

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES À LA HEP-VS

Connaître les forces de caractère
Quel impact au sein de la vie scolaire d'une classe de 7H ?

Par Cécile Gay-des-Combes
Sous la direction de Nicolas Bressoud

Saint-Maurice, le 15 février 2018

Remerciements

Nous tenons à adresser nos remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail de mémoire.

En particulier, nous remercions :

- Monsieur Nicolas Bressoud, notre directeur de mémoire, pour son accompagnement et ses conseils enthousiastes
- Monsieur Philippe Gay, notre second directeur de mémoire, pour son œil avisé et ses connaissances statistiques
- les Directeurs des Ecoles pour leur disponibilité et leur générosité
- les quatre enseignants et leurs élèves pour leur accueil, leur patience et leur investissement tout au long de l'intervention
- notre famille et nos amis, pour leur soutien, leurs relectures et leur présence si précieuse à nos côtés durant toutes les étapes de ce projet

Avertissements

Ce mémoire en recherche de terrain a été écrit à l'aide du « nous », première personne du pluriel. Cependant, il ne prend en compte que la personne qui a rédigé ce travail, c'est-à-dire l'étudiante citée au début du document.

De plus, nous tenons à préciser que, tout au long de ce travail, le terme « enseignant » définit tant les professionnels de sexe masculin que féminin. Pour des raisons de style, nous ne le mentionnons pas à chaque fois.

Enfin, toutes les traductions proposées sont des traductions libres qui n'engagent que l'auteur de ce document.

Résumé et mots-clés

Résumé

Pour la première fois en 2015, l'enquête PISA (Programm for International Student Assessment) interroge sur la question du bien-être. En effet, pour apprendre, il faut se sentir bien ! Cela devient d'ailleurs un sujet-clé dans le monde de l'enseignement et la Suisse romande n'y échappe pas, puisque l'onglet « Santé et bien-être » est inclus dans le domaine de la Formation générale du PER (Plan d'études romand).

Cependant, comment développer un climat d'apprentissage sain ? Comment offrir à nos élèves des opportunités qui leur donneront de se connaître davantage et de s'appuyer sur leurs valeurs profondes souvent déjà présentes en eux ?

La psychologie positive s'intéresse à ces questions et cherche à développer des outils qui permettront à l'individu de tendre vers un fonctionnement optimal. Une des approches possibles se trouve dans la thématique des forces de caractère, ces valeurs en action qui nous donnent de l'énergie et nous offrent des manières de vivre qui mènent vers une existence heureuse et florissante. L'école ne devrait-elle pas être un lieu privilégié pour développer ces forces ?

L'objectif de cette étude est d'explorer les liens qui se trament entre bien-être et forces de caractère en élaborant la question de recherche suivante : « *Quel impact a la connaissance de ses propres forces de caractère et celles de ses camarades au sein de la vie scolaire d'une classe de 7H ?* »

Pour tenter d'y répondre, nous avons mis en place une séquence didactique sur les forces de caractère et avons donné cet enseignement dans quatre classes de 7H réparties en deux groupes. Tout au long de l'intervention, à savoir au début, au milieu (au moment où les groupes 1 et 2 ont été intervertis) et à la fin, nous avons fait passer le même questionnaire qui interrogeait les élèves sur différentes composantes. Nous avons testé la satisfaction de vie (SHS), le bien-être (Kidscreen), la capacité à faire preuve de gratitude, les inter-dépendances positives et la connaissance en lien avec les forces de caractère. Les résultats n'ont pas souligné de grandes tendances significatives, mais il a néanmoins été repéré que les élèves ont montré de l'intérêt et que la temporalité joue un rôle important dans une telle approche. Développer un programme sur le long-terme serait donc porteur de sens.

Mots-clés

Forces de caractère, PPI, psychologie positive, bien-être.

Sommaire

1	INTRODUCTION	7
2	PROBLÉMATIQUE	7
2.1	IMPORTANCE DU PROBLÈME	8
2.2	ÉTAT DE LA QUESTION	11
2.2.1	LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE	11
2.2.2	LES FORCES DE CARACTÈRE	12
2.3	OBJECTIF DE LA RECHERCHE	15
3	CADRE CONCEPTUEL	16
3.1	LE CONCEPT DE BIEN-ÊTRE	16
3.1.1	LE BIEN-ÊTRE SUBJECTIF	17
3.1.2	LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE	19
3.1.3	CHOIX DU MODÈLE D'ANALYSE ET PRÉCISIONS	22
3.2	LES FORCES DE CARACTÈRE	24
3.2.1	LA PSYCHOLOGIE POSITIVE	24
3.2.1.1	Définition et fondements historiques	24
3.2.1.2	Critique sur la psychologie positive	26
3.2.2	LES FORCES DE CARACTÈRE : INTRODUCTION	27
3.2.3	QUE SONT-ELLES ?	28
3.2.4	QUELLES SONT-ELLES ? THE VIA-CLASSIFICATION OF STRENGTHS	29
3.2.5	COMMENT LES ÉVALUER ? THE VIA-INVENTORY OF STRENGTHS (VIA-IS)	31
3.2.6	CRITIQUE AUTOUR DES FORCES DE CARACTÈRE	32
3.2.7	LES FORCES DE CARACTÈRE À L'ÉCOLE	32
3.3	LIEN ENTRE BIEN-ÊTRE ET FORCES DE CARACTÈRE	33
4	QUESTION DE RECHERCHE	34
5	DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE	34
5.1	PARTICIPANTS	34
5.2	MÉTHODES PRIVILÉGIÉES	34
5.2.1	AUTOÉVALUATION DES ÉLÈVES	35
5.3	MATÉRIEL	36
5.3.1	SUBJECTIVE HAPPINESS SCALE (SHS)	36
5.3.2	KIDSCREEN	36
5.3.3	TEST SUR LES INTER-DÉPENDANCES POSITIVES	36
5.3.4	TEST SUR LA GRATITUDE	37
5.3.5	TEST SUR LA CONNAISSANCE DES FORCES	37
5.4	PROCÉDURE	37
5.4.1	PRÉSENTATION DE LA SÉQUENCE	38
5.5	PROTECTION DES DONNÉES /CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	38
6	RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES	38
6.1	TRAITEMENT DES DONNEES	39
6.2	RÉSULTATS DU TEST SHS	39
6.3	RÉSULTATS DU TEST KIDSCREEN	40
6.3.1	KIDSCREEN : BIEN-ÊTRE PHYSIQUE	41
6.3.2	KIDSCREEN : HUMEUR	41
6.3.3	KIDSCREEN : BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE	42

6.3.4	KIDSCREEN : BULLYING	43
6.3.5	KIDSCREEN : AMIS	44
6.3.6	KIDSCREEN : BIEN-ÊTRE SCOLAIRE	44
6.4	RÉSULTATS DU TEST SUR LES INTER-DÉPENDANCES POSITIVES	45
6.5	RÉSULTATS DU TEST SUR LA GRATITUDE	46
6.6	RÉSULTATS DU TEST SUR LA CONNAISSANCE DES FORCES ET DES FAIBLESSES	47
6.7	RÉSULTATS EN LIEN AVEC LES OBSERVATIONS MENÉES EN CLASSE	49
7	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	49
7.1	INTERPRÉTATION GÉNÉRALE	50
7.2	INTERPRÉTATION SELON LES HYPOTHÈSES	50
7.2.1	HYPOTHÈSE 1	51
7.2.2	HYPOTHÈSE 2	51
7.2.3	HYPOTHÈSE 3	52
8	CONCLUSIONS ET ANALYSE CRITIQUE	53
8.1	CONCLUSIONS GÉNÉRALES	53
8.2	LIMITES DE LA RECHERCHE ET ANALYSE CRITIQUE	53
9	PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	54
10	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	56
11	TABLE DES ANNEXES	59
12	ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	83

Préambule

La vie est généreuse ! Un des grands cadeaux que j'ai reçu a été de vivre durant 18 mois à Cètsiprai, bidonville au cœur de Bangkok en Thaïlande. 18 mois partagés avec les amis du quartier et particulièrement les enfants qui venaient incessamment demander pour jouer dans notre maison. 18 mois passés à valoriser les sourires, à donner de l'importance à tous ces petits bouts d'homme qui n'avaient qu'un désir : être reconnus et aimés ! Pourtant, bien souvent les adultes ne les regardaient pas, ils étaient bien seuls et j'ai vu des petites flammes s'éteindre. C'était injuste ! Pourquoi ?

Autre continent, autre réalité. En été 2015, je suis amenée à vivre une expérience aux USA en tant que monitrice dans un camp pour enfants en Caroline du Nord, un lieu où les potentialités de chacun sont exploitées, où chacun a sa place et est encouragé à devenir qui il est. Je dois avouer que je n'y croyais pas trop au début et pourtant c'était bien vrai !

Avoir vécu ces semaines dans cet environnement m'a grandie et donné de vivre des expériences pour la vie, mais cela m'a aussi et surtout beaucoup questionnée. J'avais décidé que mes études allaient se tourner vers la HEP et n'ai pu que me remettre en question face aux pratiques que j'avais pu expérimenter au quotidien : donner une place à chacun, valoriser ses forces et son caractère, nommer l'un ou l'autre moment de la journée pour lequel nous étions reconnaissants,... tant d'attitudes qui me semblaient vraies et porteuses de sens.

A la fin du camp, beaucoup s'exclamaient d'ailleurs : « ah, si seulement ça pouvait être comme ça à l'école ! Ici, je peux être moi-même, là-bas pas. ». J'ai vu des enfants qui se sont épanouis, des visages éclairés, des dépassements de soi, des apprentissages effectués dans la bonne humeur et l'effort, de la persévérance, de la simplicité et de la joie, beaucoup de joie ! J'avais envie que tous les enfants de la terre puissent un jour goûter à cet esprit du camp, surtout ceux de Cetsiprai ! ... c'est bien utopique, je le sais !

Pourtant, je sens que je ne veux pas en rester là et cela résonne particulièrement dans mon cœur : est-ce que moi, future enseignante, je n'aurais pas une carte à jouer ? Est-ce que je ne pourrais pas intégrer cet esprit dans ma classe, donner de vivre ces valeurs et ces intentions à mes élèves ? Il me semble que le cadeau à partager est bien trop beau pour ne pas le donner plus loin.

Quelques mois plus tard, je suis appelée à choisir un thème pour mon mémoire de fin d'études. Je suis, un peu par hasard, amenée à m'interroger sur la psychologie positive et les forces de caractère. En commençant mes recherches, j'ai remarqué avec émerveillement que cette approche de l'éducation me parlait beaucoup et qu'elle faisait étonnamment écho à la manière de vivre du camp.

Ce thème des forces de caractère me permet d'aller plus loin dans la réflexion, mais cette fois-ci avec une approche scientifique et construite sur des références théoriques.

Un ami moniteur du camp m'a dit : « Tu sais, ici, nous ne voyons pas souvent les fruits de notre travail ; mais nous plantons des graines et prions pour qu'elles grandissent. » En tant que future enseignante, j'en suis bien consciente et cela me réjouit !

Alors, pour tous les enfants de Bangkok, pour ceux d'ici et ceux d'ailleurs, je veux en apprendre davantage pour que la mission vécue au camp continue et se transmette :

« Our goal is to pull out the gifts in each one of these kids and reflect them back to themselves »... en avant !

1 Introduction

« Que désirez-vous le plus pour vos enfants ? » C'est la question que Martin Seligman a posé à des milliers de parents (Seligman, 2012). La majorité a répondu : « le bonheur, la santé physique et psychologique, la confiance en soi, la joie, l'amour, l'épanouissement, l'équilibre, la gentillesse, la satisfaction et une vie pleine de sens ». Puis, il leur a demandé : « Qu'enseigne-t-on à l'école ? » et ils ont répondu : « la capacité de réflexion, la capacité de s'adapter à la société, les compétences en langues, les mathématiques, le sens du travail, la discipline et la réussite ». Seligman remarque alors qu'il n'y a que peu de points communs entre ces deux réponses.

En tant que futurs enseignants, ce constat nous interpelle et nous questionne. Comment donner un cadre aux élèves qui leur donne de lier les disciplines scolaires et les aspirations personnelles positives ? Comment insuffler à nos élèves les clefs qui vont permettre de lier ces deux domaines ?

Seligman propose d'enseigner à l'école les compétences du bien-être, sans pour autant compromettre la réussite scolaire. Ce choix s'intègre dans la vision véhiculée par la psychologie positive.

Une des approches possibles est de travailler autour des forces de caractère, ces « valeurs en action », qui permettent de se comporter et d'agir de manière optimale pour mener une vie heureuse. C'est l'angle de vue que nous avons choisi pour ce travail.

Nous avons souhaité travailler autour de ce thème dans une volonté de mettre en lumière l'importance des valeurs personnelles. Il est important que chacun puisse repérer ses qualités et les développer et cela dès le plus jeune âge. En effet, comme le souligne Karen Reveich, les enfants développent l'habitude de penser de façon optimiste ou pessimiste dès l'école primaire (cité dans Bazinet, 2015, p.113). Ceci nous motive à travailler ce sujet avec les élèves et cela de manière concrète.

Ce travail vise donc une intervention sur le terrain qui va nous permettre de donner une séquence d'enseignement/apprentissage dans une classe. Ceci sera d'autant plus intéressant dans la mesure où les interventions en psychologie positive demeurent encore un sujet très récent dans les écoles valaisannes. Le domaine vient tout juste d'être abordé et les possibilités d'action sont nombreuses et novatrices.

Nous avons comme but premier de travailler avec les élèves en leur donnant des clefs concrètes pour qu'ils puissent apprendre à connaître les forces de caractère et sélectionner celles qui leur correspondent le plus. C'est un défi et nous nous réjouissons de voir en quoi cela sera porteur de sens. Notre deuxième but s'appuiera sur ce travail, puisque nous souhaitons découvrir quel impact aura l'intervention en lien avec les forces de caractère sur le bien-être et la connaissance personnelle des forces.

Enfin, notre dernier but sera de pouvoir élaborer une séquence « clef en main » qui pourra être partagée entre les enseignants qui souhaitent amorcer un travail en lien avec les forces de caractère dans leur classe. Celle-ci sera compatible avec le PER et sera un point de départ pour une plus grande intervention, si l'intérêt se manifeste.

2 Problématique

Notre profession future dans l'enseignement nous demande d'amener les élèves vers l'apprentissage, tout en leur offrant un environnement où ils se sentent bien. Aussi, s'intéresser à ce qui favorise le cadre et aux facteurs qui permettent aux élèves d'accéder aux connaissances est primordial.

2.1 Importance du problème

Si nous vous demandions de définir le bien-être, que diriez-vous ? Nous sommes persuadés que vous vous référeriez aux nombreux magazines, émissions télévisées ou publicités que vous avez rencontrés pour définir ce concept. Le bonheur et le bien-être font partie de notre vie quotidienne et les atteindre est devenu une sorte de quête de notre société actuelle.

Le *Larousse* définit le bien-être comme un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit ». Le bien-être demeure donc lié à notre capacité à satisfaire nos besoins et, pour définir de quels besoins nous parlons, il nous paraît intéressant d'évoquer la théorie défendue par Abraham Maslow lorsqu'il a mis au point sa célèbre pyramide (cf. figure 1).

Selon lui (Maslow, 1943, cité dans Vianin, 2011, pp.27-28), les besoins humains se répartissent en cinq niveaux. Au bas de la pyramide se trouvent les besoins physiologiques – comme manger et dormir – et les besoins de sécurité. Puis viennent les besoins d'appartenance et de relations en lien avec la fraternité et la solidarité. Le besoin d'estime englobe l'estime de soi et le pouvoir. Le dernier niveau est considéré comme l'achèvement social et se constitue des besoins de s'accomplir. Ce dernier étage sera comblé lorsque l'individu pourra utiliser ses talents et mettre à contribution son intelligence et ses capacités.



