package version 2022.11-16*. <https://CRAN.R-project.org/package=ordinal>.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Foka, S., Hadfield, K., Pluess, M., & Mareschal, I. (2022). *Strengths for the Journey Project—School of Biological and Behavioural Sciences*. School of Biological and Behavioural Sciences - Queen Mary University of London. <https://www.qmul.ac.uk/sbbs/about-us/our-departments/psychology/strengths-for-the-journey-project/>
- Forest, J., Mageau, G. A., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P., & Lavigne, G. L. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human relations*, 65(9), 1233-1252.
- Fox, J. (2008). *Celebrating strengths: Building strengths-based schools*. CAPP-Press.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143-153.
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom*. Basic books.
- James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2021). *An introduction to statistical learning: With applications in R* (Second edition). Springer.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8. ed). Interaction Book Co.

Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (Eds.). (2014). *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances*. American Psychological Association.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Lavy, S. (2020). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: Their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64–68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>

Linley, A. (2008). *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. CAPP Press.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>

Moreno, J. L., Jennings, H. H., & Stockton, R. (1943). *Sociometry in the Classroom*. *Sociometry*, 6(4), 425. <https://doi.org/10.2307/2785221>

Niemiec, R. M. (2019). *The Power of character strengths: Appreciate and ignite your positive personality*. VIA Institute on Character.

Niemiec, R. M., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 13–25.

Niemiec, R. M., & Tomasulo, D. J. (2023). *Character strengths and abilities within disabilities: Advances in science and practice*. Springer International Publishing AG.

OECD (2021). *Mental health and young people*. OECD.

<https://www.oecd.org/coronavirus/en/data-insights/mental-health-and-young-people>

Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application.

American Journal of Community Psychology, 23(5), 569–579.

<https://doi.org/10.1007/BF02506982>

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and*

classification. American Psychological Association; Oxford University Press.

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive

psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term

effects for a signature strengths vs. A lesser strengths-intervention. *Frontiers in*

Psychology, 6(MAR), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00456>

Quinlan, D. (2012). *Awesome Us: The Individual, Group and Contextual Effects of a Strengths*

Intervention in the Classroom [Doctoral thesis]. University of Otago.

Quinlan, D., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. a. (2014). How 'other people matter' in

a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and

classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 9760(October), 1–13.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>

Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2018). Teachers Matter: Student

Outcomes Following a Strengths Intervention are Mediated by Teacher Strengths

Spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2507–2523. <https://doi.org/10.1007/s10902->

018-0051-7

R Core Team (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for

Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*.

Northwestern.

- Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis* (3. ed). McGraw-Hill.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, *80*(1), 121–135.
<https://doi.org/10.1348/000709909X466334>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, *55*(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is It Really Robust?: Reinvestigating the Robustness of ANOVA Against Violations of the Normal Distribution Assumption. *Methodology*, *6*(4), 147–151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: A Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, *29*(2), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, *20*(4), 1179–1196.
<https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>
- Tachon, G., Shankland, R., Marteau-Chasserieu, F., Morgan, B., Leys, C., & Kotsou, I. (2021). Gratitude moderates the relation between daily hassles and satisfaction with life in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*, 13005. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413005>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Via Institute on Character. (2023). *Mindfulness-Based Strengths Practice (MBSP): Live Online Course*. VIA Institute on Character. <https://www.viacharacter.org/courses/mindfulness-based-strength-practice>

- Wagner, L., & Ruch, W. (2023). Displaying character strengths in behavior is related to well-being and achievement at school: Evidence from between- and within-person analyses. *The Journal of Positive Psychology, 18*(3), 460–480.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2109196>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478>
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist, 34*(5), 719–751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L. D., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T. L., Miller, E., Bache, S. M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D. P., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software, 4*(43), 1686.
<https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., & Black, M. H. (2023). Creating Inclusive Schools for Autistic Students: A Scoping Review on Elements Contributing to Strengths-Based Approaches. *Education Sciences, 13*(7), 709.
<https://doi.org/10.3390/educsci13070709>
- White, M. A. (2021). A Decade of Positive Education and Implications for Initial Teacher Education: A Narrative Review. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(3), 74–90.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n3.5>
- Willig, C. (2022). *Introducing qualitative research in psychology* (Fourth edition). Open University Press.

3 Discussion générale

Cette thèse avait pour objectif de comprendre les effets d'une intervention pédagogique basée sur les forces de caractère sur l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir des élèves âgés de 8 à 12 ans dans les classes inclusives. Pour ce faire, le projet a commencé par cartographier le paysage conceptuel afin de contextualiser l'intervention. Des concepts issus des sciences de l'éducation et de la pédagogie spécialisée, tels que l'inclusion, l'hétérogénéité et le climat de classe, ont été introduits dans le cadre théorique. Dans le domaine de la psychologie, les notions d'interdépendance positive et de pouvoir d'agir ont été abordées, ainsi que celles de bonheur et de force de caractère.

Le processus de recherche comprenait notamment la validation en français pour les adultes d'une échelle de mesure, étape pour disposer d'un premier instrument validé et plus facilement adaptable aux élèves pour observer les changements dans l'utilisation des forces, ainsi que la création d'un programme d'intervention adapté aux contraintes culturelles de la Suisse romande et élaboré en collaboration avec les enseignants dans une approche participative.

Les résultats globaux indiquent l'intérêt de mettre en place un dispositif pédagogique basé sur les forces de caractère pour favoriser un climat de classe positif dans le contexte de l'inclusion. Plus précisément, les élèves des classes concernées intègrent volontiers les enseignements sur les forces de caractère dans leur propre discours. Ils ont également tendance à mentionner les autres de manière positive et à exprimer davantage de gratitude. Cette tendance suggère un renforcement de l'interdépendance positive, les élèves se décrivant mieux comme étant au cœur d'interactions qui favorisent la circulation des ressources, ainsi que du pouvoir d'agir, les élèves décrivant mieux l'influence positive qu'ils peuvent exercer sur leur environnement à travers les forces. Ces résultats sont mis en perspective avec les deux études de référence (voir section 3.1.2).

3.1 Apports principaux

L'hétérogénéité ou la diversité dans les classes à visées inclusives est à observer sous l'angle des ressources et des forces de caractère issues de la psychologie positive. Cette proposition théorique est développée et argumentée dans le premier article.

Afin de mesurer la capacité des enseignants à utiliser les forces de caractère, le deuxième article présente des résultats encourageants en ce qui concerne la fiabilité de la version française de l'échelle *Strengths Use Scale* (Govindji & Linley, 2007). En effet, l'analyse factorielle exploratoire (AFE) et l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) ont toutes deux confirmé que l'échelle avait une structure unidimensionnelle et les analyses ont démontré une bonne cohérence interne, avec un coefficient alpha de Cronbach de .94. Notre étude a proposé, dans ses perspectives, de viser une simplification de l'échelle et de poursuivre les adaptations pour les enfants.

L'étude de faisabilité du programme « A chacun ses forces et forts ensemble ! » a impliqué trois classes d'élèves âgés de 9 à 12 ans, sur une période de cinq semaines. Les élèves ont été évalués en utilisant l'échelle d'affects positifs et négatifs (PANAS) en 20 items et un questionnaire libre. Un groupe de discussion avec les enseignants a complété les données recueillies. Les résultats de l'étude ont indiqué un niveau d'intérêt élevé pour le thème des forces de caractère chez les élèves et les enseignants. Le score d'affects positifs des élèves a significativement augmenté tout au long du programme. Les retours des élèves et des enseignants sur la qualité pédagogique des activités étaient généralement positifs. Les élèves ont trouvé les activités captivantes et ont exprimé un intérêt marqué pour le thème. Des améliorations telles que des instructions plus claires ou un soutien visuel pour les élèves ont été mentionnées. Le troisième article a ouvert la voie pour l'étude interventionnelle de la thèse.

L'étude interventionnelle, présentée dans le quatrième et dernier article de la thèse, a impliqué 179 élèves âgés de 8 à 12 ans, répartis de manière non aléatoire en un groupe expérimental et un groupe contrôle actif. Deux conditions ont été testées : une utilisation guidée après une formation spécifique des enseignants pour le groupe expérimental et une utilisation libre des ressources du programme pour le groupe contrôle actif. La conscience que les élèves avaient de l'utilisation de leurs forces de caractère a été évaluée à l'aide de l'échelle

pilote d'utilisation des forces et leur niveau de gratitude a été évalué avec un questionnaire de gratitude (voir section 2.4). La perception des élèves a également été récoltée à travers leurs discours, en particulier en ce qui concerne l'utilisation d'un vocabulaire des forces pour parler d'eux-mêmes et la fréquence des commentaires positifs sur les autres. Les relations au sein des classes ont également été évaluées à l'aide d'une procédure sociométrique, aboutissant au développement d'un indice original d'acceptation par les pairs (PAI). Nous avons utilisé des modèles linéaires mixtes cumulatifs pour observer les variations dans les discours des élèves au fil du temps et selon les groupes. Une ANOVA à mesures répétées a été utilisée pour comparer les changements dans le PAI des élèves. Les résultats suggèrent que les interventions basées sur les forces contribuent significativement à enrichir le vocabulaire des élèves concernant leurs propres forces dans les deux groupes au fil du temps. Le niveau de gratitude rapporté prédisait l'utilisation d'un vocabulaire des forces et la fréquence des commentaires positifs sur les autres. Les interventions n'ont pas eu d'effet significatif sur le PAI. Notre étude présente également l'incapacité de l'échelle d'utilisation des forces à rendre compte des effets. Nous y détaillons aussi les difficultés de prise en compte des deux échelles dans les résultats au vu de la violation des conditions d'application des tests statistiques (normalité des distributions et cohérence interne).

De manière générale, cette thèse contribue à la compréhension du soutien des interventions basées sur les forces de caractère pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en se concentrant sur l'expérience des parties prenantes au sein de la classe. Elle indique d'une part que les interventions basées sur les forces de caractère sont bien accueillies et ont une pertinence pédagogique. D'autre part, elle montre que les élèves sont sensibles, à travers leurs discours, aux activités basées sur les forces, ayant tendance à convoquer un vocabulaire des ressources et inclure autrui de manière positive dans leurs propos. La thèse offre ainsi un éclairage sur les moyens de développer le climat de la classe en proposant un mécanisme par lequel une intervention pédagogique peut stimuler à la fois l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir (*empowerment*) des élèves au cœur de leurs relations.

La thèse soulève également en creux l'importance particulière du rôle de l'enseignant dans trois relations clés du mécanisme. Les deux premières relations concernent le rôle

modérateur de l'enseignant dans la mise en œuvre des approches pédagogiques proposées. En rejetant l'idée d'une application aveugle, la thèse souligne l'importance des croyances et des perceptions de l'enseignant pour permettre au matériel pédagogique de produire ses effets. De plus, la vision qu'a l'enseignant de l'inclusion et de la diversité en classe peut également jouer un rôle modérateur que la thèse suggère fortement sans toutefois s'être donnée les moyens de le mesurer.

Dans la prochaine section, nous approfondissons les contributions des articles en fournissant des détails sur les résultats obtenus et les implications pratiques pour les enseignants et les décideurs en matière d'éducation inclusive.

3.1.1 L'inclusion stimulée par la qualité des relations dans la classe

Les défis liés à l'inclusion scolaire sont bien définis selon Kalubi et al. (2017). Différents auteurs s'accordent pour qualifier la coopération à l'école, l'autodétermination des élèves et le rôle des projets pédagogiques individuels comme des enjeux importants pour la qualité de l'inclusion.

Buchs (2023) présente la pédagogie coopérative comme une réponse essentielle au défi de l'inclusion. Elle souligne le rôle crucial de l'interdépendance positive dans le mécanisme de coopération, en accord avec la littérature existante. Elle met en garde contre les risques liés à une interdépendance délétère résultant de l'utilisation inappropriée des ressources. Elle souligne notamment l'importance de proposer des ressources complémentaires en classe pour assurer le bon fonctionnement de l'interdépendance. Le programme d'intervention évalué dans le cadre de cette thèse semble être un dispositif permettant aux élèves de vivre cette complémentarité des ressources. Par le biais de ce dispositif, les élèves ne sont pas en compétition les uns avec les autres, mais apprennent à bénéficier des apports de chacun au sein du collectif. En travaillant sur les stratégies d'utilisation des forces de caractère, l'enseignant peut mobiliser des ressources complémentaires dans la classe, permettant à chaque élève de jouer son rôle dans la coopération. Cela est particulièrement visible à travers l'évolution significative du sentiment de gratitude moyen exprimé par les élèves tout au long de l'expérimentation présentée dans le quatrième article de la thèse. Il est raisonnable d'y voir une reconnaissance manifeste des contributions des pairs.

L'autodétermination des élèves, en particulier ceux avec BEP, est un enjeu majeur de l'école inclusive, comme le souligne Wehmeyer (2007). Le droit des élèves à agir et à participer aux décisions ne fait aucun doute (Bendjaballah et al., 2021). Niemiec et Tomasulo (2023) proposent également de considérer les compétences et forces que les élèves avec BEP apportent à la communauté. Cette approche théorique peut renforcer la vision de la diversité humaine comme une richesse pour l'école. La thèse met particulièrement en évidence cette prise en compte des différences à travers le développement du pouvoir d'agir. Bien que la thèse ne mentionne pas spécifiquement les effets du programme sur les élèves avec BEP, elle observe dans les classes une évolution positive, exprimée par le discours moyen des élèves, vers une mise en valeur des ressources individuelles, condition nécessaire à l'autodétermination et à la prise en compte de la diversité. Impliquer tous les élèves de la classe dans la prise de décision collective n'est pas seulement une question éthique ou morale, mais constitue un avantage réel pour le groupe, à condition que chacun connaisse les ressources des autres. En résumé, le dispositif expérimenté dans le quatrième article de la thèse suggère que les élèves sont plus conscients des ressources individuelles et collectives, ce qui est prérequis pour l'exercice de l'autodétermination et la participation sociale de chaque élève.

Concernant les élèves avec BEP au sein du groupe, Petitpierre (2017) propose une revue approfondie du rôle des projets pédagogiques individuels (PPI), en posant les bases théoriques. Dans la continuité des idées de Vianin (2007), elle souligne que le PPI va au-delà d'un simple document formel et constitue une démarche d'aide. La thèse suggère implicitement que les forces de caractère peuvent être prises en compte dans l'élaboration des PPI, dans le cadre d'une stratégie d'aide basée sur la reconnaissance et l'utilisation des ressources des enfants. L'expérimentation indique que les élèves intègrent bien cette notion de forces à travers leur discours, ce qui peut être un atout dans l'élaboration des PPI.

3.1.2 Comparaison avec les deux études de référence

Cette section s'intéresse à mettre en relation l'intervention présentée dans le quatrième article de la thèse (voir section 2.4) avec deux études de référence :

- l'étude de Quinlan et al. (2014) : cette recherche a été, comme nous le développons dans le cadre du troisième article (voir section 2.3), une grande inspiration ; elle ne

concerne pas la question de l'inclusion mais son intérêt pour la perception par les élèves de leurs camarades nous a paru tout à fait pertinent et inspirant ;

- l'étude de Vuorinen et al. (2019) : cette étude constitue, d'après notre recherche systématique, le meilleur point de comparaison pour situer nos résultats (voir section 1.4.2).

Le Tableau 12 présente une comparaison systématique de ces deux études avec notre contribution.

Tableau 12

Comparaison par thèmes de l'étude interventionnelle de la thèse avec celles de Quinlan et al. (2014) et Vuorinen et al. (2019)

	Quinlan et al. (2014)	Vuorinen et al. (2019)	Bressoud et al. (2023)
Contexte scolaire et culturel	Classes ordinaires Nouvelle-Zélande	Classes inclusives Finlande	Classes à visées inclusives Suisse romande
Échantillon	Elèves de 8 à 12 ans ($N = 193$) Groupe expérimental de 6 classes ($n = 140$) Groupe contrôle de 3 classes ($n = 56$)	Elèves de 10 à 13 ans ($N = 253$) Groupe expérimental de 11 classes ($n = 175$ dont 17 élèves avec besoins éducatifs particuliers) Groupe contrôle de 4 classes contrôles ($n = 78$)	Elèves de 8 à 12 ans ($N = 179$) Groupe expérimental de 6 classes ($n = 104$) Groupe contrôle actif de 4 classes ($n = 75$)
Programme – But	Identification et développement des forces de caractère des élèves pour promouvoir le bien-être, l'engagement scolaire et la cohésion de classe	Promotion de la participation sociale de tous les élèves à travers les forces de caractère	Développement du climat de classe (interdépendance positive et pouvoir d'agir) à travers les forces de caractère
Programme – Description	Programme de 6 séances hebdomadaires de 90 minutes axé sur l'identification des forces, la poursuite d'objectifs personnels, la reconnaissance des forces chez les autres	Programme sur 16 semaines axé sur l'apprentissage des forces de caractère, le développement du bien-être, le développement d'un <i>growth mindset</i>	Version simplifiée sur 9 semaines à raison de 45 min par semaine axée sur le vocabulaire, l'identification chez autrui, chez soi, l'utilisation, la célébration des forces

Intervention	Par les chercheuses et les enseignants, explicite	Par les enseignants, explicite et implicite	Par les enseignants, explicite et implicite
Principaux résultats	Après 3 mois, le groupe expérimental rapporte plus d'affects positifs, d'engagement scolaire, de cohésion de classe, de satisfaction des besoins d'autonomie et de relations sociales.	Les élèves avec besoins éducatifs particuliers ont progressé en ténacité et engagement scolaire. Les garçons ont montré une meilleure conduite anti-agressive. Les filles du groupe intervention ont augmenté leur empathie et leur ténacité.	Les élèves des deux groupes progressent dans un discours qui intègre plus intensément un vocabulaire des forces. Ils ont tendance à plus fréquemment convoquer autrui positivement dans leurs propos. La gratitude prédit positivement le discours. L'acceptation par les pairs (PAI) ne varie pas.
Utilisation de la Strengths Use Scale	14 items ; Effet faible à modéré sur le groupe et le temps au follow-up ($d = 0.32$) ; Pas de mention de violation des conditions.	7 items ; Aucun effet ; Pas de mention de violation des conditions.	12 items ; Aucun effet ; violation des conditions.

Les trois études nous paraissent comparables sur le plan de l'âge des élèves, du design de recherche et de la taille de l'échantillon. Il est à remarquer que l'étude de Quinlan et al. (2014) évalue la cohésion de classe à l'aide du sous-score de cohésion du *My Class Inventory* (MCI, Fisher & Fraser, 1981). Cet outil a permis de mettre en évidence des effets et son utilisation pourrait être adaptée en français. Il peut s'apparenter à l'outil *CLASS* (Pianta et al., 2012) qui permet d'observer les interactions dans la classe. Ces outils de mesure peuvent être plus adaptés pour observer des effets à court terme que le *Peer Acceptance Index* (PAI). Sur le plan quantitatif, les résultats de l'étude de Vuorinen et al. (2018) sont modestes, ce qui peut confirmer nos propres tendances. Il est intéressant de relever que, ni dans l'étude finlandaise, ni dans l'étude helvétique, les adaptations de la *Strengths Use Scale* (Govindji & Linley, 2007) ne parviennent à documenter des effets alors que, chez les finlandais, les retours qualitatifs des profs sont très encourageants et que, dans notre étude, les modifications du discours des élèves sont prometteuses. Des recherches doivent être menées pour évaluer l'adéquation culturelle de l'échelle auprès des enfants.