Figure 1: Pyramide de Maslow
D'après Vianin, 2011

Cette pyramide propose une hiérarchie des besoins et Maslow part du principe qu'il faut satisfaire les besoins de niveau inférieur avant de pouvoir combler les besoins du niveau supérieur. Bien que ce modèle ait été controversé en ce qui concerne la hiérarchie des besoins - certains chercheurs pensant plutôt que les besoins pourraient interagir simultanément (Alderfer, 1969, cité dans Vianin, 2007, p.28) - il demeure tout de même un outil intéressant pour notre problématique. En effet, cette hiérarchie est essentielle lorsque nous parlons d'apprentissage. Il sera très difficile, voire impossible, d'apprendre si les besoins inférieurs comme la sécurité n'auront pas été comblés.

En effet, comment prétendre vouloir atteindre le niveau de réalisation de soi sans avoir auparavant satisfait les besoins de sécurité, d'appartenance et de reconnaissance ? L'environnement scolaire doit être capable d'amener ces éléments et donner ainsi les clefs aux élèves pour mobiliser leurs ressources et motiver l'apprentissage, assurant le bien-être de l'enfant.

Nous prenons conscience que nous devons offrir aux élèves un cadre leur permettant d'acquérir des compétences qui leur permettront de s'épanouir. Ainsi, il nous paraît important d'inscrire notre démarche dans le cadre légal de l'éducation et de nous renseigner sur les visées des politiques éducatives en place.

En Europe et en Suisse romande

En 2006, le Parlement européen et le Conseil de l'union européenne publient une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ces compétences clés sont définies comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnel, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. » et elles sont au nombre de 8. De plus, un ensemble de thèmes (compétences transversales) seront appliqués au

différentes compétences, à savoir : « réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments. ».

De nombreux pays ont suivi cette recommandation et la Suisse, qui ne fait pourtant pas partie de l'Union européenne, a elle aussi mis en place un programme correspondant à ces attentes. La Suisse romande intègre ces idées sur la base de la Déclaration de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) établie en 2003 qui met en avant l'importance de développer chez l'élève des compétences qui lui permettent de s'intégrer optimalement dans la société. A partir de cela, le Plan d'études romand (PER) est élaboré et mis en place dès 2010. Celui-ci définit les différents domaines disciplinaires et ajoute à ceux-ci deux champs complémentaires, intitulés « *Formation générale* » et « *Capacités transversales* ». Ceux-ci ne sont apparentés à aucune discipline en particulier, mais font partie du projet global de formation de l'élève.

La *Formation générale* clarifie les apports qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires et qui font partie du projet de formation de l'élève. Notamment, elle rend visible des apports éducatifs et met en évidence, entre autres, l'importance d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat.

La *Formation générale* se décline en cinq thématiques que sont : les MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication), Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercice de la démocratie et enfin Interdépendances (sociales, économiques et environnementales).

Pour notre thématique, l'onglet « Santé et bien-être » nous intéresse particulièrement. La visée prioritaire « Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels » souligne l'enjeu qu'il y a derrière ce thème et l'enseignant doit s'engager à offrir les conditions, afin que l'élève puisse avancer sur son chemin personnel.

Les *Capacités transversales* permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Les Capacités transversales sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle.

Les cinq *Capacités transversales* déterminées sont : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive.

Nous remarquons ici que les forces de caractère ont tout leur rôle à jouer dans le développement de ces capacités, non seulement dans le but de promouvoir les compétences scolaires, mais aussi et surtout dans l'idée d'améliorer les conditions de vie et l'épanouissement personnel. En effet, accentuer sur les forces et non les faiblesses aura certainement un impact sur l'amélioration de ces différentes capacités et l'enseignant est invité à favoriser les mises en situation allant dans cette direction.

Par ces quelques éléments avancés, nous remarquons que la thématique des forces de caractère s'inscrit dans une vision plus large de l'école et qu'elle entre tout à fait dans les

attentes exprimées par le PER. Cela demeure encourageant pour notre école valaisanne. En effet, la place de la psychologie positive se fait de plus en plus grande depuis quelques années dans notre canton et quelques interventions et projets ont déjà été testés (nous pensons par exemple à Candy Sotillo qui a travaillé sur la gratitude, 2017). Cela souligne l'intérêt et la place à prendre dans le cursus scolaire et nous encourage dans notre recherche en lien avec une intervention concrète au cœur d'un établissement de notre canton.

D'ailleurs, le mouvement de la psychologie positive est réellement en marche, puisqu'une nouvelle association romande vient de voir le jour : AREPP, association romande d'éducation et de psychologie positives. Elle souhaite créer des canaux de communication entre les chercheurs et le monde du terrain et cherche à diffuser les résultats des différentes recherches dans le domaine, tout en mettant en lien les différentes personnes intéressées par la thématique.

Quelles ressources ?

Nous avons saisi l'enjeu de permettre le bien-être dans l'environnement scolaire. Cependant, nous nous interrogeons sur les ressources pour le développer. Une des approches théoriques touchant particulièrement à cette composante est l'approche humaniste. En effet, elle part du principe que les intentions, les valeurs d'une personne et la motivation sont déterminants dans la vie d'une personne.

Un des grands défenseurs de cette approche fut Carl Rogers (1902-1987) qui a énormément travaillé sur la dimension humaine de l'éducation. Pour lui, la qualité de la relation est essentielle. Il faut développer une « relation vraie » avec nos étudiants et promouvoir des attitudes positives avec eux.

Il s'agit selon moi de valoriser celui qui apprend, ses sentiments, ses opinions, sa personne. Il s'agit de lui témoigner une attention bienveillante sans que celle-ci soit possessive. Il s'agit d'accepter l'autre en tant que personne distincte dotée de qualités propres. Il s'agit d'une véritable confiance, de la conviction intime que cette autre personne est digne de confiance. (Zimring, 1994, p.4)

Ces quelques éléments mettent en avant l'importance de travailler sur la personne et sur ses qualités. C'est d'ailleurs l'approche qui a été proposée par la psychologie positive et son développement du caractère positif.

Pourquoi choisir les forces de caractère ?

Ce qui demeure très porteur avec les forces de caractère, c'est qu'elles sont présentes chez tout un chacun. « *We believe that everybody has signature strengths regardless of where he or she may stand compared to others* »¹ (Park et Peterson, 2009, p.5). Ceci demeure très intéressant lorsqu'il s'agit d'accompagner les élèves sur leur chemin de l'apprentissage, particulièrement pour ceux qui ont déjà connu échecs et difficultés. Nous choisissons de focaliser notre attention sur ce qui fonctionne plutôt que sur ce qui doit être amélioré.

Travailler avec les forces de caractère et notamment le questionnaire VIA permet de rendre les forces en quelque sorte « visibles » pour les personnes qui entourent l'enfant et cela donnera donc une meilleure approche pour l'encouragement et le développement.

¹ Nous croyons que tout le monde a des « forces signatures » indépendamment de sa position par rapport aux autres.

Enfin, choisir une approche qui met en avant des qualités qui sont déjà présentes chez l'individu accentuera certainement la confiance en soi, comme le soulignent Park et Peterson (2009) :

*Because signature strengths are the ones people already possess, it is often easier and more satisfying to work with and on these strengths. Once young people build their confidence by using and developing their signature strengths, they can be taught how to use these strengths to work on their less-developed strengths. It can be frustrating and difficult to work only on weaknesses and problems. Young people may give up or become defensive or indifferent about their problems. However, if discussions and interventions start with the strengths of young people—things at which they are already proficient—rapport can be built, and motivation thereby increased. The net effect of a strengths-based approach should be enhanced success of any and all interventions.*² (p.5)

Les forces de caractère sont une porte d'entrée intéressante pour toucher aux capacités transversales. Heckman (2001, cité dans Linkins et al., 2014, pp.65-66) a d'ailleurs montré que : « *non-cognitive skills – i.e. strengths of character – are at least as important as cognitive skills in predicting success across multiple domains.* »³

Puisque nous visons le succès de nos élèves, cela nous encourage à travailler dans cette direction. En effet, ces compétences non-cognitives semblent être essentielles et ceci est d'ailleurs accentué par les travaux de Duckworth et Seligman (2005) qui ont travaillé sur la maîtrise de soi. Ils ont pu montrer que savoir se maîtriser prédisait à plus de réussite scolaire que le QI. En 2009, Peterson et Park identifient d'ailleurs les cinq forces de caractère qui prédisent un meilleur succès (haut GPA) : la persévérance, l'amour, la reconnaissance, l'espoir et la perspective.

Ces quelques éléments nous permettent de comprendre que les forces de caractère ont un réel rôle à jouer dans le cursus scolaire, que ce soit en matière de réussite ou de bien-être.

2.2 Etat de la question

2.2.1 Le bien-être à l'école

Le bien-être à l'école est un sujet de discussion de plus en plus présent et, pour la première fois en 2015, l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment) s'est intéressée à cette question. La composante du bien-être a été étudiée sous quatre focus (OECD, 2017) : psychologique (satisfaction de vie, absence de problèmes

² Puisque les « forces signatures » sont celles que les personnes possèdent déjà, il est souvent plus facile et plus satisfaisant de travailler avec et sur ces forces. Une fois que les jeunes personnes ont pu prendre confiance en utilisant et en développant leurs « forces signatures », il est possible de leur enseigner comment utiliser ces forces pour travailler sur leurs forces moins développées. Il peut être frustrant et difficile de travailler uniquement sur les faiblesses et les problèmes. Les jeunes risquent d'abandonner ou de se montrer défensifs ou indifférents par rapport à leurs problèmes. Cependant, si les discussions et les interventions commencent par les forces des jeunes – les choses pour lesquelles ils sont déjà compétents – un lien peut être créé, et la motivation ainsi augmentée. L'effet net d'une approche basée sur les forces devrait être un renforcement du succès de toutes les interventions.

³ Les compétences non-cognitives – c'est-à-dire les forces de caractère – sont au moins autant importantes que les compétences cognitives en ce qui concerne la prédiction du succès dans de multiples domaines.

émotionnels,...), cognitif (capacité à appliquer ce que l'on sait pour résoudre des problèmes), physique (santé globale et mode de vie) et social (relations aux autres et sentiment par rapport à la vie sociale).

Quelques données significatives ont pu être exposées et nous présentons ici les résultats exprimés dans le rapport sur le bien-être (OECD, 2017). Il a par exemple été observé que la relation entre la performance scolaire et la satisfaction à l'égard de la vie est faible. Cela signifie que les élèves les plus performants ne se disaient pas particulièrement plus heureux que ceux qui l'étaient moins. Par contre, l'environnement d'apprentissage dans lequel évoluent les élèves peut influencer sur leur développement et leur satisfaction à l'égard de la vie.

L'école qui rendrait tous les élèves heureux n'a pas encore été trouvée, mais il ne faut pas oublier que l'école, en collaboration avec d'autres institutions sociales, peut répondre aux besoins psychologiques et sociaux fondamentaux des enfants. Elle aide ainsi les élèves à développer leur sentiment de maîtrise de leur existence et leur capacité de résilience face aux situations défavorables.

L'enquête PISA demandait entre autres aux élèves de noter leur vie sur une échelle allant de 0 à 10, ces valeurs représentant respectivement la pire et la meilleure vie possible. En Suisse, les élèves font part d'un niveau de 7.7 sur cette échelle, contre 7.3 pour la moyenne des pays de l'OCDE. Cela signifie que l'adolescent « type » s'estime satisfait de sa vie.

L'enquête a aussi montré que l'anxiété joue un grand rôle dans ces résultats. Plus de 64% des filles se disent anxieuses à l'idée de devoir passer un examen, même si celui-ci a été très bien préparé.

Enfin, les deux composantes qui montrent un accroissement du niveau de la satisfaction de vie se trouvent être le soutien des enseignants et les relations avec les pairs. Cela nous permet de faire le lien avec les conditions favorables au bien-être.

Dans un article consacré aux conditions du bien-être à l'école, Christophe Marsollier (2017) évoque les attitudes qui permettent à l'élève de se sentir bien :

se sentir sécurisé vis-à-vis des difficultés d'apprentissage rencontrées ; être reconnu dans ses efforts, dans son engagement ; être considéré pour ce que l'on a produit et ne jamais craindre d'être jugé en tant que personne pour ce que l'on est socialement, physiquement; savoir que l'on peut être aidé en cas de demande; être accompagné dans son cheminement; bénéficier de la liberté de pouvoir s'exprimer et des conditions permettant de s'autonomiser; s'autodéterminer dans ses choix d'orientation, n'est-ce pas là l'aspiration inconsciente de tout élève qui vient pour se former et trouver à l'école l'environnement propice à son bien-être et à sa réussite scolaire ? (p.41)

Nous remarquons donc que les conditions en lien avec le bien-être sont à prendre en considération et que le climat scolaire joue un rôle important dans l'apprentissage. Il nous paraît alors important de nous intéresser à ce qui peut encourager un environnement positif et bienveillant.

2.2.2 Les forces de caractère

Notre intérêt se tourne alors vers les forces de caractère qui s'intègrent dans le grand domaine de la psychologie positive. Aussi, nous proposons un état des lieux de la discipline, avant de nous intéresser aux forces à proprement parler.

La psychologie positive

Aux débuts du mouvement, lorsque Seligman et Csikszentmihalyi (2000) éditent leur article sur la psychologie positive, ils dénoncent le fait que la psychologie ne produit justement pas assez d'éléments en lien avec la connaissance sur ce qui vaut la peine d'être vécu, « *knowledge of what makes life worth living* » (p.5). A partir de ce moment-là, un essor des recherches et des interventions est observé et de nombreux chercheurs se penchent sur la question.

Cela découle sur des interventions en psychologie positive, désignées en anglais par l'acronyme PPI (*positive psychological interventions*). Selon Parks et Biswas-Diener (2013, p.142), PPIs « *are designed to promote wellness rather than to fix weakness* »⁴.

Les interventions ont été menées dans le contexte scolaire avec plus ou moins de succès, selon les moyens mis en œuvre et la formation des personnes en lien avec l'intervention. Pourtant, il a été relevé que le lien avec la psychologie positive est important pour diverses raisons, notamment le fait de porter notre attention sur différentes problématiques, comme le soulignent Shankland et Rosset (2016, p.2) : « *rising concerns about youth well-being, the role of schools in educating outside of traditional academic subjects, and increasing teachers' knowledge about the links between well-being and performance* ».⁵

Aujourd'hui, plusieurs programmes en lien avec la psychologie positive sont en place (Penn Resiliency Program (PRP) aux USA, Celebrating Strengths au Royaume-Uni ou encore Strath Haven Positive Psychology Curriculum aux USA). Il ne demeure pas moins qu'encore trop peu d'interventions sont réalisées dans les classes. Shankland et Rosset (2016) relèvent le fait que les professeurs trouvent le temps à investir trop grand, l'engagement personnel en terme de préparation et de matériel trop conséquent et la difficulté à trouver du temps pour ces interventions dans la semaine importante.

Pourtant, les recherches montrent que de telles interventions portent leurs fruits. Que ce soit en terme d'interventions individuelles menées en classes (voir Froh et al. 2008; Marques et al. 2011, cités dans Shankland et Rosset, 2016) ou de projets liés à l'établissement global (voir Green et al. 2012; Seligman et al. 2009; Shoshani et Steinmetz 2014, cités dans Shankland et Rosset, 2016), Shankland et Rosset soulignent que cela laisse entrevoir des résultats prometteurs « *not only in terms of student well-being but also in terms of academic outcomes, school climate, and teacher well-being.* »⁶ (Shankland et Rosset, 2016, p.2). Nous remarquons donc que les bénéfiques semblent importants et qu'il serait alors dommage de ne pas en faire profiter nos élèves présents et futurs.

Les forces de caractère

Les interventions en psychologie positive sont riches et variées et touchent à différentes thématiques. Pour notre travail, nous avons choisi de développer les forces de caractère et nous exposons ici leur intérêt.