3.1.3 Les forces de caractère comme catalyseur d'un climat de classe positif

Des perspectives prometteuses concernant le rôle des forces de caractère en inclusion ont récemment émergé dans la littérature (Wehmeyer & Kurth, 2021). Les forces de caractère sont une ressource importante à prendre en compte dans les contextes de diversité, car elles favorisent une approche axée sur les progrès plutôt que sur la compensation des lacunes. Des approches spécifiques émergent également pour les élèves avec des BEP, qui mettent l'accent sur l'étude et la valorisation de leurs forces (Niemiec & Tomasulo, 2023 ; Samson & Antonelli, 2013 ; Wehmeyer, 2019). Cette thèse s'inscrit dans ce mouvement en se concentrant sur le climat de classe dans les contextes inclusifs, et propose des pistes pour mieux comprendre le rôle des forces de caractère dans les relations au sein de la classe. Les résultats du quatrième article viennent consolider le modèle proposé (voir Figure 1), mettant en évidence le rôle particulier de la gratitude ressentie par les élèves et renforçant ainsi l'idée que la qualité des relations s'améliore.

3.1.4 Le rôle modérateur de l'enseignant

Le modèle présenté dans cette thèse (voir Figure 1) met en évidence le rôle modérateur de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une pédagogie axée sur les forces et dans la mise en œuvre des politiques inclusives. Le quatrième article de la thèse souligne l'importance de ce rôle, peut-être plus que ce qui était initialement supposé. Les résultats du groupe contrôle actif étaient surprenants par rapport à ceux du groupe expérimental. Une explication possible réside dans la manière dont les enseignants du groupe contrôle actif ont utilisé les outils liés aux forces. Il est bien établi que la formation continue des enseignants joue un rôle clé dans l'efficacité des interventions pédagogiques (Gaudreau, 2017). Cependant, les perceptions des enseignants semblent être au cœur de l'efficacité de l'intervention, qu'ils aient ou non bénéficié d'une formation continue (Pellaud, 2017).

3.2 Implications pratiques

La présente thèse a été ancrée dans la réalité du terrain et son processus d'élaboration s'est déroulé en collaboration avec les enseignants. Orientée vers l'action, elle propose des résultats qui sont directement utiles aux enseignants.

Tout d'abord, elle établit les conditions d'utilisation d'une pédagogie basée sur les forces au service de l'inclusion. Elle précise comment les forces peuvent être mises en œuvre pour favoriser des relations positives en classe. Elle permet ainsi aux enseignants de s'approprier le concept de forces de caractère sans leur proposer un outil préfabriqué décontextualisé. Le programme d'intervention élaboré a permis la création de matériel pédagogique adapté au contexte culturel de la Suisse romande.

À travers ce projet, les forces de caractère sont considérées comme des leviers de développement de l'interdépendance positive et du pouvoir d'agir. En d'autres termes, l'utilisation pédagogique du langage des forces permet aux enseignants de fournir aux élèves des outils pour reconnaître leurs propres ressources et les utiliser de manière stratégique et appropriée. La thèse évite de figer les forces dans une adjectivation statique où les pairs attribueraient à un élève une qualité décontextualisée. Le programme évalué encourage l'idée

selon laquelle une force est toujours contextuelle et qu'elle se manifeste lorsqu'elle est mise en action.

Nous insistons sur ces points : il s'agit d'éviter de réduire les forces à des qualités statiques ou de les considérer comme des moyens de pression sur les élèves (assujettissement). Dans ce sens, la thèse propose une cartographie conceptuelle qui guide l'enseignant tout en offrant un modèle précis résumant comment une utilisation appropriée des forces peut influencer le climat de classe.

Dans le cadre de la méthodologie utilisée, cette thèse a contribué à l'avancement de l'élaboration d'une échelle de mesure de l'utilisation des forces destinée aux enfants. Les résultats ont montré que le travail n'était pas achevé ; les premières explorations ouvrent la voie à une meilleure adaptation, comme proposé dans les perspectives plus bas (voir section 3.4). De plus, l'indice mesurant l'acceptation par les pairs développé dans le quatrième article semble pratique et peut compléter les outils d'évaluation du climat de classe utilisés par les enseignants.

3.3 Questions ouvertes et limitations

La thèse présente des résultats prometteurs qui vont dans le sens du développement actuel de la littérature sur les forces de caractère et l'inclusion scolaire. Elle propose un modèle cohérent et les données recueillies soutiennent sa pertinence. Cependant, le niveau de preuve global reste faible. Les travaux présentés dans cette thèse sont donc encourageants, mais ils doivent être relativisés quant à leur capacité à étayer de nouvelles connaissances. Afin d'évaluer la robustesse scientifique de la thèse, les principales limitations sont catégorisées et présentées ci-dessous.

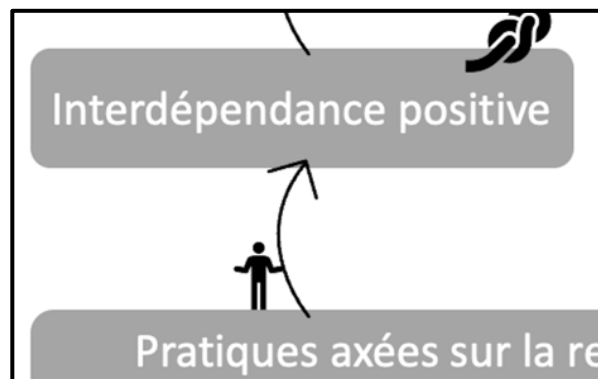
3.3.1 Validité du modèle

Une limite importante de la thèse concerne la validité du modèle proposé (voir Figure 1). En termes de cohérence théorique interne, le modèle est légitime. Dans sa construction, chaque lien du modèle est considéré comme une corrélation possible entre les variables correspondantes. Cependant, la thèse, en particulier dans son quatrième article, ne propose pas

d'évaluation directe quantitative de ces liens. Les liens entre les éléments sont toujours suggérés par des données indirectes. Par exemple, en théorie, l'intervention sur les forces est proposée comme étant modérée par la perception de l'enseignant en ce qui concerne son impact sur l'interdépendance positive (voir Figure 9). Cependant, dans l'article 4, nous suggérons la pertinence de ce lien en nous appuyant sur des résultats indirects tels que le discours des élèves et les différences entre les groupes. Cela ne remet pas en question le modèle, mais la thèse ne peut que suggérer ce modèle et ses données ne peuvent prétendre le soutenir de manière solide.

Figure 9

Illustration du rôle modérateur possible de l'enseignant entre les pratiques formelles proposées et leurs effets sur l'interdépendance positive



Une validation pertinente consisterait à identifier les variables directement liées aux concepts du modèle et à trouver des moyens de les mesurer quantitativement. Par exemple, dans le cas présent, il serait possible de mesurer de manière quantitative, dans plusieurs classes, l'utilisation des forces par les élèves à l'aide d'observations directes, comme suggéré plus haut (voir section 3.1.2) ou via une tâche expérimentale validée. L'interdépendance positive pourrait être mesurée à l'aide d'une échelle d'auto-évaluation combinée à de l'hétéro-évaluation en impliquant les enseignants. La mise en œuvre de cette approche n'est pas facile, mais elle permettrait de mettre le modèle à l'épreuve en utilisant des données directes.

3.3.2 Protocole de recherche et représentativité de l'échantillon

Une deuxième limitation de la portée scientifique de la thèse concerne la représentativité de l'échantillon, en particulier dans l'article principal de la thèse, celui évaluant les effets de notre programme (voir section 2.4). Le dispositif de recherche ne propose pas de randomisation et ne comprend pas de groupe contrôle passif ou bien de groupe contrôle actif réalisant une tâche complètement différente. Cela place cette recherche au premier niveau des dispositifs expérimentaux (Gentaz, 2018). Pour augmenter le niveau de preuve, le protocole aurait pu inclure un groupe contrôle passif, un groupe témoin actif et un groupe expérimental avec des classes équivalentes attribuées aux différents groupes de manière aléatoire.

De plus, la question de l'équivalence des classes se pose. Dans la thèse, nous avons argumenté que chaque classe est inclusive, ce qui est tout à fait correct et légitime du point de vue des politiques éducatives. Cependant, pour des raisons de rigueur scientifique, il aurait été pertinent de mesurer le degré d'inclusion de chaque classe. Il serait en effet hasardeux de considérer de manière équivalente une classe accueillant, par exemple, un élève avec dyslexie, et une autre classe accueillant, par exemple, trois élèves avec des comportements défis. Cela nous amène à envisager des moyens de mesurer le niveau d'hétérogénéité des classes. Dans une perspective de recherche, cela permettrait d'observer les effets de l'intervention sur la qualité de l'inclusion telle qu'évaluée par les parties prenantes, tout en tenant compte de la situation initiale de chaque classe. Une telle mesure n'existe pas actuellement. Il y a peut-être ici une limitation liée à la collecte de données en milieu naturel et à l'éthique qui concerne la prise en compte de la diversité comme norme.

3.3.3 Intégrité des mesures

Une autre limite concerne l'intégrité des mesures, en particulier à travers l'utilisation d'échelles d'auto-évaluation chez les enfants. Les statistiques inférentielles basées sur ces mesures sont sujettes à des incertitudes et nécessitent une interprétation prudente. C'est notamment le cas concernant le questionnaire de gratitude. Étant donné les effets observés, des recherches futures devraient se pencher sur la fiabilité des mesures de cette échelle auprès de la population visée.

3.3.4 Fidélité de l'implémentation

Une autre limitation majeure de cette thèse concerne la fidélité de l'implémentation. Notre protocole de recherche ne nous permet pas de savoir avec précision et objectivité si le matériel pédagogique a été utilisé conformément aux attentes, de manière équivalente dans toutes les classes. La littérature propose cinq critères pour évaluer la fidélité de l'implémentation (Gentaz & Richard, 2022 ; Gerstner & Finney, 2013) et il est intéressant de les préciser ici.

Le critère de *spécificité* du programme évalue les composantes et les caractéristiques spécifiques du programme pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés. L'*adhésion* évalue si les caractéristiques spécifiques du programme ont été implémentées conformément aux attentes. La *qualité* mesure l'efficacité de l'implémentation du programme et si l'enseignement est de haute qualité. L'*exposition* ou dosage évalue dans quelle mesure tous les élèves bénéficient de l'intervention du programme. La *réceptivité* renvoie à l'intérêt, l'engagement et la compréhension des élèves lors des séances d'enseignement/apprentissage.

Ci-dessous, nous commentons trois limitations en les rattachant aux critères de fidélité correspondants : la robustesse du *proof of concept*, la mise en œuvre par les enseignants, et la situation théorique du matériel proposé.

Robustesse du proof of concept (étude de faisabilité)

Shawn Green et al. (2019) ont effectué une étude dans laquelle ils ont identifié, catalogué et défini différentes méthodologies, en accordant une attention particulière à la rigueur scientifique. Lorsqu'il s'agit d'études de faisabilité, les auteurs mentionnent que des échantillons de petite taille peuvent être acceptables tant que la population étudiée correspond à la population cible. Ils soulignent également plusieurs indicateurs de faisabilité, tels que la fidélité au protocole, la capacité à utiliser le matériel, les effets secondaires possibles et la puissance statistique prévue pour les études futures. Ces éléments permettent d'évaluer la faisabilité et la pertinence d'une intervention ou d'un programme dans un contexte spécifique.

Selon cet éclairage, notre propre étude de faisabilité ne s'est pas donné comme moyen d'évaluer la fidélité au protocole ou la puissance statistique. Nous sommes restés en contact

avec les enseignants des trois classes via des groupes de discussion, mais nous n'avons pas cherché à mesurer si les enseignants pratiquaient comme attendu. Pour remédier à cela, assister aux interventions ou bien analyser des séquences enregistrées aurait été une méthodologie très intéressante. Ces méthodes nous auraient permis d'observer directement les pratiques des enseignants et de vérifier si elles étaient en adéquation avec le protocole de notre étude. Elles auraient également fourni des informations supplémentaires sur la fidélité de l'implémentation du programme.

Mise en œuvre par les enseignants

Les pratiques mises en œuvre n'ont en effet pas été rapportées, ce qui limite notre capacité à évaluer la qualité de l'enseignement dispensé. De plus, nous n'avons pas directement évalué les effets de la formation continue, ce qui nous empêche de déterminer si cette formation a réellement permis aux enseignants concernés de développer leurs compétences. Ce problème est d'ailleurs courant dans le domaine de l'éducation. Selon une revue de Bellue et al. (2023), il reste incertain si les enseignants sont capables de maintenir un niveau de compétences adéquat à moyen terme après une formation continue.

Situation théorique du matériel proposé

Dans notre étude, nous avons utilisé le terme *programme*, sans nous assurer de son adéquation parmi les vocables existants (interventions, outils, matériel). De plus, nous n'avons pas contextualisé la conception de ce programme parmi les nombreux programmes de développement des forces de caractère, à l'exception des propositions de Quinlan et al. (2014) et Vuorinen et al. (2019). Nous ne l'avons pas non plus situé dans le domaine des programmes existants de développement des compétences socio-émotionnelles qui oeuvrent également pour le développement des relations.

Cependant, nous pouvons tenter de situer notre proposition en nous appuyant sur les travaux de Durlak et al. (2022). Les auteurs ont mené une recherche basée sur 12 méta-analyses portant sur l'efficacité des programmes d'interventions scolaires visant les compétences socio-émotionnelles. Un des éléments importants soulignés dans cet article concerne l'impact systémique qu'un programme devrait avoir, en impliquant à la fois les enfants, les adultes et leur environnement commun. Les auteurs considèrent également l'importance de structurer le

programme autour d'un curriculum séquentiel adapté au niveau de développement des élèves et viser sa mise en œuvre universelle, en classe, pour tous les élèves. Un tel programme doit être intégré aux pratiques pédagogiques habituelles et bénéficier du soutien de toute l'école en termes de leadership, de politiques et de climat. Il doit enfin impliquer les parents et la communauté lorsque cela est possible et être adapté au contexte culturel.

En comparant ces critères aux caractéristiques de notre programme « A chacun ses forces et forts ensemble ! », nous observons qu'il ne correspond pas systématiquement à tous les critères établis. Notre programme est le fruit d'itérations basées sur l'essai-erreur sur le terrain, ce qui en fait un objet difficile à appréhender dans le cadre de la recherche scientifique. Cependant, nous considérons qu'il reste pertinent dans un contexte spécifique, avec une population spécifique, grâce à son profil hybride.

3.4 Perspectives

Cette thèse apporte des éclairages intéressants en ce qui concerne le rôle des forces de caractère en inclusion scolaire. Elle soulève également des questions, ouvrant de nouvelles perspectives pour la recherche future.

Ancrage culturel

Tout d'abord, il serait pertinent d'étudier comment le matériel pédagogique développé dans cette étude est perçu dans d'autres contextes linguistiques, notamment dans la région germanophone du Valais, en Suisse. Une comparaison entre ces deux contextes linguistiques permettrait de mieux comprendre les différences et similitudes dans l'adoption et l'utilisation du programme.

De plus, une généralisation du matériel à la langue française dans d'autres régions mérite une attention particulière, étant entendu que des liens de collaboration étroits existent avec le territoire français, par exemple.

Validation d'une échelle pour les enfants

La validation d'une échelle mesurant l'utilisation des forces par les enfants est nécessaire. Cette validation devrait utiliser des méthodes rigoureuses telles que l'analyse factorielle et établir des corrélations avec des échelles connexes.

Mesure de degré d'hétérogénéité des classes

Une autre perspective de recherche consiste à mesurer le degré d'hétérogénéité de la classe. Cependant, une réflexion éthique est nécessaire concernant cette mesure, car elle implique une norme arbitraire. Une réflexion approfondie de cette question est essentielle.

Gratitude et inclusion

Le potentiel explicatif de la gratitude dans le développement d'un climat de classe positif mérite également une attention particulière. Des recherches ultérieures pourraient explorer le rôle causal de la gratitude dans la promotion de relations positives dans une classe inclusive. Un autre aspect à explorer, en ce qui concerne la notion de reconnaissance, concerne le fait de se sentir reconnu du côté de ses forces et qualités personnelles, ce qui peut avoir pour effet d'augmenter le lien de confiance en classe.

Indice d'acceptation par les pairs

Le développement de l'indice d'acceptation par les pairs devrait être approfondi dans des études ultérieures. Cet outil semble prometteur pour cartographier de manière efficace les relations à risque dans la classe et pourrait compléter les sociogrammes traditionnels.

Effets sur les élèves avec besoins éducatifs particuliers (BEP)

Considérant que cette thèse se situe dans le domaine de la pédagogie spécialisée, il serait pertinent d'examiner spécifiquement les effets des interventions axées sur les forces chez les élèves avec BEP par rapport aux élèves en développement typique. Une réflexion approfondie est toutefois nécessaire pour éviter le piège des catégorisations traditionnelles tout en parvenant à explorer différentes approches spécifiques en fonction des BEP relevés. L'intérêt scientifique existe et des connaissances cruciales peuvent favoriser l'adaptation des outils en fonction des besoins (voir, par exemple, Samson et al., 2020).

Rôle modérateur des perceptions des enseignants

Enfin, des recherches approfondies pourraient déterminer précisément comment les interventions basées sur les forces de caractère affectent le climat de la classe, selon la perception de l'enseignant sur les valeurs de l'inclusion. Dans cette thèse, nous n'avons que des présomptions solides qui nécessitent confirmation.

4 Conclusion

Cette thèse a mis en évidence l'importance des pratiques des enseignants dans la création d'un climat favorable en classe. Elle a également exploré les contributions de la psychologie positive, notamment l'identification et l'utilisation des forces de caractère, dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de l'école inclusive.

Les résultats obtenus nourrissent l'idée qu'entretenir des relations positives s'apprend dans un contexte activement stimulant. En effet, lorsque les élèves bénéficient d'un enseignement basé sur les forces de caractère, permettant de faire émerger, connaître, et utiliser les ressources individuelles de chacun par et pour le groupe, ils peuvent agir sur la qualité des relations. En d'autres termes, une mise en œuvre positive des politiques inclusives passe par l'intérêt de l'enseignant à nourrir l'interdépendance positive et le pouvoir d'agir dans sa classe.

L'ambition première de cette recherche doctorale a été de contribuer au développement des compétences et du champ d'action des enseignants dans l'intention de promouvoir une école inclusive émancipatrice. Cette évolution est intrinsèquement liée à la bonne mise en œuvre des politiques inclusives, encouragée par les formateurs d'enseignants, les responsables politiques et les directions scolaires. Les pratiques pédagogiques qui s'appuient sur les forces de caractère méritent d'être mises en lumière et reconnues pour leur efficacité. Il est indéniable qu'elles ont un rôle prépondérant à jouer.

Références

Bates-Krakoff, J., Parente, A., McGrath, R., Rashid, T., & Niemiec, R. M. (2022). Are character strength-based positive interventions effective for eliciting positive behavioral outcomes? A meta-analytic review. *International Journal of Wellbeing*, 12(3), 56-80. <https://doi.org/10.5502/ijw.v12i3.2111>

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. P. Mardaga.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>

Bellue, S., Bouguen, A., Gurgand, M., Munier, V., & Tricot, A. (2023). When Effective Teacher Training Falls Short in the Classroom: Evidence from an Experiment in Primary Schools. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4548994>

Bendjaballah, S., Paquette, S., Angelucci, V., et Bovey, L. (2021). Les élèves de l'enseignement spécialisé au centre des intentions, mais à la marge des décisions ? *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 44-51. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5063>

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2012). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Bressoud, N., Dessibourg, M. S., & Gay, P. (2021). Le climat de classe. In E. Runtz-Christan & P.-F. Cohen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 27-29). Éditions Loisirs et Pédagogie.