⁴ Les PPIs sont conçues pour favoriser le bien-être, plutôt que pour arranger les faiblesses.

⁵ Augmenter l'attention sur le bien-être de la jeunesse, sur le rôle de l'école concernant l'éducation en dehors des sujets académiques traditionnels et sur l'augmentation de la connaissance des enseignants par rapport au lien entre bien-être et performance.

⁶ pas seulement en ce qui concerne le bien-être des étudiants, mais aussi en ce qui concerne les résultats académiques, le climat scolaire et le bien-être des enseignants.

De manière générale, la connaissance et l'utilisation des forces de caractère a permis de montrer que cela génère de l'optimisme et de la résilience, de l'aide au développement de la confiance en soi et une bonne image de soi. De plus, elles génèrent une sensation de vitalité et d'énergie, une aide à atteindre les buts que l'on s'est fixés et cela permet d'être plus engagé dans son travail et d'optimiser sa performance (Boniwell, 2012). Plusieurs recherches ont mis en place des dispositifs permettant d'étudier les forces de caractère dans le milieu scolaire. Nous présentons ici les résultats de quelques unes d'entre elles.

Madden, Green et Grant (2011) ont mené une étude pilote afin d'examiner l'impact d'un programme de coaching en lien avec les forces. Ils ont travaillé avec des élèves de l'école primaire en Australie et ont mené leur projet sur une durée de 6 mois. Après avoir rempli le questionnaire Youth Values in Action, ils ont pu travailler autour de leurs forces et déterminer des buts, ainsi que des moyens d'investir de nouveaux projets en lien avec les forces découvertes. Les résultats du programme ont montré une augmentation significative du niveau d'engagement et d'espoir des élèves, améliorant ainsi leur bien-être. Les élèves ont été très motivés à réaliser les activités, ainsi qu'à les partager à la maison. Nous remarquons donc qu'utiliser les forces déjà présentes, afin de les réinvestir dans de nouvelles situations semble porteur de sens.

De leur côté, Wagner et Ruch (2015) ont montré que plusieurs forces de caractère étaient associées positivement avec le comportement à l'école, ainsi qu'avec la réussite scolaire. La réussite était corrélée avec l'amour de l'apprentissage, la persévérance, la vitalité, la gratitude, l'espoir et la perspective. Ils ont ainsi pu montrer que les forces de caractère influencent une ambiance de classe positive et donc que cela a des répercussions sur la réussite scolaire.

Strengths Gym est, pour sa part, un programme basé sur les forces de caractère pour les adolescents. Proctor et al. (2011) ont mené une recherche sur des jeunes âgés entre 12 et 14 ans. Ils ont travaillé avec les forces indiquées dans le VIA et mis en place différentes activités comme des discussions ou encore des moments intentionnels où les jeunes ont pu expérimenter différentes manières concrètes de vivre les forces dans leur vie quotidienne. Les activités étaient menées en lien avec des carnets où les différentes forces étaient explicitées et où les élèves pouvaient inscrire leurs réflexions personnelles. Ces activités ont duré 6 mois environ. Les chercheurs ont pu remarquer que les adolescents qui avaient suivi le programme présentaient une augmentation significative de leur niveau de satisfaction de vie comparé à ceux qui n'avaient pas eu l'intervention proposée.

Certaines écoles choisissent de colorer tout leur établissement de cet état d'esprit. C'est le cas des écoles qui suivent le programme *Character Counts!*, le programme qui traite des forces de caractère le plus utilisé en Amérique et qui met en place 6 piliers principaux sur lesquels fonder l'école : « *Trustworthiness; Respect; Responsibility; Fairness; Caring and Citizenship* »⁷ (voir le site <https://charactercounts.org/>). Les effets remarquables sont positifs et il a été observé que les élèves ont de meilleures compétences intrapersonnelles, que la violence diminue et qu'une meilleure ambiance d'établissement est présente.

Plusieurs recherches se sont demandées s'il valait mieux travailler sur nos cinq meilleures forces ou sur les cinq plus faibles (voir Buckingham et Clifton, 2001, cités dans Shankland et Rosset, 2016). Il a été montré que les deux types d'interventions sont porteuses de fruits et que nous pourrions imaginer des interventions sur les deux types de travaux. Des recherches ont d'ailleurs été menées à ce sujet (voir Haidt, 2002).

⁷ Fidélité, respect, responsabilité, justice, attention et citoyenneté

Pourtant, il a aussi été remarqué que l'affirmation : « *Do your best* »⁸ n'était pas la meilleure façon de développer les forces de caractère. Il est, en effet, important de choisir consciencieusement une force que nous souhaitons travailler et mettre au point des actions concrètes. Park et Peterson (2009) le rappellent d'ailleurs : « *Young people need to be instructed to choose the target strengths on which they want to focus, to set specific and measurable goals, and to devise concrete action plans to achieve these goals.* »⁹

Enfin, il est aussi intéressant de se demander comment nous pouvons développer nos forces de caractère. Linkins et al. (2014) ont travaillé sur les différentes façons de faire pour pouvoir être davantage attentifs aux forces et y réfléchir dans notre vie quotidienne. Ils ont pu identifier cinq points basiques qui semblent englober la portée et les priorités d'une éducation basée sur les forces :

1. *Developing a character strengths language and lens*
2. *Recognizing and thinking about strengths in others*
3. *Recognizing and thinking about one's own strengths*
4. *Practicing and applying strengths*
5. *Identifying, celebrating, and cultivating group (classroom, school, etc.) strengths*¹⁰ (p.3)

Nous nous inspirerons de ces éléments pour élaborer notre séquence didactique lors de notre intervention dans les classes.

2.3 Objectif de la recherche

Notre recherche sera effectuée dans un environnement scolaire, puisque nous travaillerons avec des classes de 7^{ème} Hamos. Nous interviendrons dans quatre classes du même établissement et mènerons des activités en lien avec les forces de caractère. Deux séances d'enseignement-apprentissage seront données en classe et le troisième temps sera organisé autour d'un travail à domicile.

Nous testerons les élèves à l'aide d'un questionnaire à trois moments distincts sur différentes composantes en lien avec le bien-être, la gratitude, les inter-dépendances positives et la connaissance des forces de caractère.

Notre recherche ne visera pas à analyser en détail les forces de caractère, dans le but de savoir lesquelles seraient davantage corrélées avec le bien-être ; mais notre travail sera axé sur le bien-être général ressenti au niveau individuel et au niveau de la classe. Nous nous intéresserons à savoir si une intervention autour des forces de caractère donne aux élèves un sentiment positif et une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

⁸ Fais de ton mieux

⁹ Les jeunes ont besoin de choisir les forces-cibles sur lesquelles ils veulent se focaliser, fixer un objectif spécifique et mesurable, ainsi que concevoir des plans d'action concrets pour atteindre ces objectifs.

¹⁰

1. Développer un langage et une vision des forces de caractère
2. Reconnaître et réfléchir aux forces des autres
3. Reconnaître et réfléchir à ses propres forces
4. Entraîner et mettre en application les forces
5. Identifier, célébrer et cultiver les forces du groupe (classe, école, etc.)

3 Cadre conceptuel

Notre travail s'appuie sur plusieurs concepts qu'il importe de définir. Avant de poursuivre notre recherche, nous explicitons donc ces notions plus en détail. Nous commencerons par éclaircir l'idée de bien-être, puis évoquerons les forces de caractère qui s'inscrivent dans le grand domaine de la psychologie positive. Nous terminerons par mettre en lumière le lien qui existe entre nos deux thématiques.

3.1 Le concept de bien-être

Si, de nos jours, la notion du bien-être est sur toutes les lèvres, il s'avère que ça n'a pas toujours été le cas. Après la deuxième Guerre mondiale, par exemple, les recherches se sont essentiellement concentrées sur la réparation des dommages, oubliant alors quelque peu la réflexion autour de ce qui donne de la valeur à la vie.

Pourtant, au fil des ans, la tendance commence à s'inverser et la littérature grandit autour du concept du bien-être. Avec lui, les notions comme le bonheur, la qualité de vie et la satisfaction de vie sont au cœur des recherches. Il faudra tout de même attendre 1973 pour que le mot-clef « *Happiness* » soit introduit dans la revue *Psychological Abstracts International*. Ce développement du sujet explique aussi l'intérêt grandissant pour la psychologie positive.

Cependant, qu'est-ce que le bien-être ?

Le terme « bien-être » recouvre ce que l'Organisation Mondiale de la santé avait défini en 1994 comme « qualité de vie », notion « englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement » (Shankland, 2014, p.83). Cette notion a d'ailleurs été utilisée pour travailler sur les effets de certains troubles physiques ou psychiques.

Les chercheurs se sont intéressés à des approches différentes, à savoir le bien-être subjectif, le bien-être psychologique et le bien-être au travail (Warr, 1996, cité dans Antoine, Poinsot et Congard, 2007). Pour la suite de notre travail, nous choisissons de focaliser notre attention sur les notions de bien-être subjectif et psychologique. Ces deux domaines de recherche spécifiques ont fait l'objet de nombreuses études et ce n'est que depuis quelques années que les deux perspectives se rejoignent et tentent un travail davantage axé sur une notion de bien-être global. Notre travail s'intéresse à présent à développer ces deux visions du bien-être (cf. figure 2).

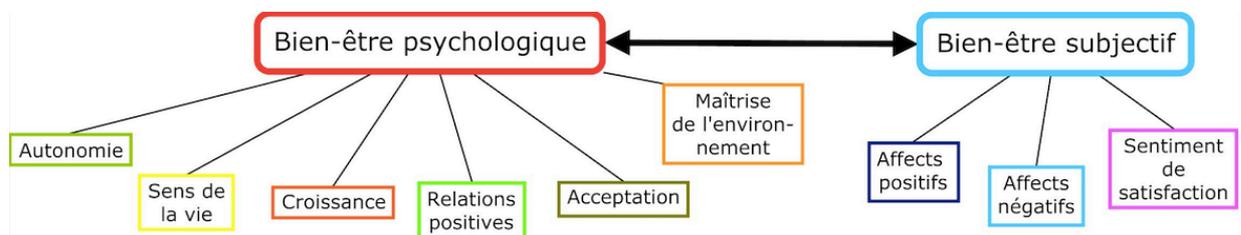


Figure 2 Deux approches du bien-être

D'après Keyes, Shmotkin et Ryff, 2002

3.1.1 Le bien-être subjectif

Dès les années 1950, Ed Diener s'intéresse à la notion de bien-être subjectif. Ce type de bien-être est aussi appelé bien-être « hédonique », car il se concentre sur le plaisir et les affects positifs. Le bien-être subjectif

repose sur une évaluation affective et cognitive de son existence qui se caractérise par l'expérience fréquente d'aspects positifs (joie, plaisir, gratitude, contentement...), un faible degré d'affects négatifs (anxiété, dépression...) et un sentiment élevé de satisfaction par rapport à l'existence. (Shankland, 2014, p. 83)

Dans la définition du bien-être subjectif, nous avons évoqué les termes d'évaluation cognitive et affective et il nous paraît important de les préciser. La dimension cognitive du bien-être subjectif est une évaluation entre sa vie et son cadre de référence. Nous pouvons évaluer notre vie en général ou une sphère de vie spécifique comme le travail ou notre famille. La dimension affective, elle, se tourne vers les émotions et regroupe aussi bien la joie que la tristesse. Les affects positifs et négatifs sont ainsi pris en compte (Ryser, 2012).

Deux perspectives

Avant de trouver un consensus sur la conception du bien-être subjectif, diverses études ont été menées dans deux perspectives différentes : celle des psychologues qui s'intéressent au bonheur et celle des sociologues davantage axée sur les conditions.

Les psychologues ont posé leur regard sur le bonheur, nommé « *happiness* » en anglais. Bradburn considère le bonheur « comme un état dans lequel, pour une personne donnée, les affects positifs l'emportent sur les aspects négatifs » (Bradburn, 1969, cité dans Rolland, 2000, p.2). Nous remarquons que cette vision du bien-être subjectif se tourne davantage vers le vécu émotionnel de l'individu. C'est l'évaluation affective.

Les sociologues et spécialistes des sciences sociales ont travaillé sur les conditions qui conduisent les individus à évaluer leur vie de manière positive. Ils ont donc mené des études centrées sur la « satisfaction de vie » qui devient un indicateur central de bien-être subjectif. Elle s'appuie sur le système de valeurs de la personne qui la conduit à évaluer, de son propre point de vue, ce qu'est une vie satisfaisante (Rolland, 2000). Nous remarquons que cette perspective du bien-être subjectif touche à l'évaluation cognitive, menée par les individus eux-mêmes.

Modèles hiérarchiques

Le bien-être subjectif se distingue en deux modèles hiérarchiques : les modèles Bottom-Up et les modèles Top-Down. Ces deux approches sont différentes par rapport à la compréhension des déterminants du bien-être (Rolland, 2000) :

- les théories Bottom-Up : le sentiment global de bien-être est la résultante d'événements et de conditions de vie favorables. Cela signifie que nous serons plus heureux si nous vivons des moments positifs dans notre vie (famille, couple, travail, etc.).
- les théories Top-Down : les personnes ont une prédisposition stable à interpréter les expériences de la vie et à y réagir. Nous allons alors réagir de façon positive ou négative et ce sera donc une interprétation subjective de l'événement qui déterminera notre bien-être

Nous comprenons bien que ces deux modèles s'opposent en ce qui concerne la direction de la causalité, puisque le bien-être est un « effet » dans la théorie Bottom-Up et une

« cause » pour les Top-Down. Comme nous ne pouvons pas réellement manipuler le bien-être subjectif (raisons éthiques), il demeure difficile de tester ces deux théories.

Mesurer le bien-être subjectif

Mesurer le bien-être demeure un élément très motivant et intéressant, mais les scientifiques ont dû admettre rapidement qu'il n'y avait tout simplement, pour reprendre l'expression de Sonja Lyubomirsky et Heidi Lepper (1999), pas de « thermomètre » qui permette de prendre la température du bien-être de l'individu. Pour pallier à cette difficulté, Bradburn (1969, cité dans Lyubomirsky et Lepper, 1999, p.139) propose une échelle intitulée *Affect Balance Scale*. Celle-ci mesure l'équilibre entre les affects positifs et négatifs expérimentés durant les quatre dernières semaines. Nous sommes donc sur le pôle affectif du bien-être subjectif. Pour le côté cognitif, c'est, parmi d'autres propositions recevables, le modèle de Diener qui donne une façon de le mesurer.

Pour Diener,

le bien-être subjectif réfère à l'expérience globale des réactions positives envers sa propre vie et inclut toutes les composantes d'ordre inférieur telles que la satisfaction de la vie et le niveau hédonique. La satisfaction de la vie renvoie à un jugement conscient et global de sa propre vie. Le niveau hédonique renvoie à l'équilibre entre le caractère agréable et désagréable de sa propre vie émotionnelle. (Diener, 1994, p.108, cité dans Rolland, 2000, p.3)

Le bien-être n'est donc pas simplement l'absence de facteurs négatifs, il inclut également des composantes positives (émotions agréables).

Pour mesurer la satisfaction de la vie, Diener et ses collaborateurs (1985, cités dans Lyubomirsky et Lepper, 1999, p.139) conçoivent une échelle en cinq items : l'Echelle de satisfaction de la vie (*Satisfaction With Life Scale*).

Cependant, comme nous l'avons indiqué, cet instrument évalue uniquement la composante cognitive du bien-être subjectif, ce qui ne correspond pas tout à fait à la vision de Diener qui mettait en avant le fait d'inclure aussi des composantes affectives. Celles-ci peuvent d'ailleurs être étudiées grâce à des échelles de mesure des émotions positives et négatives comme la PANAS (*Positive and Negative Affect Scales*; Watson, Clark et Tellegen, 1988, cités dans Shankland, 2014, p.180).

La constatation de la séparation affectif – cognitif non souhaitée est aussi faite par Sonja Lyubomirsky et Heidi S.Lepper (1999) qui écrivent : « *What is missing in the literature is a measure of overall « subjective happiness » - that is, a global, subjective assessment of whether one is a happy or an unhappy person.* »¹¹ (p.139)

Ainsi, Lyubomirsky et Lepper (1999) proposent une nouvelle échelle : *Subjective Happiness Scale* (SHS). Elle se déroule en 4 items, les deux premiers demandant aux individus de se caractériser quant à leur bonheur de manière absolue, puis par rapport à leurs pairs et les deux suivants demandant aux interrogés de se situer par rapport à une description sur les personnes heureuses ou malheureuses. Nous donnerons plus de détails sur cette échelle dans notre partie méthodologique, puisque c'est l'échelle que nous avons retenue pour notre étude.

L'adaptation hédonique

Les chercheurs avaient émis l'hypothèse d'une sorte d'état de base de bien-être que l'individu retrouverait toujours, qu'il ait vécu des événements positifs ou négatifs. Pourtant, les études (Lucas, 2007, cité dans Shankland, 2014) ont montré que les personnes ayant

¹¹ Ce qui manque dans la littérature, c'est une mesure du « bonheur subjectif » général – c'est-à-dire, une évaluation globale et subjective sur le fait qu'une personne est heureuse ou non.

connu une invalidité présentaient un degré de bien-être plus faible après un certain temps que le niveau de bien-être qu'ils montraient avant leur accident. Avec les événements positifs vécus, il a été montré que les individus retrouvaient encore plus rapidement le niveau de bien-être initial. Brickman et ses collaborateurs (1978, cités dans Shankland, 2014) ont montré que les personnes ayant gagné au loto n'étaient pas plus heureuses qu'avant, de même que des remarques positives données à une personne durant cinq jours de suite montraient une augmentation momentanée du bien-être subjectif, mais que celui-ci se dissipait après deux semaines (Boehm, Lyubomirsky et Sheldon, 2011, cités dans Shankland, 2014).

Shankland (2014) souligne ainsi que : « ceci illustre le phénomène d'adaptation hédonique : il est difficile de conserver l'état de bonheur ou de faire durer l'intensité d'un bien-être à partir du moment où il devient routinier » (p.90). Nous remarquons ici tout l'enjeu de vivre souvent des moments positifs, sans pour autant que ceux-ci deviennent une habitude. Les recherches se déroulent dans ce sens et Charles, Reynolds et Gatz (2001, cités dans Shankland, 2014) ont pu montrer que le bonheur des individus peut s'accroître de manière durable, et que des activités réduisant l'adaptation hédonique peuvent renforcer le sentiment de bonheur (pour une revue voir Boehm et Lyubomirsky, 2009, cités dans Shankland, 2014).

Cela nous fait aussi réfléchir quant à notre démarche d'intervention. Nous souhaitons observer en quoi un apport de psychologie positive en lien avec les forces amènera davantage de bien-être et nous sommes ainsi conscients que l'impact dans le temps sera un élément à prendre en compte lors de l'analyse.

3.1.2 Le bien-être psychologique

C'est dès les années 1980 que les chercheurs s'intéressent davantage à une forme de bien-être directement liée à la notion de bonheur, plutôt qu'à celle du plaisir. C'est le bien-être psychologique ou « eudémonique ».

Ces chercheurs soutiennent que le bonheur correspond aussi à d'autres facteurs qu'à simplement aux émotions positives et aux situations de plaisir. Par exemple, le fait que les personnes aiment suivre des objectifs complexes peut aussi amener du bien-être (Delle Fave, 2011, p.47).

Le modèle de Ryff

La psychologue Carol Ryff s'est particulièrement intéressée à la dimension psychologique et s'est demandée quels étaient les facteurs qui jouaient un rôle significatif dans notre qualité de vie. Elle a identifié 6 dimensions (Voyer et Boyer, 2001) décrites dans le tableau ci-après (cf. tableau 1). Plus une personne répond positivement aux dimensions, plus son niveau de bien-être psychologique sera élevé.

Ainsi, nous remarquons que

« le bien-être psychologique est donc davantage orienté vers une perspective existentielle, prenant en compte des aspects tels que l'acceptation de soi, le sentiment d'autonomie, la qualité des relations, le degré d'épanouissement personnel, le sentiment de maîtrise de son environnement, l'acceptation de soi, et le fait de considérer que la vie a du sens » (Ryff, 1989, cité dans Shankland, 2014, pp.83-84).

Dimensions	Définitions
Acceptation de soi	L'acceptation de soi se définit par une attitude positive envers soi, reconnaître et accepter les multiples facettes de soi, incluant les bonnes et mauvaises qualités, et se sentir bien avec son passé.
Relations avec les autres	Cette dimension signifie avoir des relations avec les autres qui soient chaleureuses, satisfaisantes et de confiance. De plus, l'individu doit être préoccupé par le bien-être des autres et être capable d'empathie, d'affection et d'intimité. Finalement, pour cette dimension, la personne doit comprendre le principe de donner et de recevoir dans les relations avec les autres.
Autonomie	L'autonomie représente l'autodétermination et l'indépendance. De plus, la personne doit être capable de résister aux pressions sociales afin de penser et de se comporter comme elle le croit. Egalement, les comportements doivent avoir origine de l'intérieur et la personne doit s'évaluer selon ses propres barèmes.
Maîtrise sur l'environnement	Cette dernière réfère au sentiment de maîtrise et de compétence pour gérer son environnement et de contrôler un nombre important d'activités externes. Aussi, cela signifie faire un usage efficace des opportunités et de choisir ou de créer des contextes profitables pour ses besoins et ses valeurs personnelles.
But dans la vie	En plus d'avoir un but dans la vie, la personne doit percevoir un sens dans la vie présente et son passé. Egalement, la personne doit avoir des croyances qui donnent un sens à la vie et avoir des objectifs dans cette vie.
Croissance personnelle	La personne a le sentiment de s'épanouir, grandir et se développer. Elle est ouverte aux nouvelles expériences et elle a le désir de réaliser son plein potentiel. Elle remarque une amélioration de soi et de ses comportements avec le temps. Enfin, les changements qu'elle a effectués et qu'elle réalise semblent être influencés par la connaissance de soi et de son efficacité personnelle.

Tableau 1 Le modèle de Ryff

D'après Voyer et Boyer, 2001

Le « bonheur authentique » de Seligman – le modèle PERMA

Martin Seligman s'est intéressé aux composantes qui favoriseraient l'accession au sentiment de bonheur, la notion de bonheur pouvant se résumer en « une sensation durable de « plaisir partagé de sens » » (Shankland, 2014, p.92). Il a développé un premier modèle en 2002 qui s'est vu amélioré en 2011. En lien avec la conférence *'Flourishing - a new understanding of wellbeing'* donnée par Martin Seligman à Happiness & Its Causes 2012, la plus grande conférence mondiale sur le bonheur et le bien-être qui a lieu à Sydney, nous présentons ici le modèle PERMA (cf. figure 3).

Le modèle PERMA (*Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*) comprend cinq dimensions :

- émotions positives
- engagement
- relations
- sens de la vie
- accomplissement de soi

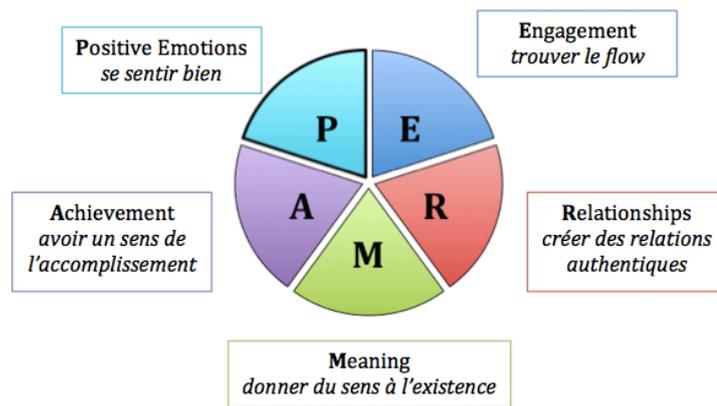


Figure 3 Le modèle PERMA

D'après Seligman, 2012

Pour Seligman, le bien-être est généré grâce à ces cinq dimensions et met en avant le fait que chacune d'entre elles existe pour son propre bien et ne vise donc pas à compléter une autre des cinq. De plus, chacun des éléments peut être mesuré indépendamment des autres éléments. Enfin, chacune des entrées est aussi enseignable, ce qui demeure très intéressant pour augmenter notre bien-être.

Les émotions positives

L'émotion correspond à une expérience physique et psychique associée à une situation ou un événement. Par exemple, la joie de rencontrer un ami se traduit psychiquement par des pensées agréables, et physiquement par une sensation de détente musculaire,

c'est la définition de l'émotion que nous pouvons lire chez Rebecca Shankland (2014, p.75). Les émotions ont pour première mission de mettre l'individu en mouvement, mais ont aussi une fonction de communication, puisque c'est grâce à elles que notre entourage sera informé de notre état. « Les émotions ont aussi un impact sur la vitalité et la motivation de l'individu, les émotions positives étant corrélées à un sentiment d'augmentation de l'énergie et de motivation à surmonter les obstacles rencontrés » (Haase, Poulin et Heckhausen, 2012, cités dans Shankland, 2014, p.77).

Dans une étude menée en lien avec le rôle des émotions positives dans la résolution de problèmes, Fredrickson (cité dans Shankland, 2014, p.79) montre que les émotions positives élargissent le champ attentionnel, augmentent la capacité de résolution de problèmes et préviennent le mal-être par la construction de ressources durables.

Cet angle de vue demeure ainsi essentiel dans le domaine de l'apprentissage scolaire et les émotions positives se doivent d'être cultivées et protégées.

Engagement

De nombreux travaux, comme ceux de Csikszentmihalyi (2007, cité dans Shankland, 2014), montrent que

toute action qui permet de progresser augmente la satisfaction par rapport à soi et à sa vie, donc le niveau de bien-être. Plus un individu s'engage dans l'action, plus il a de chance de progresser, ce qui aura pour effet d'accroître le plaisir et la satisfaction. (p.95)

En parlant d'engagement, il nous paraît important de nommer le concept de « *flow* » ou d'expérience optimale.

L'état de *flow* fait référence à l'absorption totale de l'individu dans une tâche qui se caractérise par un engagement de toute la personne avec une concentration intense qui peut engendrer une perte de conscience de soi, de son environnement, de ses difficultés, et s'accompagne du sentiment d'être en pleine possession de ses moyens, de maîtriser parfaitement l'activité. (Csikszentmihalyi, 2006, cité dans Shankland, 2014, p.99)

Cet état n'est pas évident à atteindre et dépend des conditions mises en place (tâche ni trop simple, ni trop compliquée, etc.). Cependant, celui-ci demeure très intéressant du point de vue du bien-être. En effet, le bien-être est augmenté dans l'instant, mais la satisfaction de vie est aussi agrandie, ce qui favorise le bien-être durable. Nous verrons plus en avant dans notre travail que le concept d'engagement est très lié avec les forces de caractère, puisque c'est souvent lorsque nous les utilisons que nous entrons dans l'expérience optimale.

Relations

Cette dimension ne se trouvait pas dans le modèle d'origine de 2002, mais Seligman a trouvé important de mettre davantage l'accent sur l'importance des relations positives. En effet, l'homme est un animal social et il est essentiel qu'il puisse se lier à ses pairs et s'y attacher. Diener et Seligman ont d'ailleurs montré que les personnes très heureuses « possèdent d'excellentes relations sociales. La quantité plus fortement la qualité des relations amicales étaient positivement corrélées avec le bonheur, et la solitude perçue était liée de manière robuste avec la dépression » (Kesebir et Diener, 2011, p.70). Lors de la conférence, Martin Seligman fait réfléchir les auditeurs sur le fait que, dans nos moments de plus grande joie, nous sommes rarement seuls. Nous partageons toujours avec les autres et notre système est basé sur cette réalité.

Sens de la vie

Seligman résume cette dimension en ces mots « *Belonging to and serving something bigger than self* »¹². Il a remarqué que si nous faisons quelque chose de sympathique juste pour le fait que c'est amusant, le plaisir se termine avec l'activité. Cependant, si nous donnons du sens à l'activité en la liant à la dimension philanthropique, c'est-à-dire avec le côté humain, cela nous donne davantage d'énergie. Seligman invite d'ailleurs ceux qui traversent une période difficile (dépression) à simplement aider une autre personne, ce qui apportera un effet motivant.

Accomplissement de soi

Avoir des objectifs et de l'ambition dans notre vie peut nous guider vers des expériences qui nous donneront de la satisfaction. Il demeure aussi essentiel de faire preuve de maîtrise et de discipline. En effet, les études qui ont été menées ont montré que l'influence de la maîtrise de soi (*self-discipline*) dans les résultats scolaires est quasi deux fois supérieure à celle du QI (Duckworth et Seligman, 2005). Ceci souligne l'importance de fixer des objectifs réalistes et de s'y tenir, afin de développer un sentiment d'accomplissement de soi.

3.1.3 Choix du modèle d'analyse et précisions

Avec ces quelques apports théoriques sur le bien-être, nous avons pu découvrir quelles étaient les composantes de cette notion. Pour notre analyse, nous choisissons de privilégier le modèle de Seligman. Ce choix a été fait dans la mesure où ses composantes ont l'avantage de pouvoir être mesurées indépendamment les unes des autres. De plus,

¹² Appartenir à et servir quelque chose de plus grand que soi-même.

ces volets peuvent être enseignés, ce qui demeure intéressant dans notre profession. Précisons tout de même les composantes qui seront analysées.

Dans le modèle PERMA, nous choisissons de focaliser notre attention sur deux lettres en particulier, à savoir les lettres P « Positive Emotions » (émotions positives) et R « Relations ».

Les émotions positives sont importantes pour notre recherche, car elles englobent la gratitude, trait de caractère que nous avons souhaité tester durant notre intervention sur les forces de caractère. Le sentiment de gratitude se définit comme « une émotion interpersonnelle éprouvée dans les situations où la personne se perçoit comme étant bénéficiaire d'un bienfait procuré intentionnellement par autrui (une aide, un don...) ou d'un bienfait généré par l'existence (une rencontre, une découverte, un paysage...) » (Shankland, 2014, pp. 123-124). Autrement dit, la gratitude, c'est chaque fois que nous avons envie de dire « merci ! ».

Pour vivre une expérience de la gratitude, Emmons (2008, cité dans Shankland, 2014) distingue deux étapes nécessaires : être capable de percevoir le bienfait procuré et pouvoir reconnaître que ce bienfait se trouve, au moins en partie, en dehors de soi-même. Chez les enfants, la gratitude apparaît vers l'âge de quatre ans, « lorsqu'ils deviendraient capables de comprendre qu'autrui peut avoir des intentions qui lui sont propres » (Shankland, 2014, p.127). De plus, elle se développe progressivement au cours des années suivantes. Gleason et Weintraub (1976, cités dans Shankland, 2014, p.127) ont montré que 21% des enfants de 6 ans disaient « merci » lorsqu'un adulte leur donnait des bonbons, contre plus de 80% à dix ans. Ceci demeure une composante intéressante pour notre groupe classe.

La gratitude est un trait de caractère très étroitement lié au sentiment de bien-être. L'association entre « l'orientation reconnaissance » et le bien-être : émotions positives, vitalité, joie, satisfaction par rapport à la vie, espoir et optimisme a d'ailleurs été démontrée par McCullough et ses collègues (2002, cités dans Shankland, 2014). Ce qui demeure encore plus intéressant, c'est que cette disposition est inversement corrélée à la dépression (McCullough et al., 2004, cités dans Shankland, 2014, p.128). Aussi, nous intéresser à la gratitude nous donnera des informations pertinentes par rapport au bien-être global.