Bressoud, N., & Gay, P. (2022). Apports de la psychologie positive au domaine de la pédagogie spécialisée. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 1, 9-15. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5641>

Buchs, C. (2023). Positive resource interdependence for young students: A nudge for cooperation but a pitfall for learning. In R. Gillies, B. Millis & N. Davidson (Eds.),

- Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning* (pp. 39-54). New York: Routledge. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/7035>
- Carr, A., Finneran, L., Boyd, C., Shirey, C., Canning, C., Stafford, O., Lyons, J., Cullen, K., Prendergast, C., Corbett, C., Drumm, C., & Burke, T. (2023). The evidence-base for positive psychology interventions: A mega-analysis of meta-analyses. *The Journal of Positive Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2168564>
- CDIP (2023). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. CDIP. https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf
- CIIP (2023). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003*. CIIP. https://www.ciip.ch/files/8/Declaration_CIIP_Finalites-objectifs_ecole_2003-01-30%20.pdf
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Elmore, R. F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-27. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.g73266758j348t33>
- Emery, R. A., & Pelgrims, G. (2016). Les projets éducatifs individualisés (PEI) : Tout le monde en parle, mais en quels termes ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 30-39.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of the my class inventory. *Science Education*, 65(2), 145-156. <https://doi.org/10.1002/sce.3730650206>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>

- Gander, F., Hofmann, J., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character Strengths – Stability, Change, and Relationships with Well-Being Changes. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 349-367. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9690-4>
- Gaudreau, N. (2017). Soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales par la formation continue et l'accompagnement des enseignants. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive : Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 69–80). University of Ottawa Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1rfsnjr.8>
- Gay-Des-Combes, C. (2018) *Connaître les forces de caractère. Quel impact au sein de la vie scolaire d'une classe de 7H ?* [Mémoire de Bachelor]. Haute école pédagogique du Valais, Suisse.
- Gentaz, E. (2018). Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle. *La Recherche*, 539, 42-46.
- Gentaz, E. & Richard, S. (2022). *Efficacité des interventions conduites dans les classes : la nécessité de l'évaluation de leur implémentation*. Cnesco-Cnam.
<https://sonar.ch/global/documents/325985>
- Gerstner, J. & Finney, S. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research and Practice in Assessment*, 8, 15-28.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143-153. <https://psycnet.apa.org/doi/10.53841/bpsicpr.2007.2.2.143>
- Hansenne, M. (2021). *La face cachée de la psychologie positive : Approche critique et perspectives*. Mardaga supérieur.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. PUQ.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>

- Kalubi, J.-C., Angelucci, V., Gremion, L., & Ramel, S. (Éds.). (2017). *Vers une école inclusive : Regards croisés sur les défis actuels*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lafortune, L., & Doudin, P.-A. (Éds.). (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement ?* Presses de l'Université du Québec.
- Linley, A., & Bateman, T. (2018). *The strengths profile book: Finding what you can do + love to do and why it matters* (Second edition). Capp Press.
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology, 16*(5), 660-674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Mabilon-Bonfils, B. (2019). Le bonheur, ressource ou visée de l'éducation ? Sociodécée scolaire du bonheur et ingénieries du bonheur. *Tréma, 52*. <https://doi.org/10.4000/trema.5306>
- McGrath, R. E., & Wallace, N. (2021). Cross-Validation of the VIA Inventory of Strengths-Revised and its Short Forms. *Journal of Personality Assessment, 103*(1), 120-131. <https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1705465>
- Meirieu, P. (2016). *L'école, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* (16e éd). ESF éditeur.
- Niemiec, R. M. (2019). Finding the golden mean: The overuse, underuse, and optimal use of character strengths. *Counselling Psychology Quarterly, 32*(3-4), 453-471. <https://doi.org/10.1080/09515070.2019.1617674>
- Niemiec, R. M., & Tomasulo, D. J. (2023). *Character strengths and abilities within disabilities: Advances in science and practice*. Springer International Publishing AG.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A Non-Bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(8), 1661-1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y>

Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 65–76).
Routledge/Taylor & Francis Group.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619.
<https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>

Pellaud, F. (2017). Que faudrait-il pour que l'école n'exclue plus ? In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive : Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 197–210). University of Ottawa Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1rfsnjr.16>

Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF.

Petitpierre, G. (2017). Le projet pédagogique individualisé : Plus qu'un simple bout de papier ? In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive : Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 167–180). University of Ottawa Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1rfsnjr.14>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual PRE-K* (8. print). Paul H. Brookes Publishing Co.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2012). La Légitimité de La Diversité En Éducation : Réflexion Sur l'inclusion. *Éducation Et Francophonie, 39*(2), 6-6.
<https://doi.org/10.7202/1007725ar>

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. (2014). How “Other People Matter” in a Classroom-Based Strengths Intervention: Exploring Interpersonal Strategies and Classroom Outcomes. *The Journal of Positive Psychology, 9*760, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>

Rath, T. (2007). *Strengths finder 2.0*. Gallup Press.

RTS (2023, 27 mars). *Ecole inclusive : défi impossible ?* [Émission de radio]. RTS. <https://www.rts.ch/audio-podcast/2023/audio/le-grand-debat-ecole-inclusive-defi-impossible-26112317.html>

Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.

Ruch, W., Gander, F., Wagner, L., & Giuliani, F. (2019). The Structure of Character: On the Relationships between Character Strengths and Virtues. *The Journal of Positive Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689418>

Ruch, W., Niemiec, R. M., McGrath, R. E., Gander, F., & Proyer, R. T. (2020). Character strengths-based interventions : Open questions and ideas for future research. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 680-684. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789700>

Ryan, R. M. (Ed.). (2023). *The Oxford handbook of self-determination theory*. Oxford University Press.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Samson, A. C., & Antonelli, Y. (2013). Humor as character strength and its relation to life satisfaction and happiness in Autism Spectrum Disorders. *Humor*, 26(3). <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0031>

Samson, A. C., Van Den Bedem, N. P., Dukes, D., & Rieffe, C. (2020). Positive Aspects of Emotional Competence in Preventing Internalizing Symptoms in Children with and without Developmental Language Disorder: A Longitudinal Approach. *Journal of Autism*

and Developmental Disorders, 50(4), 1159-1171. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04336-y>

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1179-1196. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology, An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Shankland, R., & André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre*. O. Jacob.

Shawn Green, C., Bavelier, D., Kramer, A. F., Vinogradov, S., Ansoorge, U., Ball, K. K., Bingel, U., Chein, J. M., Colzato, L. S., Edwards, J. D., Facoetti, A., Gazzaley, A., Gathercole, S. E., Ghisletta, P., Gori, S., Granic, I., Hillman, C. H., Hommel, B., Jaeggi, S. M., ... Witt, C. M. (2019). Improving Methodological Standards in Behavioral Interventions for Cognitive Enhancement. *Journal of Cognitive Enhancement*, 3(1), 2-29. <https://doi.org/10.1007/s41465-018-0115-y>

SER (2023). *Enquête du SER et SSP sur l'école à visée inclusive*. SER. <https://le-ser.ch/enquete-du-ser-et-ssp-sur-lecole-visee-inclusive>

SSRE (2023). *Appel à contributions du congrès 2022*. SSRE. <https://wp.unil.ch/sief/congres-ssre/>

Suldo, S. M. (2016). *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools*. The Guilford Press.

Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gellay, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169-182. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

Vallerie, B. (2018). *Action sociale et empowerment*. UGA Éditions.

VIA Institute. (2023). *The 24 Character Strengths*. VIA Institute.

<https://www.viacharacter.org/character-strengths>

van Zyl, L. E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B. J., & Donaldson, S. I. (2023). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 1-30. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760.2023.2178956>

van Zyl, L. E., & Rothmann, S. (2022). Grand Challenges for Positive Psychology: Future Perspectives and Opportunities. *Frontiers in Psychology*, 13, 833057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833057>

Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école* (2e éd.). De Boeck supérieur.

Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire : L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. De Boeck Université.

Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>

Wehmeyer, M. L. (2019). *Strength-based approaches to educating all learners with disabilities: Beyond special education*. Teachers College Press.

Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.

Wehmeyer, M. L., & Kurth, J. A. (2021). *Inclusive education in a strengths-based era: Mapping the future of the field* (First edition). W.W. Norton & Company.

Liste des figures et tableaux

Liste des figures

Figure 1.....	11
Figure 2.....	16
Figure 3.....	20
Figure 4.....	66
Figure 5.....	68
Figure 6.....	69
Figure 7.....	70
Figure 8.....	106
Figure 9.....	127

Liste des tableaux

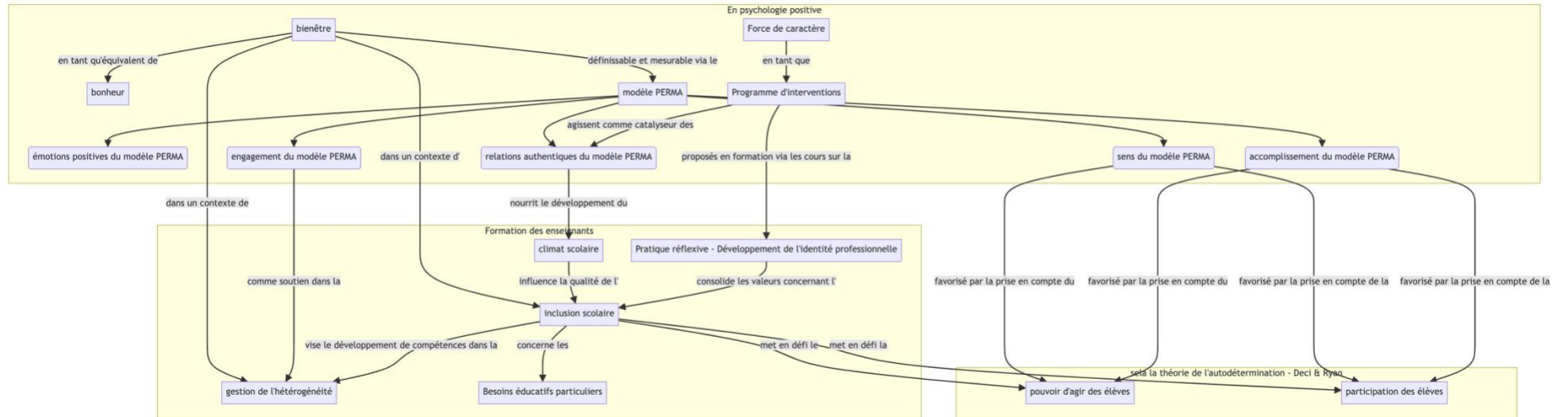
Table 1.....	52
Table 2.....	71
Table 3.....	72
Table 4.....	75
Table 5.....	77
Table 6.....	90
Table 7.....	99
Table 8.....	102
Table 9.....	103
Table 10.....	104
Table 11.....	105
Table 12.....	122