Pour le moment, encore très peu d'études ont exploré l'explication du lien gratitude/bonheur. Cependant,

le lien entre la gratitude et l'accroissement du bonheur pourrait ainsi s'expliquer par le fait que la gratitude augmente le plaisir des bienfaits dont nous avons été gratifiés. Ceci pourrait augmenter la fréquence de l'affect positif, et ainsi améliorer le bien-être subjectif général. (Watkins, 2011, p.526)

En ce qui concerne la lettre « R », relations, nous avons vu que les relations avec les autres sont une vraie source de bonheur. Aussi, nous avons choisi d'étudier les interdépendances positives dans notre recherche. En effet, Eisenberg, Fabes et Spinrad (2006, cités dans Spinrad et Eisenberg, 2009, p.120) ont montré que « *prosocial behavior, and more specifically empathy and sympathy, have been consistently empirically related to children's positive social functioning* »¹³.

Plusieurs études ont d'ailleurs mis en lien le niveau de bien-être ressenti lorsqu'un soutien à l'autre est montré. Les recherches soulignent une augmentation de bien-être et la qualifient de « *shoot* de l'aidant ».

¹³ Le comportement prosocial, et plus particulièrement l'empathie et la sympathie, a été régulièrement relié empiriquement au fonctionnement social positif des enfants.

Ce *shoot* se caractérise par une augmentation des affects positifs et de la satisfaction par rapport à la vie, mais aussi par une amélioration de la santé physique : 43% des aidants perçoivent une augmentation de leur énergie lorsqu'elles apportent de l'aide, et 13% déclarent même que cela réduit leurs propres douleurs physiques. (Shankland, 2014, p.37)

L'ensemble des recherches souligne ainsi la relation entre comportements prosociaux et bien-être, puisque celui-ci est à la fois antécédent et conséquence des conduites prosociales. Les personnes avec un bien-être élevé ont plus envie d'aider les autres et, en retour, les personnes qui ont aidé voient leur bien-être augmenter en raison du sentiment de contrôle qu'ils ressentent, de l'amélioration de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnel (Shankland, 2014). Puisque les comportements prosociaux ont aussi tendance à renforcer les liens constructifs et solides entre les individus, il demeure porteur de sens de les développer dans l'environnement scolaire, notamment.

Ces quelques éléments éclairent le choix de notre modèle d'analyse. Après avoir travaillé autour du bien-être, nous choisissons, à présent, de nous tourner vers les outils qui peuvent le favoriser. Pour cela, nous nous intéressons aux forces de caractère.

3.2 Les forces de caractère

Dans notre société, nous nous attardons très souvent sur ce qui manque. Nous connaissons bien nos défauts et ce que nous aimerions posséder en plus, mais sommes-nous parfois attentifs à ce qui est déjà présent ? Mettons-le nous en avant en le développant davantage ? Nous devons apprendre à changer notre regard pour observer ce qui apparaît déjà en positif et ne pas nous focaliser uniquement sur nos faiblesses. Les forces de caractère sont un outil très intéressant pour développer cette vision des choses. Elles s'inscrivent dans le grand domaine de la psychologie positive, discipline que nous proposons de définir à présent.

3.2.1 La psychologie positive

3.2.1.1 Définition et fondements historiques

Pour Martin Seligman, la psychologie positive demeure l'étude scientifique du fonctionnement optimal de l'homme – qui vise à découvrir et à favoriser les facteurs permettant aux individus et aux communautés de s'épanouir (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Elle regroupe finalement tout ce qui nous permet d'aller bien et de nous orienter vers le bien-être.

Si nous parlons de psychologie positive, cela veut-il dire qu'il existe donc une psychologie « négative » ? Pas exactement et pour répondre à cette question, définissons tout d'abord ce que nous entendons par le mot « psychologie ». La psychologie se veut être, étymologiquement, la « science de l'âme », ce qui pourrait se traduire par « l'étude des caractères et comportements humains » (Shankland, 2014, p.3).

Elle s'est donnée trois tâches : guérir la maladie mentale, améliorer les vies normales et identifier et faire éclore les talents exceptionnels (Jung, 1987, cité dans Boniwell, 2012). Pourtant, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, seule la première tâche, celle de guérir la maladie mentale, est retenue. Les besoins dans ce domaine sont, en effet, grands après cet événement douloureux et il est compréhensible que toutes les ressources financières y aient été dédiées.

L'idée du bonheur fait malgré tout son chemin et, depuis la pensée des philosophes de la Grèce antique jusqu'aux auteurs du XXI^{ème} siècle, il questionne et interroge encore et toujours. Aristote déjà croyait en l'existence d'un « *daimon* », ou esprit, en chacun de nous qui nous guiderait dans la poursuite de ce qui est bon pour nous. Agir en accord avec ce daimon mènerait au bonheur (Bonniwell, 2012).

Plusieurs auteurs du XX^{ème} siècle se sont penchés sur la question (Jung, Allport, Jahoda, etc.), mais c'est sous l'impulsion de Martin Seligman, alors président de l'American Psychological Association (APA) et de Mihaly Csikszentmihalyi que ce nouveau courant de la psychologie voit réellement le jour. Les deux auteurs fixent un objectif clair pour la psychologie positive : « *Much of the task of prevention in this new century will be to create a science of human strength whose mission will be to understand and learn how to foster these virtues in young people* »¹⁴ (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000, p.7, cités dans Matthey-de-l'Endroit, 2014, p.8).

Avec la psychologie positive, nous développons le continuum du bien-être (cf. figure 4) et cherchons à passer du 0 au +10, la psychologie classique travaillant davantage sur la portion -10 à 0 (Shankland, 2014, p.8).

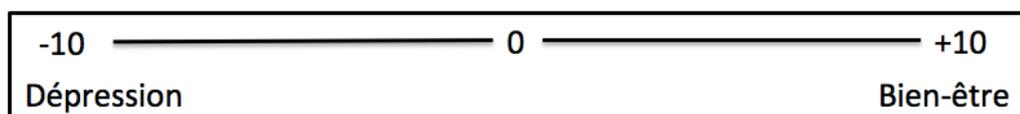


Figure 4 Continuum du bien-être
D'après Shankland, 2014

Pour cela, la psychologie positive sera travaillée sur trois niveaux : le niveau subjectif, le niveau de l'individu et le niveau de groupe. Ilona Bonniwell (2012), les définit comme suit :

Le niveau subjectif inclut les expériences positives, telles que la joie, la satisfaction, le contentement, le bonheur, l'optimisme et le *flow*. Ce niveau étudie donc tout ce qui amène à se sentir bien, plutôt qu'à faire le bien et à être « quelqu'un de bien ».

Au niveau suivant, il s'agit d'identifier les éléments constitutifs d'une vie de qualité ou « vie épanouie », ainsi que les qualités personnelles qui sont nécessaires pour être ce « quelqu'un de bien ». Ce niveau concerne donc l'étude des atouts, des forces et des vertus que l'individu peut posséder, ainsi que l'analyse de la capacité à se projeter dans le futur et à aimer, du courage, de la persévérance, du pardon, de l'originalité, de la sagesse, des compétences interpersonnelles et des dons naturels.

Enfin, le niveau du groupe ou de la communauté englobe les vertus civiques, les responsabilités sociales, l'encouragement à s'élever, l'altruisme, la civilité, la tolérance, l'éthique de travail, les institutions positives et autres facteurs qui contribuent au développement de la citoyenneté et des communautés, et incitent à tendre vers quelque chose situé au-delà de soi. Ce niveau concerne principalement les actions ou les comportements positifs visant quelque chose de plus vaste que nous-mêmes. (p.2)

Par ces quelques éléments, nous pouvons remarquer que l'objet de notre étude se situe davantage au niveau de l'individu, puisque nous travaillerons sur les forces de caractère.

¹⁴ Une grande partie de la tâche de prévention pour ce siècle nouveau sera de créer une science de la force humaine dont la mission sera de comprendre et de promouvoir ces valeurs dans la jeunesse.

Enfin, pour répondre à notre question initiale : « existe-t-il réellement une psychologie dite négative en opposition à la psychologie positive ? », Rebecca Shankland (2014) résume particulièrement bien la situation :

Il n'existe donc pas une psychologie négative et une psychologie positive, mais un champ de recherche et d'application s'intéressant prioritairement aux dysfonctionnements, déviances et difficultés, et un champ qui oriente ses travaux vers la compréhension du fonctionnement optimal, des expériences socialement considérées comme positives telles le sentiment de bonheur ou le partage, et des traits de personnalité perçus comme positifs tels la générosité, la gratitude ou la capacité à coopérer. (p.5)

3.2.1.2 Critique sur la psychologie positive

La psychologie positive évoque parfois bien des réticences. Entre idéologie et véritable science, elle laisse parfois naître préjugés et méfiances. Aussi, nous résumons ici deux des préjugés évoqués par Rebecca Shankland dans son ouvrage intitulé « La psychologie positive » (2014).

Est-ce que la psychologie positive est une méthode de développement personnel ? Les concepts étudiés par la psychologie positive touchent très souvent la philosophie et parfois même la religion. Il est alors aisé d'oublier de faire la distinction entre science et croyances. Certaines personnes pensent que la psychologie positive est « une forme de développement personnel inspiré notamment de philosophies orientales. Or, la psychologie positive s'appuie sur des méthodologies scientifiques pour tester ses hypothèses de travail. » (p.11)

Grâce à la psychologie positive, il va être possible de savoir si une méthode de développement personnel se tient à des croyances ou si l'efficacité aura pu être prouvée scientifiquement.

Un deuxième préjugé se situe dans la question d'une psychologie qui nierait les problèmes. Il a souvent été reproché à la psychologie positive de ne voir que les éléments positifs de la vie en fermant les yeux sur les difficultés. Pourtant,

la psychologie positive ne rejette pas les contributions importantes de la psychopathologie. Son objectif est de rééquilibrer le champ de la recherche en augmentant la quantité de travaux réalisés sur des traits de personnalité, des relations ou des contextes favorisant un développement humain optimal. (p.13)

Ainsi, la psychologie positive ne rejette pas nécessairement les aspects négatifs ou véhiculant de la souffrance, mais elle choisit d'étudier l'autre côté, « *the ways that people feel joy, show altruism, and create healthy families and institutions* »¹⁵ dans le but d'avoir un spectre encore plus grand de l'expérience humaine (Gable et Haidt, 2005).

Ici, il est aussi important de marquer la différence entre « pensée positive » et « psychologie positive ». La pensée positive se veut une manière de penser qui suggère que de visualiser ce que nous désirons et faire comme si ce vœu était déjà exaucé nous aiderait à atteindre ce que nous souhaitons et nous rendra heureux. C'est une forme d'autosuggestion (« Je vais bien, tout va bien »). La psychologie positive, elle, « propose des stratégies permettant d'accéder à une meilleure satisfaction de la vie au quotidien en vivant des émotions positives » (Bazinet, 2015, p.21). Nous remarquons donc bien que ces deux notions ne sont pas identiques.

¹⁵ Les façons de ressentir de la joie, montrer de l'altruisme et créer des familles et des institutions saines.

Enfin, la psychologie positive s'est rapidement développée et nous observons un décalage au niveau de la clarification conceptuelle. Pawelski (2014) écrit : « Des termes tels que bonheur, bien-être, épanouissement, émotion positive, force, sens, et objectif se voient attribuer des sens différents selon les auteurs publiant dans le domaine » (p.644). Ce souci peut être un reproche et il demeure essentiel que les auteurs se mettent d'accord pour des définitions claires, afin d'éviter les dérives sémantiques.

Par ces quelques éléments avancés, nous avons pu découvrir que la psychologie positive s'intéresse aux qualités nécessaires pour devenir « quelqu'un de bien ». Nous poursuivons notre travail avec la définition des forces de caractère qui demeurent des outils favorables pour espérer atteindre cet objectif.

3.2.2 Les forces de caractère : introduction

Les initiateurs du mouvement des forces de caractère ont souhaité se battre contre deux faux préjugés bien répandus (Boniwell, 2012).

Le premier, que tout le monde peut apprendre à être compétent dans presque tout ; le second, que le plus grand potentiel de développement se trouve dans les secteurs de la plus grande faiblesse de la personne. (p.92)

Avec ces quelques éléments, il nous paraît important de situer les forces de caractère dans la psychologie positive.

Lorsque le mouvement de la psychologie positive a été créé, il a été fondé sur 3 piliers essentiels (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) :

- le caractère positif : un ensemble de traits positifs
- les expériences positives : ce qui apporte du plaisir, elles sont amenées par le bon caractère
- les institutions positives : la famille, l'école, la communauté, etc. qui facilitent aux individus l'acquisition d'un bon caractère et les occasions d'en faire preuve. Ceci n'est possible que si ces institutions sont constituées de personnes avec un caractère positif.

Pour notre travail, nous choisissons d'orienter notre attention sur le caractère positif, laissant quelque peu de côté les expériences et institutions positives, bien que liées à notre thématique.

Park et Peterson (2009) définissent le caractère positif ainsi :

1. *a family of positive traits that exist in individual differences : in principle distinct strengths that people possess to varying degrees ;*
 2. *shown in thoughts, feelings, and actions ;*
 3. *malleable across the lifespan ;*
 4. *measurable ; and*
 5. *subject to numerous influences by contextual factors, proximal and distal.*¹⁶
- (p.68)

16

1. une famille de traits positifs qui existent dans les différences individuelles : en principe, des forces distinctes que les personnes possèdent à un degré différent ;
2. révélées dans les pensées, les sentiments et les actions ;
3. malléables durant toute la vie ;
4. mesurables ; et
5. sujettes à de nombreuses influences par les facteurs contextuels, de proximité et de distance

Afin de comprendre ce qui compose réellement le caractère positif, plusieurs personnes se sont penchées sur la question et, en l'an 2000, un institut voit le jour. C'est le VIA (Values In Action – valeurs en action) Institut présidé par Christopher Peterson. Un grand projet se met en place et 55 chercheurs travaillent durant 3 ans à l'élaboration d'une classification des forces et des vertus. Ils réfléchissent aussi à un moyen pour les évaluer. En 2004, la classification VIA des forces de caractère et vertus est créée (Peterson et Seligman, 2004). C'est une véritable bible sur le sujet et elle s'oppose en quelque sorte au DSM¹⁷ (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*) et à sa classification des symptômes et troubles mentaux.

D'autres classifications des forces et vertus verront le jour (par exemple StrengthsFinder de l'institut Gallup, Realise2 de CAPP, ...), mais nous choisissons, pour notre travail, de nous intéresser au VIA uniquement.

3.2.3 Que sont-elles ?

Le caractère positif est multidimensionnel et ses composantes se nomment « *character strengths* » ou forces de caractère (Park et Peterson, 2009, p.68). Pour définir ces forces et vertus, les chercheurs se sont penchés sur différentes civilisations et époques, auteurs et ouvrages pour examiner, assembler et classer les traits positifs des êtres humains. Pour l'anecdote, les chercheurs ont élaboré un « catalogue des vertus » et se sont appliqués à aller chercher une liste des forces de caractère provenant de grands personnages comme Charlemagne ou Benjamin Franklin, mais aussi dans la vie quotidienne et la culture populaire avec les séries télévisées, les cartes de vœux ou même les profils de personnages Pokémon ou ceux de l'École de sorcellerie de Poudlard de Harry Potter (Peterson et Park, 2011).

Les forces de caractère sont définies ainsi par Park, Peterson et Seligman (2004, p.1): « *Character strengths can be defined as positive traits reflected in thoughts, feelings, and behaviors. They exist in degrees and can be measured as individual differences.* »¹⁸

Les forces de caractères sont en somme les clés qui nous permettent de vivre notre vie de manière optimale et heureuse.

Pour préciser, nous reprenons ici les propos avancés par Peterson et Park (2011, p.236) qui définissent:

- les vertus comme « les caractéristiques fondamentales valorisées par les philosophes moraux et penseurs religieux »,
- le caractère comme « un ensemble de traits positifs qui ont émergé à travers les cultures et l'histoire comme étant essentiels à une bonne vie » et
- les forces de caractère comme « les ingrédients psychologiques – processus ou mécanismes – qui définissent les vertus »

Ils ajoutent que les forces de caractère véhiculent une valeur morale. « L'introversion et l'extraversion, par exemple, sont des traits sans poids moral. La gentillesse et le travail d'équipe, au contraire, ont une valeur morale et sont donc considérés comme des forces de caractère. » (p.236)

¹⁷ Le Manuel diagnostique des troubles mentaux

¹⁸ Les forces de caractère peuvent être définies comme des traits positifs révélés dans les pensées, les sentiments et les comportements. Elles existent selon certains degrés et peuvent être mesurées comme des différences individuelles.

Dans le but de déterminer que la force d'un individu appartient effectivement à la classification, Peterson et Seligman (2004, cités dans Peterson et Park, 2011, pp.237-238) ont défini 12 critères d'une force que voici :

1. *Ubiquité* – est largement reconnue et valorisée dans diverses cultures
2. *Satisfaisante* – contribue à l'épanouissement individuel, à la satisfaction et au bonheur au sens large
3. *Moralement valorisée* – elle est valorisée pour elle-même plutôt que comme moyen d'atteindre une fin. Ceci explique que l'intelligence ou le talent athlétique ne soit pas une force, car ils sont plutôt valorisés pour leurs conséquences plus tangibles.
4. *Ne diminue pas autrui* – mais au contraire tend à élever ceux qui sont témoins de son expression, provoquant de l'admiration plutôt que la jalousie. Les forces de caractère correspondent à une caractéristique à laquelle tous peuvent aspirer.
5. *Contraire malheureux* – possède des antonymes évidents qui sont négatifs. L'ambition n'est par exemple pas une force, car elle peut être bonne ou mauvaise et nous n'y trouvons pas un contraire psychologique.
6. *Caractéristique d'un trait* – est une différence individuelle avec une généralité et une stabilité qui peuvent être démontrées (projet VIA).
7. *Mesurable* – a pu être mesurée par les chercheurs en tant que différence individuelle.
8. *Caractère distinct* – n'est pas redondant avec d'autres forces de caractère.
9. *Modèles idéaux* – est incarnée de manière frappante par certains individus.
10. *Prodiges* – est manifesté de manière précoce par certains enfants ou adolescents.
11. *Absence sélective* – est totalement absente chez certains individus.
12. *Institutions* – constitue la cible délibérée de pratiques et de rituels sociétaux qui tentent de la cultiver.

3.2.4 Quelles sont-elles ? The VIA-Classification of Strengths

Ce processus a donné lieu à l'identification de 24 forces. Elles forment des qualités (ou vertus) qui sont reconnues universellement par les philosophes et les guides religieux et permettent donc d'avoir un langage commun, comme le soulignent Linkins et al (2014, p.1) : « *The VIA Classification, however, provides a cross-culturally relevant framework for 'educating the heart' – a common language for students, teachers, and the rest of us to understand and call forth what is best in ourselves and others* ». ¹⁹

Ces vertus sont au nombre de 6 (Peterson et Park, 2011, p.237):

- Sagesse et connaissances : des forces cognitives qui impliquent l'acquisition et l'utilisation de connaissances.
- Courage : des forces émotionnelles qui impliquent l'exercice de la volonté afin d'atteindre des buts malgré une opposition interne ou externe.
- Humanité: des forces interpersonnelles qui impliquent de se soucier des autres et d'en faire des amis.
- Justice : des forces civiques qui sous-tendent une vie communautaire saine.
- Modération: des forces qui protègent contre les excès.
- Transcendance : des forces qui établissent des liens avec l'univers et qui apportent un sens à la vie individuelle.

¹⁹ La classification VIA, cependant, offre un cadre inter-culturel pertinent pour « éduquer le cœur » – un langage commun pour les étudiants, les enseignants et tout un chacun pour comprendre et susciter le meilleur chez nous-mêmes et chez les autres.

Chacune des 6 vertus regroupe des forces différentes (cf. tableau 2). Pour obtenir les détails de chaque force, il convient de consulter la classification VIA (Annexe I).

Vertu	Forces associées
Sagesse et connaissances	Créativité Curiosité Discernement Amour de l'étude Sagesse
Courage	Vaillance Persévérance Intégrité Enthousiasme
Humanité	Amour Gentillesse Intelligence sociale
Justice	Travail d'équipe Impartialité Leadership
Modération	Pardon Humilité Prudence Maîtrise de soi
Transcendance	Sens esthétique Gratitude Optimisme Humour Spiritualité

Tableau 2 Classification VIA des forces

Le but de cette classification est sur un double niveau et Linkins et al. (2014) nous permettent de comprendre l'enjeu :

*The VIA Classification serves two distinct, but complementary, purposes. At the macro level, the classification frames our understanding of character in global terms. It defines the personal qualities that have inspired and ennobled humankind across time and place. At the micro level, the classification illuminates what is idiosyncratic and unique to the individual human heart.*²⁰ (p.5)

Nous pourrions nous demander si une force est synonyme de talent, mais nous devrions répondre par la négative, car les talents sont considérés comme quelque chose d'inné et sont donc moins volontaires que les forces que nous pouvons développer et sur lesquelles nous pouvons agir (Boniwell, 2012). En complément, nous citons Linkins et al. (2014) qui décrivent le but de l'éducation par les forces de caractère :

The purpose of character education is not to enforce or impose, but rather to reveal, elicit, and nurture existing strengths. Instead of viewing character as a fixed and narrowly defined construct, character is seen as multifaceted, dynamic,

²⁰ La classification VIA est utile pour deux objectifs distincts, mais complémentaires. Au niveau macro, la classification encadre notre compréhension du caractère dans un sens global. Cela définit les qualités personnelles qui ont inspiré et anobli l'humanité à travers le temps et les lieux. Au niveau micro, la classification illumine ce qui est particulier et unique à chaque cœur humain.

*idiosyncratic, and unique to the individual. Rather than prescribing a particular recipe for positive character, this approach provides a language for describing (and calling forth) each individual's character-related dispositions and capacities.*²¹ (p.65)

De plus, il faut être conscients que ces forces ne sont pas fixes dans le temps et qu'elles sont appelées à se transformer, à évoluer. Park et Peterson (2009, p.3) rappellent d'ailleurs la « *multidimensionality of good character* »²² et l'importance de ne pas se focaliser que sur une seule et unique force.

Enfin, des chercheurs se sont demandé si un surplus de force pouvait être négatif. Linley (2008, cité dans Shankland et Rosset, 2016) a montré qu'une utilisation trop grande d'une des forces pouvait avoir des conséquences négatives. Imaginons, par exemple, que trop de curiosité puisse être dérangeant, de même que trop d'honnêteté puisse blesser. Nous remarquons donc l'importance de trouver le bon équilibre entre ces différents éléments.

3.2.5 Comment les évaluer ? The VIA-Inventory of Strengths (VIA-IS)

Une fois que la classification a été décrite, il a fallu trouver un moyen pour évaluer les forces. Le VIA - Inventory of Strengths a été élaboré en 2009 par Park et Peterson. Il se présente sous la forme d'un questionnaire personnel de 240 entrées auxquelles il faut répondre par une notation de 1 à 5 ; 1 signifiant « pas du tout comme moi » et 5 « tout à fait comme moi » (échelle de Likert). Ce test existe en de nombreuses langues et est disponible sous www.viastrengths.org. Une version adaptée aux jeunes existe aussi.

Ce genre d'échelle peut poser problème dans le sens où les personnes s'auto-évaluent et les résultats peuvent en être influencés. Il faut donc rester conscients des biais que l'on peut y trouver, tout en reconnaissant le potentiel de cette méthode (Matthey-de-l'Endroit, 2014).

Une fois le test passé, une sorte de hiérarchie des forces est établie avec, en tête, les « Signature Strengths ». Celles-ci se réfèrent aux 5 premières forces et vertus individuelles et peuvent être définies comme « *personal traits or characteristics that a person feels they own, celebrate, and frequently exercise.* »²³ (Proctor et al., 2011, p. 2). Cependant, Park et Peterson (2009) rappellent qu'il ne doit pas y avoir un ordre particulier entre ces cinq entités, car « *there are typically no meaningful differences in their magnitudes* »²⁴ (p.3).

²¹ Le but de l'éducation par le caractère n'est pas de forcer ou d'imposer, mais plutôt de révéler, provoquer et nourrir les forces existantes. Au lieu de voir le caractère comme quelque chose de fixe et comme un produit étroitement construit, le caractère est vu comme multiforme, dynamique, particulier et unique à chaque individu. Plutôt que de prescrire une recette particulière pour obtenir un caractère positif, cette approche favorise un langage pour décrire (et susciter) le caractère de chaque individu, selon ses dispositions et ses capacités.

²² La multidimensionnalité du bon caractère

²³ Les traits ou caractéristiques personnels qu'une personne reconnaît personnellement, célèbre et pratique fréquemment.

²⁴ Il n'y a typiquement pas de différences significatives dans leurs magnitudes.

3.2.6 Critique autour des forces de caractère

Lors de ce travail de recherche, nous avons été amenés à nous documenter et à lire de nombreux documents sur le sujet. Nous n'avons rencontré que peu ou pour ainsi dire pas de critiques concernant les forces de caractère. Beaucoup d'auteurs défendent les bienfaits de cette pratique et soulignent que « *There was no evidence that "too much" of a character strength was ever associated with lower life satisfaction.* »²⁵ (Park, Peterson et Seligman, 2004, p.610)

Pourtant, il nous paraît important de nous questionner sur cette dimension et nous choisissons de discuter le profil du caractère qui sera avancé, notamment en réalisant le questionnaire VIA. En effet, ne serions-nous pas amenés à nous définir simplement par les forces qui nous seront données dans les résultats de manière externe, sans réellement nous questionner sur notre personnalité profonde ? De plus, en tant qu'enseignants, ne serions-nous pas rapidement poussés à restreindre nos élèves dans ce que nous avons repéré chez eux, leur laissant que peu de liberté ? Nous nous retrouverions ainsi à mettre les individus qui nous entourent dans des boîtes et l'effort pour en sortir pourrait devenir conséquent. De plus, il ne faudrait pas que la force mise en avant devienne source de conflit. Imaginons le discours suivant: « Ta force est la gentillesse, sois donc gentil ! » qui pourrait devenir un reproche si nous n'y prenons pas garde.

Les forces de caractère sont donc des outils puissants pour promouvoir le bien-être, mais il est important de ne pas perdre de vue qu'elles sont malléables et qu'elles peuvent évoluer dans le temps. Ceci demeure essentiel pour ne pas enfermer l'autre ou soi-même dans une perspective qui ne correspondrait pas entièrement à la personne et donner à chacun la possibilité de s'épanouir et de grandir.

3.2.7 Les forces de caractère à l'école

Comme nous l'avons vu auparavant dans notre travail, les forces de caractère semblent amener des résultats positifs dans leur mise en place dans le domaine scolaire (voir Madden, Green et Grant, 2011 ; Wagner et Ruch, 2015 ou Proctor et al., 2011). Nous ne revenons pas sur ces recherches, mais proposons ici quelques pistes pour la mise en place des forces.

Park et Peterson (2009) considèrent que l'étude des forces de caractère dans le contexte scolaire amène à quatre suggestions. Tout d'abord, ils soulignent l'importance de mesurer les forces de caractère. En effet, nous sommes habitués à mesurer les faiblesses des élèves, mais mesurer les forces leur donnerait de l'importance. Ils espèrent d'ailleurs que les forces de caractère des élèves soient évaluées et indiquées dans le carnet scolaire.

La deuxième suggestion touche davantage aux visées de l'école. Les éducateurs et les politiques cherchent à former des individus heureux et les forces de caractère sont une entrée en la matière. Ils ont d'ailleurs démontré que les forces du « cœur », celles qui lient les individus les uns aux autres, telles que l'amour ou la gratitude sont davantage associées au bien-être que les forces se rattachant à la « tête » qui sont plus individuelles comme la créativité, la pensée critique ou le sens esthétique (Park, Peterson et Seligman, 2004, cités dans Park et Peterson, 2009).

²⁵ Il n'y a pas eu de preuves que « trop » de force de caractère soit associé avec un bas niveau de satisfaction de vie.

En troisième suggestion, Park et Peterson travaillent autour du développement des forces au travers d'activités spécifiques. Ils mettent en avant que différentes influences y contribuent, comme la génétique, la famille, l'école, les pairs ou les communautés. Les modèles transmis par ces personnes sont un vecteur très fort. Les actions parlent souvent plus que les théories. Au niveau des activités proposées, l'important est que celles-ci encouragent les élèves à utiliser les outils dans leur vie quotidienne. Cependant, ils mettent en avant le fait qu'un programme individualisé a plus d'impact qu'une intervention globale (Park et Peterson, 2008, cités dans Park et Peterson, 2009).

Enfin, la dernière suggestion s'adresse tout particulièrement aux enseignants et les encourage à utiliser le vocabulaire de la classification VIA. En effet, dire simplement qu'un élève n'a pas un bon caractère ne l'aidera pas outre mesure. Par contre, travailler autour de la classification, établir son profil et lui montrer qu'il a déjà des forces en lui encouragera davantage l'enfant.

3.3 Lien entre bien-être et forces de caractère

Comme nous l'avons vu tout au long de ce développement, le bien-être et les forces de caractère sont considérablement liées. Nous souhaitons, à présent, mettre en lumière les lieux où nous retrouvons particulièrement ces deux composantes, en utilisant notamment les trois niveaux de la psychologie positive avancés par Ilona Boniwell (2012).

Prenons, tout d'abord, le concept de l'expérience optimale. Seligman souligne que nous entrons dans le *flow* une fois que nous touchons à nos forces de signature, autrement dit à nos cinq forces dominantes. Nous remarquons ici l'intérêt de bien connaître nos forces de caractère, puisque l'état de *flow* est très positif. Lors d'une conférence donnée en 2012, Martin Seligman a d'ailleurs demandé aux auditeurs de penser à une situation désagréable qu'ils vivaient au travail de manière hebdomadaire et d'aller ensuite faire le test des forces de caractère. Il leur a ensuite donné comme mission de vivre ces moments plus difficiles en utilisant une de leur force dominante.

Le fait de mettre en avant nos forces rend les situations plus intéressantes et augmente notre bien-être. Les statistiques montrent que, 6 mois après avoir choisi de vivre ainsi, l'anxiété et la dépression ont diminué, alors que la satisfaction de vie a augmenté (Seligman, 2012). Nous nous situons ici dans le niveau subjectif de Boniwell, qui permet à l'individu de « se sentir bien ».

Un deuxième élément qu'il nous paraît important de souligner se situe en lien avec la connaissance personnelle. En effet, que ce soit dans le modèle de Ryff ou dans celui de Seligman, une attention particulière est portée à la croissance personnelle et à l'accomplissement de soi. Pour réaliser une telle tâche, il est important de connaître ses faiblesses, mais plus encore ses atouts. Aussi, une approche comme celle véhiculée par les forces de caractère permet à l'individu de prendre conscience des valeurs qui sont déjà en action, afin d'y travailler encore et de les développer davantage. Nous nous situons ici au deuxième niveau discuté par Boniwell, le niveau qui permet d'identifier les éléments qui donnent d'être « quelqu'un de bien ». Agissant ainsi, la personne pourra développer ses sentiments positifs et ainsi accroître son bien-être. Le lien entre forces et bien-être est ainsi souligné sur le plan personnel.

Enfin, le niveau du groupe est aussi touché par les forces de caractère. En effet, travailler autour de ces valeurs donne de se questionner sur les vertus qui contribuent au développement de la citoyenneté et pousse les individus à s'intéresser à quelque chose qui se situe au-delà de soi. Les forces de caractère permettent à l'individu de se développer positivement et ainsi espérer tendre à la construction d'un monde meilleur. Ceci souligne l'importance de créer des institutions positives, particulièrement en contact

avec les enfants et les jeunes, qui approfondissent ces notions et permettent l'accroissement d'un bien-être global.