Annexes

Liste des annexes

- I. Carte conceptuelle proposant les convergences entre pédagogie spécialisée et psychologie positive (relative à l'article 1)
- II. Matériel pédagogique des forces (accès aux ressources en ligne)
- III. Matériel pédagogique des forces (extraits)
- IV. Outils de mesure utilisés pour le quatrième article

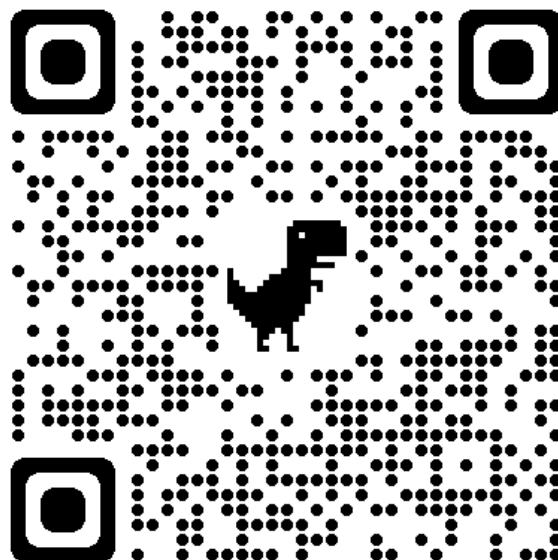
Annexe I – Carte conceptuelle relative à l'article 1



Annexe II – Matériel pédagogique des forces (accès aux ressources en ligne)

Le matériel complet dématérialisé est en libre accès sur Switch Drive :

<https://drive.switch.ch/index.php/s/DkpLRa5PY1PPqSZ>

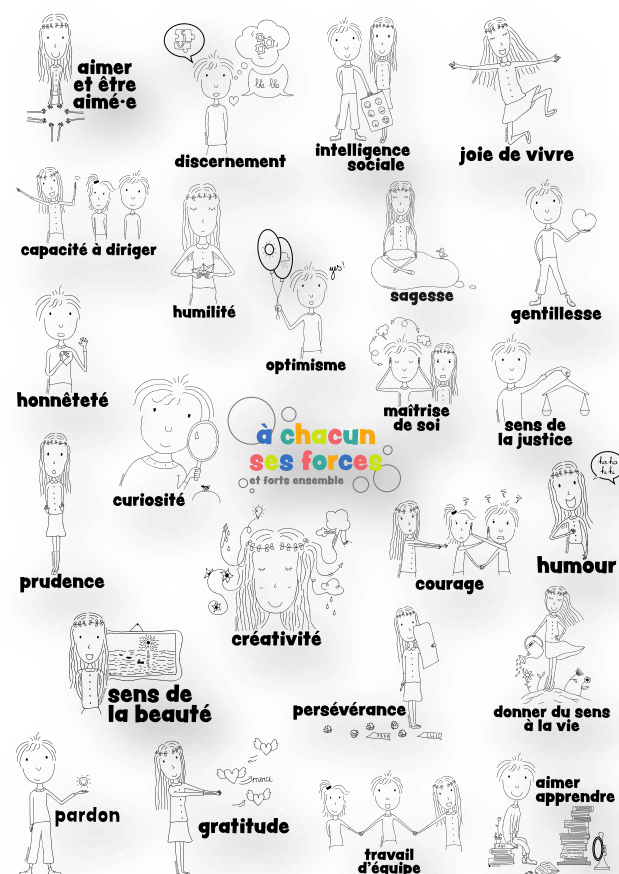


Annexe III – Matériel pédagogique des forces (extraits)

Le matériel a été développé par Nicolas Bressoud (responsable du projet), Laetitia Mascolo et Anaïs Blot (conceptrices), et Laure Coutaz Bressoud (concept graphique, relecture) dans le cadre des activités de R&D et de formation à la HEP-VS (Suisse). Les images ont un copyright © thecloudyfactory.ch 2024.

Plateau de jeu

Poster des 24 forces



Guide de l'enseignant (extrait) – 1 de 3



Guide de l'enseignant (extrait) – 2 de 3

Les cartes défis sont partagées en 5 catégories (qui correspondent aux 5 couleurs du plateau) et accompagnent la classe chaque semaine. Chacune des catégories comporte 4 cases et l'enseignant choisit une activité parmi ces cartes. Il est important de vérifier que la couleur de la carte corresponde à la couleur présente sur la plateau.

Si vous voulez éviter de devoir faire le choix d'une carte dans une famille de couleur devant la classe, prenez le temps de les parcourir et de sélectionner celles qui sont intéressantes au préalable.

Au recto des cartes, on trouve la catégorie ainsi que le temps estimé pour l'activité. Au verso, on y trouve la forme sociale de travail, le matériel nécessaire, les consignes et remarques et le lien avec le Plan d'Études Romand.

	Les cases jaune-vert permettent de développer un langage commun afin que le nom et la signification des forces soient compris par tous.
	Grâce aux cases rose, l'élève sera capable d'identifier les forces qui représentent ses camarades, son entourage, des personnages d'histoires ou encore des personnalités.
	L'élève identifiera ses propres forces grâce aux cases bleues.
	Les cases turquoise permettent de cultiver les forces afin de les développer et de les mettre en pratique.
	Les histoires que l'on reconnaît grâce aux cases orange sont réparties à différents endroits du plateau.

Un poster récapitulatif des 24 forces qui permet de les avoir toujours sous les yeux et de s'y référer tout au long des activités. Vous trouverez également ce poster en format A4 (fiche 15) dans le dossier de fiches. Libre à vous de la photocopier et/ou l'agrandir selon vos besoins.

Le dossier de fiches est composé des histoires, des fiches à photocopier pour les élèves et des corrigés.

La première case, le départ, représente le début de l'histoire qui explique le projet au travers des deux personnages, Gustave et Augustine.

Sur la suite du plateau, il y a encore 4 cases orange qui correspondent à 4 histoires. L'ordre de lecture n'est pas important. Ces histoires permettent de mettre en pratique ce qui est appris ou fil du jeu en parlant des problèmes de Gustave et d'Augustine.

La case de l'arrivée permet de clore l'aventure et de constater l'utilité des forces chez les deux personnages et d'en faire un transfert pour la classe.

Les histoires sont entrecoupées de questions, de discussions et d'explications (**en gras dans le texte**) à développer avec les élèves selon le fonctionnement de la classe et le ressenti.

Durant cette aventure, vous êtes libres de réunir les travaux des élèves de la manière qui vous convient afin de garder des traces (dossier - cahier personnel...). Certains de vos travaux d'arts visuels ou d'activités créatrices manuelles pourraient également être liés à ce projet des forces.

Guide de l'enseignant (extrait) – 3 de 3

Les forces de caractère ... qu'est-ce que c'est ?

Il est possible de répertorier 24 forces réparties selon 6 grandes catégories appelées vertus. Cette classification repose sur les différents traits humains qui ont été mis en valeur dans les récits historiques, les religions et les cultures.

Voici les 6 vertus ainsi que leurs forces associées :

Sagesse et connaissance : créativité, curiosité, ouverture d'esprit, amour de l'apprentissage, perspective

Courage : bravoure, persistance, intégrité, vitalité

Humanité : amour, gentillesse, intelligence sociale

Justice : civilité, équité, leadership

Modération : pardon, humilité, prudence, régulation de soi

Transcendance : appréciation de la beauté, gratitude, espoir, humour, spiritualité

Les forces citées ci-dessus sont les noms donnés par les recherches. Dans le matériel proposé, les noms de certaines forces ont été légèrement modifiés pour que le matériel s'adapte au mieux aux élèves. Par exemple, le leadership est devenu la capacité à diriger ou encore la régulation de soi est la maîtrise de soi.

Une définition des forces a été donnée en 2009 :

Ce sont des aspects de la personnalité qui sont moralement reconnus de manière universelle.

Le développement de ce matériel a été basé sur 5 étapes et permet de travailler le thème selon différentes directions :

1. Développer un langage commun
2. Reconnaître et réfléchir aux forces des autres
3. Reconnaître et réfléchir à ses propres forces
4. Pratiquer et appliquer les forces
5. Identifier, célébrer et cultiver les forces du groupe

Le plateau de jeu suit ces étapes en proposant tout d'abord de travailler le vocabulaire des forces. Puis, l'élève sera en mesure d'identifier les forces des autres comme ses propres forces. Finalement, le plateau propose de cultiver certaines forces afin de mieux les comprendre et de les appliquer au quotidien, comme la gratitude, l'intelligence sociale ou encore donner du sens à la vie.

Quels sont les bénéfices d'un tel projet ?

Une multitude de recherches ont été effectuées sur le bien-être en milieu scolaire et plusieurs leviers d'interventions ont été proposés. La psychologie positive offre une piste : les forces de caractère.

Les interventions sur les forces de caractère se centrent sur les élèves et proposent de mettre en lumière les différentes qualités déjà présentes chez les individus. Ces interventions ne visent pas à modifier, ni à améliorer le caractère d'un individu mais bien de prendre en compte toutes les facettes d'une personnalité pour en faire une force.

En contexte scolaire, plusieurs études ont été menées et ont montré de nombreux bénéfices à la suite d'interventions ayant pour but la reconnaissance et le développement des forces des élèves. Ces interventions ont impacté positivement les individus personnellement mais également le groupe classe en accroissant le bien-être, les émotions positives, les résultats scolaires et l'engagement des élèves.