Forts de toutes ces informations et propositions, nous avons mis en place une intervention en psychologie positive et c'est sa description qui nous intéresse à présent.

4 Question de recherche

Considérant l'importance du bien-être à l'école, nous avons choisi une porte d'entrée en traitant de la thématique des forces de caractère. Nous cherchons à savoir quels sont les impacts sur la vie scolaire au cycle 2 d'une intervention qui vise à connaître et à investir ses forces.

Nous posons ainsi la question de recherche suivante :

« Quel impact a la connaissance de ses propres forces de caractère et celles de ses camarades au sein de la vie scolaire d'une classe de 7H ? »

Pour cela, nous présentons ici nos hypothèses :

- Le fait d'apprendre sur ses propres forces et sur celles de ses camarades augmente la satisfaction de vie (Proctor et al., 2011)
- Le fait de parler des forces de caractère dans la classe augmente la capacité des élèves à faire preuve de gratitude
- L'activité sur les forces améliore la qualité des relations dans la classe

5 Dispositif méthodologique

La méthode utilisée pour répondre à notre question de recherche est présentée par l'intermédiaire d'une description des participants, des méthodes privilégiées, des questionnaires utilisés pour la collecte des données, de la procédure et des considérations éthiques à respecter.

5.1 Participants

Cette étude a été réalisée auprès de 84 enfants de 7^e Harnos du Bas-Valais. 4 classes ont participé à la recherche, composées de 42 filles et 42 garçons, âgés entre 9 et 12 ans (moyenne= 10.107 ; écart-type = 0.466).

Toutefois, pour l'analyse, nous avons gardé uniquement les participants qui avaient des mesures complètes pour les trois temps de mesure, à savoir 72 individus.

5.2 Méthodes privilégiées

Pour notre recherche sur le terrain, nous avons choisi de travailler avec la méthode des questionnaires, car celle-ci nous permet d'avoir un instrument de mesure standardisé. Il place ainsi « tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants » (Berthier, 2006, p.67) C'est ce dont nous avons besoin étant donné que nous souhaitons mesurer les valeurs à différents moments de notre recherche.

De plus, nous avons choisi de travailler avec une méthode quantitative dans un premier temps. Celle-ci a le désavantage de perdre quelque peu la notion de profondeur que nous aurions pu retrouver avec la méthode des entretiens, mais elle permet d'avoir une vision

globale de l'échantillon, représentatif de l'âge visé par la recherche. Travailler avec l'enquête par questionnaire ne va pas nous donner une description des acteurs avec le plus de détails possibles, mais elle permettra « d'expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils sont, et non pas ce qu'ils disent de ce qu'ils font » (Bourdieu, 1979, cité dans Singly, 2016, p.8).

En outre, choisir une méthode axée sur les chiffres permet de saisir le monde social sans y insérer les sentiments. Singly (2016, p.7) souligne d'ailleurs l'importance, dans un premier temps, de « considérer les phénomènes sociaux en eux-mêmes, détachés des sujets conscients qui se les représentent ; il faut les étudier du dehors comme des choses extérieures ». Aussi, les chiffres permettent cette distance et ne conservent que les régularités statistiques.

Enfin, nous avons choisi une méthode d'expérimentation directe en intervenant dans les classes. Selon Gavard-Perret, Gotteland, Haon et Jolibert (2012, cités dans Sotillo, 2017, p.29), « l'expérimentation sur le terrain permet une proximité avec la réalité, de par l'implication directe du chercheur ». Ce choix nous permet ainsi de récolter quelques données qualitatives en lien avec les observations faites pendant la leçon, ainsi que selon les traces récoltées durant les évaluations formatives. Evaluer formativement permet de recueillir des informations, afin d'établir les adaptations indispensables à la mise en place d'un nouveau programme, tant dans les phases de conception que de réalisation. Ceci nous sera donc utile pour obtenir une meilleure interprétation des résultats, ainsi qu'une idée des probables ajustements nécessaires quant à la séquence didactique proposée.

Notre recherche se base donc sur une méthode mixte, « un modèle de recherche qui implique de combiner les éléments d'une approche quantitative et d'une approche qualitative [...] à des fins de compréhension et de corroboration » (Johnson et al., 2007, p.123, cités dans Condomines et Hennequin, 2013).

5.2.1 Autoévaluation des élèves

Nous avons choisi de travailler avec des questionnaires où les élèves doivent s'autoévaluer. Nous nous devons donc de nous questionner quant à leurs capacités à la réalisation de la tâche.

Selon Harter (1990, cité dans Fiassa et Nader-Grosbois, 2016), « la perception de ses propres compétences et l'estime de soi globale correspondent à des construits de la personne elle-même et les mesures directes de ses propres réponses sont les plus fiables » (p.226). De plus, selon Paradis et Vitaro (1992, cités dans Fiassa et Nader-Grosbois, 2016), « il semble que les questionnaires autorapportés par les enfants d'âge scolaire soient le plus fréquemment employés et les plus adéquats pour évaluer les perceptions de soi et l'estime de soi des élèves en classe » (p.226).

D'autres chercheurs pensent qu'il demeure plus fiable de recueillir l'autoperception des élèves, mais aussi d'un regard extérieur, comme celui de l'enseignante ou des parents de l'enfant.

Dans notre étude, pour des questions de temps et de moyens, nous n'avons pas choisi de recueillir les observations d'un tiers. Nous nous contenterons donc des autoévaluations remplies par les élèves de 7H qui, certainement, auront déjà de bonnes clefs en main pour répondre aux questionnaires de façon adéquate.

5.3 Matériel

Afin de mesurer le bien-être, la gratitude, les inter-dépendances positives et la connaissance des forces de caractère, nous avons choisi d'utiliser 4 questionnaires validés et un questionnaire de notre création. Nous avons réalisé un questionnaire informatique à l'aide de GoogleForm accessible sous le lien suivant www.forcesdecaractere.jimdo.com et les élèves se sont rendus en salle informatique pour la passation. Celle-ci dure environ 25 minutes par élève.

Les questionnaires se présentent dans l'ordre suivant : échelle du bonheur subjectif, Kidscreen, inter-dépendances positives, gratitude et connaissance des forces. Ils sont consultables en annexe (Annexe II).

5.3.1 Subjective Happiness Scale (SHS)

Cette échelle a été mise au point dans le but de proposer une mesure du bonheur subjectif global, ne séparant ainsi pas le pôle affectif du pôle cognitif. Elle est attribuée à Sonja Lyubomirsky et Heidi Lepper (1999).

L'échelle SHS se base sur 4 items à évaluer selon l'échelle de Likert à 7 points, 1 signifiant « pas du tout » et 7 « tout à fait ». Elle a été développée et validée par 14 études différentes avec plus de 2732 participants venus des Etats-Unis et de Russie.

Nous avons choisi de travailler avec cette échelle dans la mesure où elle permettait une évaluation globale du bonheur subjectif. De plus, les énoncés étaient relativement simples, ce qui nous a permis de les présenter aux élèves échantillonnés.

5.3.2 Kidscreen

Les questionnaires Kidscreen (2006) sont une famille d'instruments développés et normalisés pour enquêter sur les questions en lien avec la santé et la qualité de vie des enfants et adolescents âgés entre 8 et 18 ans. Ces questionnaires ont été mis au point lors d'un projet financé par la Commission européenne dans 13 pays européens. Les tests mesurent la qualité de vie des enfants en lien avec la dimension du bien-être physique, mental et social.

Les questionnaires existent avec un nombre de questions variable (10, 27 ou 52 questions). Pour notre recherche, nous avons opté pour une version de 18 questions, choisissant les questions en lien avec la santé générale, ainsi que celles relatives aux amis et à l'école, puisque nous cherchions à mesurer le bien-être dans l'environnement scolaire.

Les participants doivent indiquer un chiffre entre 1 et 5, 1 signifiant « jamais » et 5 « toujours ».

5.3.3 Test sur les inter-dépendances positives

Ce test a été fourni et mis au point par l'équipe de recherche menée par Rebecca Shankland, experte dans le domaine et maître de conférence à l'Université de Grenoble. Ce questionnaire (Shankland et Gay, 2018) s'articule autour des questions d'aide et de relations aux autres. Il est évalué sur une échelle de Likert à 6 points, 1 signifiant « absolument pas d'accord » et 6 « absolument d'accord ».

5.3.4 Test sur la gratitude

De même que le test sur les inter-dépendances positives, ce questionnaire en lien avec la gratitude a été fourni et mis au point par Rebecca Shankland, auteure du livre « Les pouvoirs de la gratitude » (2016). Il s'évalue aussi sur une échelle à 6 points, 1 indiquant « absolument pas d'accord » et 6 « absolument d'accord ».

5.3.5 Test sur la connaissance des forces

Ce test a été réalisé dans le cadre de ce mémoire uniquement. Il vise à évaluer la connaissance des forces par les élèves, que ce soit en ce qui concerne leur connaissance personnelle ou par rapport aux autres. Les quatre premières questions sont évaluées selon une échelle allant de 1 à 5, 1 signifiant « pas du tout comme moi » et 5 « tout à fait comme moi ». Un champ libre a été laissé dans le but de donner aux enfants la possibilité d'indiquer les forces qu'ils reconnaissent en eux.

5.4 Procédure

Nous avons choisi les classes en fonction de l'intérêt des directeurs d'écoles et des enseignants à participer à la recherche. Nous avons d'abord contacté les directions, puis leur avons présenté une lettre explicative. Nous avons recruté quatre classes dans le même établissement scolaire d'une ville (environ 18'000 habitants). Les élèves interrogés ont complété l'ensemble des questionnaires lors de trois passations collectives, dans le cadre scolaire et en présence de l'enseignant titulaire.

Les questionnaires ont été remplis à 3 reprises, à savoir au tout début de l'intervention, après l'intervention dans le groupe 1 (au moment où l'on a interverti les groupes) et en fin d'intervention. Nous avons mené notre intervention dans le groupe 1 (deux classes), pendant que le groupe 2 (deux classes) n'avait aucune activité en particulier ; puis nous avons interverti les groupes. Le groupe 2 a suivi le programme pendant que le groupe 1 était au « repos ». En fin de séquence, nous avons refait le test dans les 2 groupes. Le but était ainsi de pouvoir remarquer les changements possibles et surtout si les effets s'étaient prolongés dans le groupe 1. Le tableau récapitulatif permet de saisir le déroulement de l'étude (cf. figure 5).

Déroulement de l'étude																	
Semaines	1	2	3	4	5	6	7	8	9								
	21.08-25.08	28.08-01.09	04.09-08.09	11.09-15.09	18.09-22.09	25.09-29.09	02.10-06.10	09.10-13.10	16.10-20.10								
Groupe 1	T1	S1	D	S2	T2	/	/	/	T3								
Groupe 2	T1	/	/	/	T2	S1	D	S2	T3								
Groupe 1	Enseignant 1 et Enseignant 2																
Groupe 2	Enseignant 3 et Enseignant 4																
Légende:	<table border="1"> <tr> <td>T...</td> <td>Temps de réponse à des questionnaires</td> </tr> <tr> <td>S...</td> <td>Séance en classe (intervention par Cécile)</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Devoirs à la maison</td> </tr> <tr> <td>/</td> <td>Aucune intervention</td> </tr> </table>									T...	Temps de réponse à des questionnaires	S...	Séance en classe (intervention par Cécile)	D	Devoirs à la maison	/	Aucune intervention
T...	Temps de réponse à des questionnaires																
S...	Séance en classe (intervention par Cécile)																
D	Devoirs à la maison																
/	Aucune intervention																

Figure 5 Déroulement de l'étude

5.4.1 Présentation de la séquence

Nous avons mené avec les élèves une séquence en lien avec les forces de caractère. Cette séquence s'est organisée en trois temps, à savoir deux séances en classe et un travail à domicile. Le fil rouge de la séquence, les objectifs, ainsi que le matériel utile à sa réalisation sont mis en annexe de ce document (Annexe III) et peuvent faire l'objet d'un support pour l'enseignant. Les adaptations et remarques sont évidemment bienvenues.

Notre séquence a été construite sur les différentes étapes proposées par Linkins et al. (2014, p.3) en lien avec la portée et les priorités d'une éducation basée sur les forces, précédemment évoquées dans notre travail (voir 5.2 Etat de la question).

Linkins et al. évoquaient, dans un premier temps, le fait de développer un vocabulaire et une vision autour des forces de caractère, puis de reconnaître et de penser aux forces identifiées chez les autres individus. La première séance en classe s'est déroulée autour des cartes des forces de caractère qui a permis aux élèves de se familiariser avec la thématique et de discuter autour des forces de chacun des élèves. Puis, à domicile, les enfants ont été invités à reconnaître leur propres forces (étape 3) et à enquêter sur les forces au quotidien.

Le troisième moment était articulé sur la pratique (cas concrets d'utilisation des forces) et sur le plan d'action, puisqu'il est important de focaliser sur une force en particulier, comme le relevaient Park et Peterson (2009).

La dernière étape proposée par Linkins et al. évoquait le fait d'identifier, de célébrer et de cultiver les forces du groupe. Cet élément se doit d'être vécu davantage sur le long terme et nous remarquons ici l'importance d'insérer notre intervention dans une dynamique de classe plutôt que dans une opération ponctuelle.

5.5 Protection des données /Considérations éthiques

Les dispositions éthiques de ce travail ont été réfléchies dans la mesure où nous avons pris en compte le fait que tous les élèves testés auront, à la fin, reçu le même programme d'intervention. Nous ne laissons donc personne sans avoir découvert notre séquence sur les forces de caractère.

Nous garantissons l'anonymat de toutes les personnes interrogées lors de cette recherche. Les données ne sont pas communiquées personnellement. Seuls les résultats globaux pourront être communiqués aux parents et enseignants désireux de les recevoir.

Chaque questionnaire est pourvu d'un code à trois lettres, permettant, si besoin est, d'identifier l'auteur des résultats.

6 Résultats et analyse des données

Nous présentons ci-après les résultats obtenus suite à la passation des questionnaires par les élèves et à l'intervention dans les différentes classes. Nous commençons par présenter la procédure en lien avec le traitement des données, avant de poursuivre par la présentation des résultats obtenus aux différents tests. Nous terminerons par donner quelques observations menées lors du moment d'enseignement-apprentissage en classe.

6.1 Traitement des données

Les données ont été récoltées lors de trois passations du même questionnaire, comme susmentionné. Les données récoltées à l'aide du formulaire GoogleForm ont été automatiquement triées dans un document Excel. La procédure de traitement a été de placer, dans un premier temps, chacun des élèves sur une même ligne, permettant ainsi d'avoir une vision individuelle selon les trois temps de mesure. Puis, il a fallu retrouver les items inversés, afin d'avoir toujours le même code. Enfin, les scores composites ont été recomptés. Ceci permet d'avoir une meilleure appréciation de la mesure concernée, puisque une variable est représentée par une moyenne des questions (4 questions pour le SHS, par exemple).

Le fichier ainsi exploitable, nous avons pu procéder aux analyses statistiques des données récoltées et nous présentons nos résultats à l'aide de graphiques mettant en lien à la fois la temporalité et les interventions dans les groupes.

Ce choix a été fait dans la mesure où, dans notre recherche, la temporalité est importante, puisque nous avons réalisé des passations à trois moments distincts : avant le début de l'intervention (temps 1), au moment où les groupes ont été intervertis (temps 2) et en fin d'intervention (temps 3).

Nous avons choisi de présenter les graphiques en distinguant les groupes selon les interventions. Le premier groupe (deux classes de 7H) est représenté en bleu, c'est-à-dire que nous sommes intervenus avec ces élèves durant les trois premières semaines de notre recherche, puis nous les avons laissés « au repos ». Le second groupe, en vert, a lui été « inactif » au départ, puis a reçu l'intervention prévue en deuxième partie d'intervention.