Cartes des forces (extrait)

 <p>aimer et être aimé-e</p>	<p>N'hésite pas à dire à tes copains que tu les apprécies. Accepte les compliments qu'on te fait.</p> 
 <p>persévérance</p>	<p>Quand tu as beaucoup de travail, ne te décourage pas ! Planifie ce que tu dois faire. Prends le temps de répéter tes leçons.</p> 
 <p>aimer apprendre</p>	<p>Quand un sujet te plaît, cherche à en savoir plus. Fouille les livres de la bibliothèque et des sites spécialisés sur internet. En fin de journée, arrives-tu à te souvenir d'une chose que tu as apprise ?</p> 
 <p>capacité à diriger</p>	<p>Quand tu travailles avec plusieurs camarades, essaie d'organiser les choses pour que tout se passe bien.</p> 

Cartes défis (extrait) – 1 de 4

Développer un langage commun

5 minutes

à chacun
ses forces



Développer un langage commun

45 minutes

à chacun
ses forces



Forme sociale de travail: en plénum

Matériel: aucun

Consigne:

Une personne est désignée pour venir devant la classe et penser à une force. Le reste de la classe va devoir deviner de quelle force il s'agit en posant des questions. Seules réponses autorisées: « oui » ou « non ».

Remarques:

Cette activité peut être reprise plusieurs fois sur la semaine. Les premières fois, l'enseignant·e peut être la personne qui pense à une force afin de donner un exemple. Lorsque l'exercice devient trop facile, limiter le nombre de questions qui peuvent être posées.

Lien avec le PER: MSN 25 /C

Représenter des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques en triant et organisant des données.

Forme sociale de travail: en groupe

Matériel : fiches 8 à 31, de quoi écrire

Consigne:

Retrouver dans la classe les définitions des forces présentes sur la fiche. Les retenir et retourner à sa place les écrire avec ses propres mots sur la fiche. Bien comprendre la définition pour éviter les allers-retours. Nommer les coureurs et les secrétaires.

Remarques:

Afficher les définitions dans la classe avant la séance (fiches 17-18). Mettre plusieurs fiches pour faciliter les déplacements, si besoin, agrandir le format des fiches. Il y a 5 fiches (23 à 31), donner une fiche par groupe (chaque groupe aura 5 définitions à écrire). Faire un bilan oral à la fin en créant, par exemple, des posters avec les images des forces et des mots-clés.

Lien avec le PER: LI 22/I

Écrire des textes variés à l'aide de diverses références en mobilisant et en enrichissant ses connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques.

Cartes défis (extrait) – 2 de 4

Identifier les forces des autres

45 minutes

à chacun
ses forces



Identifier les forces des autres

sur la semaine

à chacun
ses forces



Forme sociale de travail: individuelle

Matériel: fiche 49

Consigne:

Se transformer en enquêteur et enquêtrice durant une semaine. Observer son camarade jusqu'à vendredi et noter les forces dont il ou elle a fait preuve. Préciser le lieu, le jour, le nom de la force et expliquer la situation. A la fin de la semaine, la personne observée connaîtra toutes les forces qu'elle a utilisées.

Remarques:

L'enseignant·e tire au sort ou choisit les duos: enquêteur·trice - observé·e. L'enseignant·e pourrait participer à cette activité. Prévoir des temps dans la semaine pour la réalisation de ce travail.

Lien avec le PER: F024 /1

Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs en collaborant activement et en prenant en compte les compétences de chacun.

Forme sociale de travail: individuelle

Matériel: de quoi écrire

Consigne:

Choisir une personne de sa famille ou de son entourage que l'on apprécie. Décrire cette personne et les forces qui la caractérisent. Expliquer pourquoi on a choisi ces forces et illustrer grâce à des exemples. Si certains le désirent, lire le texte devant la classe.

Lien avec le PER: L1 22 /3,2

Écrire des textes variés à l'aide de diverses références en s'appropriant les règles de l'expression écrite (gestion de la temporalité, reprises nominales et pronominales, connexions, thématisation...) et en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre.

Cartes défis (extrait) – 3 de 4

Identifier ses propres forces

45 minutes

à chacun
ses forces



Identifier ses propres forces

sur la semaine

à chacun
ses forces



Forme sociale de travail: individuelle

Matériel: fiche 55 et/ou 57

Consigne:

Identifier les 4 forces qui me représentent le plus et les dessiner sur mon blason. Ecrire le nom de mes forces sous les dessins. Ou écrire mes 5 forces dans les pétales de la fleur, coller ma photo au centre.

Remarques:

Il serait intéressant de parler du blason et de son utilité en faisant un lien avec l'histoire et le passé. Utiliser les travaux pour décorer la classe.

Lien avec le PER: A 21 AV /1

Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques en inventant, produisant et composant des images, librement ou à partir de consignes.

FG 28 /1

Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres en identifiant et en décrivant ses compétences.

Forme sociale de travail: individuelle

Matériel: fiche 59

Consigne:

Durant une semaine, créer le carnet de bord de ses propres forces de caractère. Noter toutes les situations où une force a été utilisée. Faire un bilan en fin de semaine.

Remarques:

Ce travail est personnel à l'élève. Il n'est pas nécessaire de faire une mise en commun. Si nécessaire, l'enseignant-e peut prendre connaissance des travaux et en discuter individuellement.

Lien avec le PER: FG 28 /1

Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres en identifiant et en décrivant ses compétences.

Cartes défis (extrait) – 4 de 4



Forme sociale de travail: en duo et en plénum

Matériel: fiche 61

Consigne:

Certaines forces sont plus compliquées à comprendre que d'autres. Discuter de l'intelligence sociale pour essayer de la définir au mieux.

Remarques:

Les élèves commencent par répondre aux questions rapidement. Il est ensuite important de faire une mise en commun et de discuter de ces questions avec toute la classe.

Lien avec le PER: SHS 25 /2

Éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux en s'appropriant des principes éthiques élémentaires.

Cultiver les forces

30 minutes

**à chacun
ses forces**

Forme sociale de travail: en groupe

Matériel: aucun

Consigne:

Expliquer à ses camarades un élément qui a embelli la journée, qui a rendu plus heureux ou qui a fait du bien.

Remarques:


Cet exercice peut être répété plusieurs fois dans la semaine et permet de travailler la gratitude.

Lien avec le PER: LI 24 /2

Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante en organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication.

Fiches d'activités (extrait) – 1 de 2

Mots à relier



Quand je suis en groupe, j'arrive à encourager mes amis et à faire en sorte que tout le monde s'entende bien. C'est important pour moi de ne pas laisser quelqu'un hors du groupe.

Je sais ce qui est important pour moi et je pense que les choses arrivent pour une bonne raison. Je crois que chaque personne est spéciale et a un but important dans la vie. J'ai des réponses que j'aime bien et qui me font du bien sur le bien, le mal, et le sens de la vie. Quand les choses vont mal dans ma vie, mes croyances religieuses m'aident à me sentir mieux.

Je comprends ce que ressentent les autres. Je me sens à l'aise dans la plupart des situations avec les autres et je sais facilement me faire des amis. Je sais faire en sorte que les autres se sentent à l'aise.

Donner du sens à la vie

Maîtrise de soi

A l'école, je peux très bien travailler en groupe. Quand je fais des choses en groupe, je suis motivé, je travaille dur pour mes camarades et pour que tout le groupe réussisse.

Aimer et être aimé

Jolie de vivre

J'aime ma vie. Quand je m'éveille chaque matin, je suis super content et de commencer la journée. Je ne fais pas les choses à moitié, ma vie est comme une aventure.

Intelligence sociale

Sens de la beauté

J'aime avoir des amis en qui je peux avoir confiance, qui me font confiance, sur qui je peux compter, et qui peuvent compter sur moi. Même si je me bagarre avec mon frère ou ma sœur, ou mon cousin, je continue à prendre soin d'eux.

Sens de la justice

Aimer apprendre

J'observe et j'aime les choses que je trouve belles, très bien faites, ou impressionnantes que ce soit dans la nature, le sport, l'art, l'école, les sciences ou la vie de tous les jours. Par exemple, j'aime regarder les arbres changer de couleur en automne.


Travail d'équipe

Capacité à diriger


Quand il y a quelque chose d'injuste, cela me dérange, ça peut même me mettre en colère. Dans un conflit, même si je n'apprécie pas quelqu'un, je le traite de façon juste. Je traite tout le monde de la même manière.

Quand je ressens quelque chose comme de la colère ou une très grande joie, je sais me contrôler. Je ne me laisse pas emporter par mes émotions ou mes amis. Par exemple, je peux facilement m'arrêter de jouer à un jeu vidéo ou de regarder la télévision si je dois le faire.

Cela me passionne d'apprendre des nouvelles choses, à l'école ou ailleurs. J'aime l'école, les livres, les expériences. Partout où je vais, je cherche à comprendre ce qui attire mon attention.



Histoire pour le départ



Les histoires sont accompagnées de conseils à appliquer par l'enseignant-e durant et après les lectures. Durant la lecture faite par l'enseignant-e, les élèves peuvent noter les forces et répondre aux questions.

Comme tous les mercredis après-midi, Gustave et Augustine se retrouvent dans leur cabane. Pour y parvenir, ils doivent traverser le champ qui se trouve en face de l'immeuble d'Augustine et se frayer un chemin à travers quelques arbres très denses jusqu'à ce qu'ils perçoivent un vieux chêne d'une ampleur impressionnante. C'est au milieu des feuillages de cet arbre que se trouve leur cabane. Les deux amis l'avaient construite un jour d'été avec le grand-père de Gustave et depuis, ils s'y rendent très régulièrement pour se raconter leur journée. Parfois, ils y invitent des amis qui prennent part à leurs discussions ou jouent tous ensemble durant de longues après-midi.


Gustave et Augustine sont des amis de longue date : ils sont nés à quelques mois d'écart l'un de l'autre et vivaient dans le même immeuble avant que les parents de Gustave décident de déménager. Heureusement, il n'a pas quitté le quartier et n'a donc pas changé d'école. Leur amitié fonctionne vraiment bien parce que ces deux enfants sont très complémentaires. En effet, Augustine est une fille très créative, elle a toujours plein de bonnes idées pour aider les autres ou pour faire des activités qui changent du quotidien. D'ailleurs, un de ses passe-temps préféré est le dessin, elle en fait vraiment des magnifiques. De plus, Augustine a toujours beaucoup de courage, elle ose essayer et le fait toujours avec beaucoup de joie. Gustave, lui, est beaucoup plus solitaire et plus calme, il a souvent plein de questionnements qu'il aime éclaircir en lisant plein d'ouvrages qu'Augustine ne trouve pas passionnants. De plus, son caractère très serein lui permet souvent d'avoir de très bonnes relations avec les autres, de leur venir en aide de manière adéquate et il a la faculté incroyable de toujours bien canaliser ses émotions même quand il est très en colère. Ces deux caractères sont vraiment très riches et pleins de forces.

Aujourd'hui, les deux enfants se réunissent dans leur cabane directement après le repas pour discuter d'un problème en particulier. Augustine est très fâchée contre sa maman. La veille au soir, sa mère lui a demandé de rentrer à 19h pour souper en famille mais la petite fille jouait dehors avec toutes ses copines et avait d'autres priorités. Elle n'a pas vu le temps passer, et en regardant sa montre, elle s'est aperçue qu'il était déjà 19h et décida tout de même de ne pas rentrer. Elle était trop contente de jouer dehors avec ses copines. En rentrant à la maison après 19h30, sa maman l'attendait de pied ferme et lui demanda des explications. Augustine savait très bien qu'elle avait tort mais décida de mentir à sa maman :

« Mais tu m'avais dit 19h30, dit la petite fille sur la défensive.
- Non ! Tu sais très bien qu'on soupe tous les soirs à 19h ! Tu aurais dû rentrer à l'heure, la prochaine fois tu ne sortiras pas avec des copines. »

Augustine, folle de rage, fila dans sa chambre en claquant la porte et criant que sa mère n'avait pas d'heure à lui donner.

Après avoir présenté le problème à Gustave, elle expliqua qu'elle était toujours très en colère contre sa maman et qu'elle ne lui avait pas adressé la parole depuis.



Fiches d'activités (extrait) – 2 de 2

<h3>Le défi du bocal</h3>  <p>à chacun ses forces</p> <p>69</p>	<h3>Situations</h3> <p>Mathilde et sa classe sont parties en promenade d'école, il ne fait pas très beau, les nuages commencent à arriver. Tous les élèves commencent à se plaindre. Tous ? Non, pas Mathilde. Elle se promène et prend du plaisir à ne pas être enfermée en classe. Elle met son K-way pour se protéger de la pluie et regarde les paysages. Elle se dit qu'avec un peu de chance, elle pourra voir un arc-en-ciel.</p> <p>Quelle(s) sont les force(s) dont fait preuve Mathilde ?</p> <hr/> <p>Cet été Mattéo et ses parents partent en vacances en Espagne, il utilise son ordinateur pour faire des recherches et se renseigner sur l'Espagne, il regarde la capitale, les différentes régions et ce qu'il y a à faire, il propose plusieurs idées à ses parents qui ont beaucoup apprécié ce qu'il a fait. Et Mattéo est très content d'avoir pu acquérir de nouvelles connaissances.</p> <p>Quelle(s) sont les force(s) dont fait preuve Mattéo ?</p> <hr/> <p>Léa vient tous les jours à l'école à vélo. Elle se fait dépasser par ses camarades qui ne portent pas de casque, qui roulent au milieu de la route en allant trop vite. Léa préfère faire attention, elle a contrôlé que son vélo soit aux normes, que les phares et la sonnette fonctionnent bien. Elle porte toujours son casque et respecte les règles de circulation qu'elle a apprises.</p> <p>Quelle(s) sont les force(s) dont fait preuve Léa ?</p> <hr/> <p>Aujourd'hui, j'ai une super nouvelle à raconter à mon meilleur ami et j'étais content de le voir. Mais avant que j'aie eu le temps de commencer à parler, il m'a expliqué qu'il était stressé parce qu'il a perdu ses affaires de gym. Il n'ose pas le dire à la maîtresse et ne sait plus comment faire. Même si je me réjouissais de lui raconter mon histoire, je décide d'attendre et de l'aider à résoudre son problème.</p> <p>Quelle(s) sont les force(s) présentes dans cette situation ?</p> <hr/> <p>à chacun ses forces</p> <p>43</p>
---	---

Annexe IV – Outils de mesure utilisés pour le quatrième article

Partie A (2 pages)
7-10-11-12 octobre 2022

Ce questionnaire sera anonymisé. Cela veut dire qu'on ne gardera pas ton identité dans nos résultats. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Quand tu as fini, contrôle que tu as répondu à toute les questions de cette partie. Merci pour ta participation.

Premières questions

Tu es (mets une croix au bon endroit) : () un garçon () une fille () autre : _____

Tu as quel âge ? ____ ans.

Questions sur tes forces

Les questions suivantes concernent tes forces, c'est-à-dire ce que tu es capable de bien faire ou que tu fais le mieux.

	Pas du tout d'accord		Moyennement d'accord			Tout à fait d'accord	
	1	2	3	4	5	6	7

1	Les autres voient les forces que j'ai.						1	2	3	4	5	6	7
2	Je dois réfléchir beaucoup pour trouver quelles sont mes forces.						1	2	3	4	5	6	7
3	Je sais ce que je fais le mieux.						1	2	3	4	5	6	7
4	Je connais les choses pour lesquelles je suis doué-e.						1	2	3	4	5	6	7
5	Je connais bien mes forces.						1	2	3	4	5	6	7
6	Je connais les choses que je fais le mieux.						1	2	3	4	5	6	7
7	J'essaye toujours d'utiliser mes forces.						1	2	3	4	5	6	7
8	J'utilise mes forces pour obtenir ce que je veux dans la vie.						1	2	3	4	5	6	7
9	Il est naturel pour moi d'utiliser mes forces.						1	2	3	4	5	6	7
10	Je trouve facile d'utiliser mes forces dans les choses que je fais.						1	2	3	4	5	6	7
11	Je suis capable d'utiliser mes forces dans de nombreuses situations différentes.						1	2	3	4	5	6	7
12	Je suis capable d'utiliser mes forces de plein de manières différentes.						1	2	3	4	5	6	7

Questions sur la gratitude

Indique pour chaque affirmation à quel point tu es d'accord ou pas, sur une échelle allant de 1 (pas d'accord) à 5 (d'accord).

1.	Quand il m'arrive de bonnes choses, je pense aux personnes qui m'ont aidé	1	2	3	4	5
2.	Je trouve facile de remercier les gens	1	2	3	4	5
3.	J'ai souvent envie de dire merci aux gens qui ont de petites attentions positives envers moi	1	2	3	4	5
4.	Il y a beaucoup de personnes que j'ai remercié ou que j'aurais envie de remercier pour leur aide, leur présence, les bonnes choses qu'ils ont faites	1	2	3	4	5
5.	Quand je pense à ce qui m'arrive dans la vie, je ne trouve pas beaucoup de raisons de remercier les personnes qui m'entourent.	1	2	3	4	5

Questions sur toi

J'aimerais mieux te connaître. Est-ce que tu peux écrire 4 phrases (au moins) qui racontent qui tu es et ce que tu sais faire de bien.

Questions sur tes camarades de classe

Ecris ici comment tu t'appelles : _____

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu aimes passer du temps pour **t'amuser**. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu **n'aimerais pas** passer du temps pour **t'amuser**. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu aimes passer du temps pour **travailler**. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu **n'aimerais pas** passer du temps pour **travailler**. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.

Partie B (2 pages)
19-20-21-22 décembre 2022

Questions sur tes forces

Les questions suivantes concernent tes forces, c'est-à-dire ce que tu es capable de bien faire ou que tu fais le mieux.

Pas du tout d'accord	Moyennement d'accord					Tout à fait d'accord	
1	2	3	4	5	6	7	

1	Les autres voient les forces que j'ai.					1	2	3	4	5	6	7
2	Je dois réfléchir beaucoup pour trouver quelles sont mes forces.					1	2	3	4	5	6	7
3	Je sais ce que je fais le mieux.					1	2	3	4	5	6	7
4	Je connais les choses pour lesquelles je suis doué-e.					1	2	3	4	5	6	7
5	Je connais bien mes forces.					1	2	3	4	5	6	7
6	Je connais les choses que je fais le mieux.					1	2	3	4	5	6	7
7	J'essaye toujours d'utiliser mes forces.					1	2	3	4	5	6	7
8	J'utilise mes forces pour obtenir ce que je veux dans la vie.					1	2	3	4	5	6	7
9	Il est naturel pour moi d'utiliser mes forces.					1	2	3	4	5	6	7
10	Je trouve facile d'utiliser mes forces dans les choses que je fais.					1	2	3	4	5	6	7
11	Je suis capable d'utiliser mes forces dans de nombreuses situations différentes.					1	2	3	4	5	6	7
12	Je suis capable d'utiliser mes forces de plein de manières différentes.					1	2	3	4	5	6	7

Questions sur la gratitude

Indique pour chaque affirmation à quel point tu es d'accord ou pas, sur une échelle allant de 1 (pas d'accord) à 5 (d'accord).

1.	Quand il m'arrive de bonnes choses, je pense aux personnes qui m'ont aidé	1	2	3	4	5
2.	Je trouve facile de remercier les gens	1	2	3	4	5
3.	J'ai souvent envie de dire merci aux gens qui ont de petites attentions positives envers moi	1	2	3	4	5
4.	Il y a beaucoup de personnes que j'ai remercié ou que j'aurais envie de remercier pour leur aide, leur présence, les bonnes choses qu'ils ont faites	1	2	3	4	5
5.	Quand je pense à ce qui m'arrive dans la vie, je ne trouve pas beaucoup de raisons de remercier les personnes qui m'entourent.	1	2	3	4	5

Questions sur toi

Tu as grandi depuis la dernière fois. Est-ce que tu peux écrire 4 phrases (ou moins) qui racontent qui tu es et ce que tu sais faire de bien.

Questions sur tes camarades de classe

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu aimes passer du temps pour t'amuser. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu n'aimerais pas passer du temps pour t'amuser. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu aimes passer du temps pour travailler. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.

Dis-moi le nom de 1 ou 2 ou 3 personnes de ta classe avec qui tu n'aimerais pas passer du temps pour travailler. Tu peux aussi laisser vide si tu n'as pas de noms en tête.