Les tests statistiques utilisés sont des tests de Student, en considérant des p-valeurs $p < .05$ comme significatives.

Nous rendons le lecteur particulièrement attentif aux échelles lors de la lecture des différents résultats. Celles-ci varient, en effet, d'un graphique à l'autre et cela pourrait causer une mauvaise interprétation. Ainsi, un écart qui semble important entre deux temps de mesures peut s'avérer en fait plus faible qu'un écart qui apparaît très élevé sur une autre figure. Nous avons opté pour le choix de maximisation dans un souci de lisibilité des graphiques présentés.

6.2 Résultats du Test SHS

Le test du SHS (« *Subjective Happiness Scale* ») est composé de quatre questions. Une moyenne est établie à partir de celles-ci, rendant ainsi le test unidimensionnel. Le score maximum qui peut être atteint est de 28. Les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$).

Observons à présent le premier groupe. Nous remarquons une légère diminution de la satisfaction au temps 2 (20.79). Le score du départ et celui en fin d'intervention sont sensiblement proches (21.06 et 21.00).

Le groupe 2, quant à lui, est parti depuis légèrement plus haut que le groupe 1 (22.03) et il y a eu une amélioration de la satisfaction de vie tout au long de l'intervention, davantage marqué entre le temps 2 (22.23) et 3 (22.72), c'est-à-dire au moment où l'intervention sur les forces de caractère a eu lieu.

De manière générale, le niveau de satisfaction de vie des élèves est bon, puisque la moyenne des deux groupes se situe à 21.64.

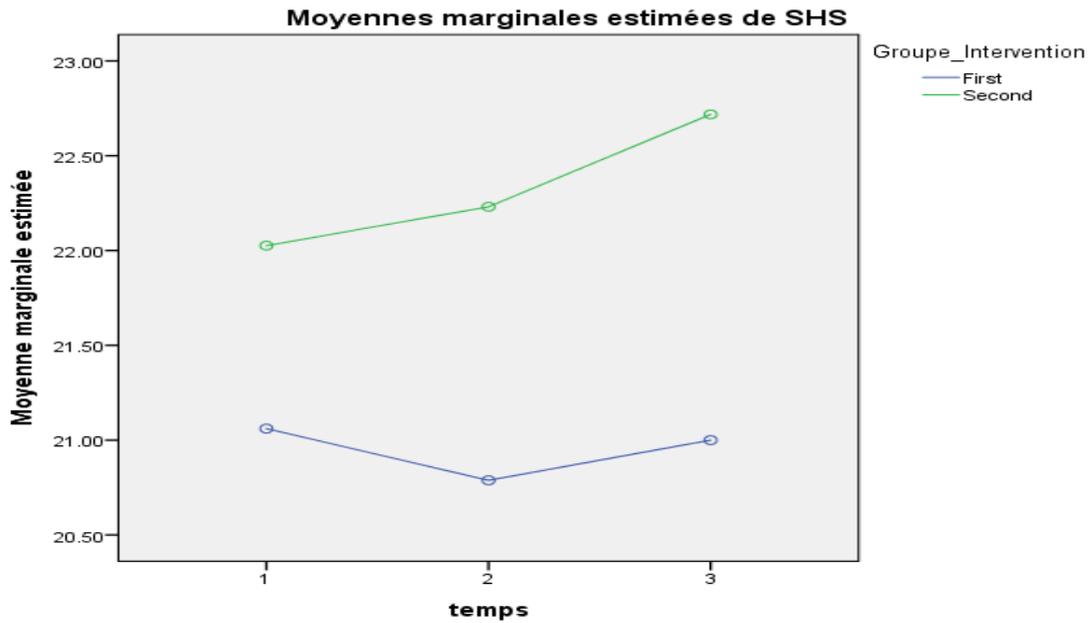


Figure 6 Résultats SHS

6.3 Résultats du Test Kidscreen

Ce test qui mesure le bien-être des enfants est un test multidimensionnel. Il comporte six composantes, à savoir : le bien-être physique, l'humeur, le bien-être psychologique, le bullying, les amis et le bien-être scolaire. Le score total possible est chiffré à 90 et est réparti en 18 items. Pour ce test, les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$).

Les résultats généraux du test montrent que le 1^{er} groupe part à 79.03 et descend lors de la deuxième passation (77.94) pour terminer à 78.97. Le deuxième groupe, quant à lui, demeure très stable au fil de l'intervention (77.79, 77.79 et 77.59, respectivement aux trois temps de mesure).

Pour une meilleure connaissance des résultats, passons en revue les différentes composantes traitées dans le test.

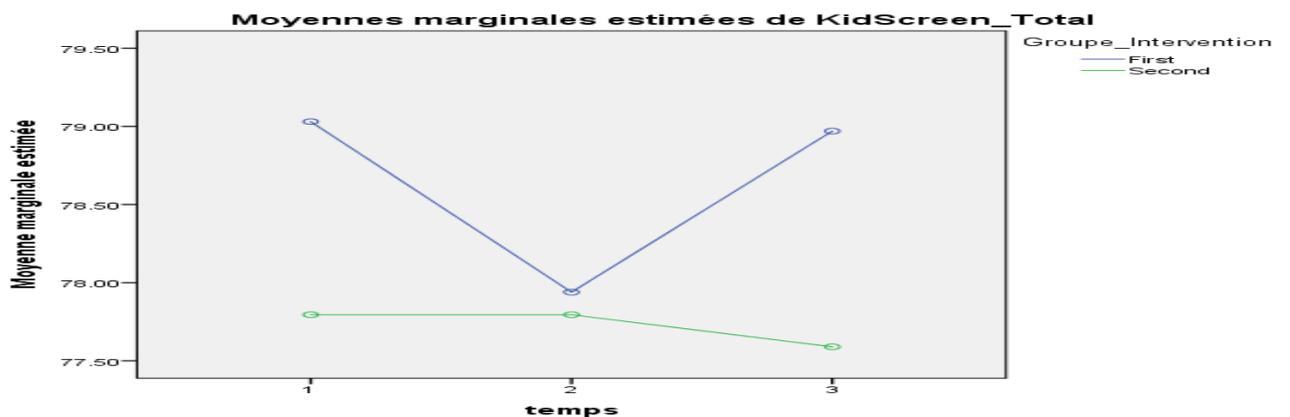


Figure 7 Résultats Kidscreen général

6.3.1 Kidscreen : bien-être physique

Le bien-être physique est évalué selon 2 items compris dans les questions 1 et 2 et le score total possible est de 10. Les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$).

Les données montrent que le groupe 1 est resté très stable dans son bien-être physique, puisqu'il est parti à un taux de 8.88, est légèrement descendu à 8.82 pour se situer à 8.85 en fin d'intervention.

Le groupe 2 est parti plus bas que le premier groupe (taux de 8.69), a chuté encore davantage au temps 2 (taux de 8.54) pour remonter lors de la troisième passation (taux de 8.64).

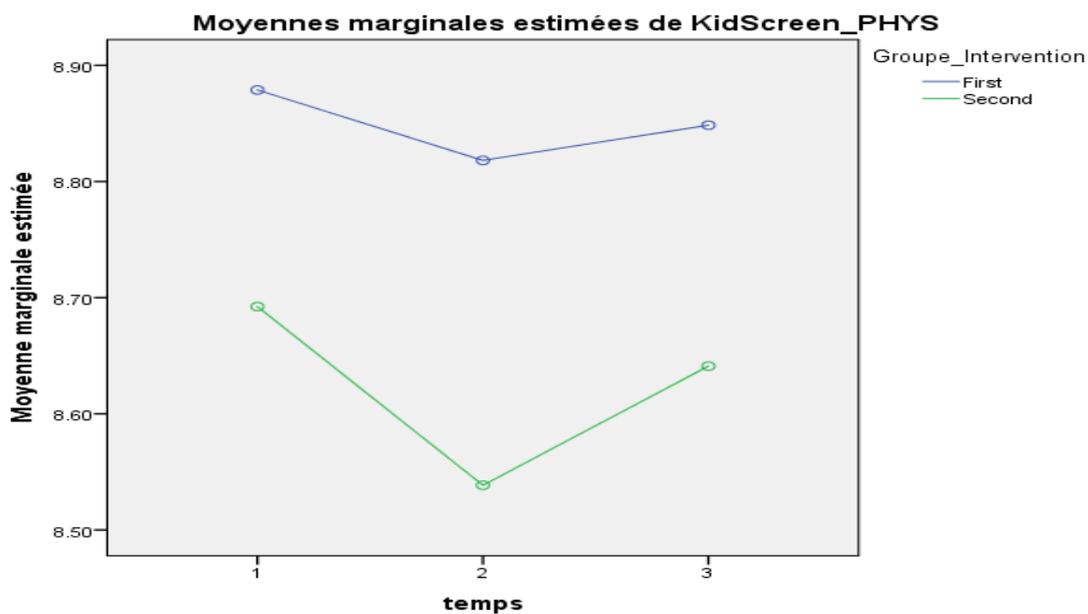


Figure 8 Résultats Kidscreen Bien-être physique

6.3.2 Kidscreen : humeur

La dimension « humeur » est étudiée avec 2 items, à savoir les questions 3 et 4 et le score possible est de 10.

Nous remarquons, grâce au graphique, que les groupes se sont croisés en milieu d'intervention. En effet, le groupe numéro 1 a débuté à un taux de 8.00 pour poursuivre progressivement vers le haut en atteignant un taux de 8.21 en fin de parcours.

Le second groupe est à un taux de 7.82 au temps 1, puis augmente jusqu'à un taux de 8.20 pour chuter (taux de 7.46) à la fin de l'intervention. Entre le temps 2 et le temps 3, les changements sont significatifs ($p < .05$).

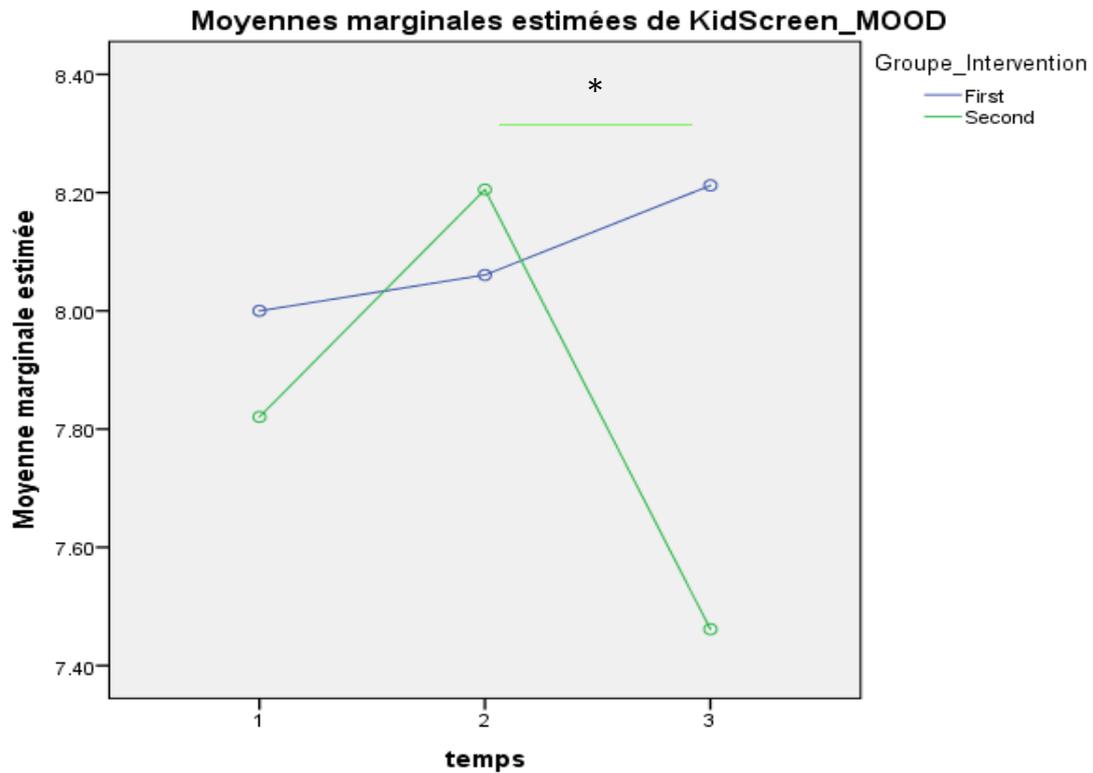


Figure 9 Résultats Kidcreen Humeur

6.3.3 Kidscreen : bien-être psychologique

6 items permettent d'évaluer la question du bien-être psychologique dans ce test. Ils sont présents dans les questions 5,6,7,8,9 et 10. Le score total est de 30 et les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$).

Remarquons que le groupe 1 augmente légèrement son bien-être, passant d'un taux de 26.70 à un taux de 26.79. Le groupe 2, quant à lui, observe une diminution de son taux de 26.46 à 26.23 au temps 2 pour remonter en fin d'intervention (taux de 26.31).

Notons tout de même que ces valeurs demeurent très proches les unes des autres.

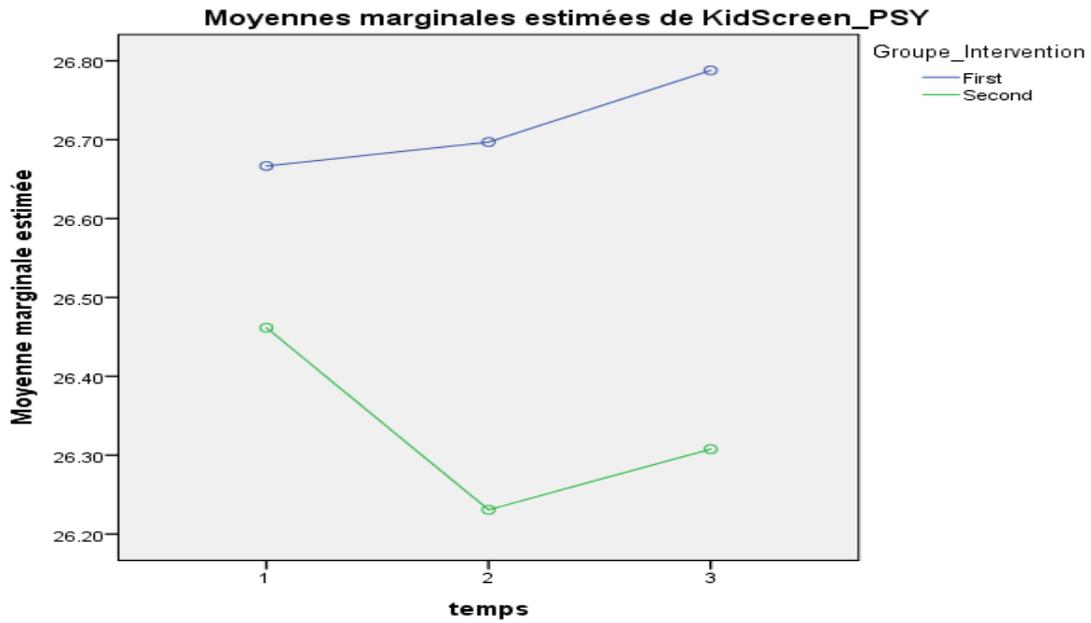


Figure 10 Résultats Kidscreen Bien-être psychologique

6.3.4 Kidscreen : Bullying

La dimension d'harcèlement est évaluée dans les questions 11, 12 et 13 et peut obtenir un score allant jusqu'à 15. Les 3 items permettent d'observer des courbes étonnantes. Le groupe 1 part à un taux de 12.82 avant de diminuer à 12.15 et remonter rapidement jusqu'à un taux de 13.21. Entre le temps 2 et le temps 3, les changements au cours du temps sont significatifs ($p < .05$). De manière stable, le groupe 2 évolue autour d'un taux de 12.61 avant de se rapprocher du groupe 1, à un taux de 13.05.

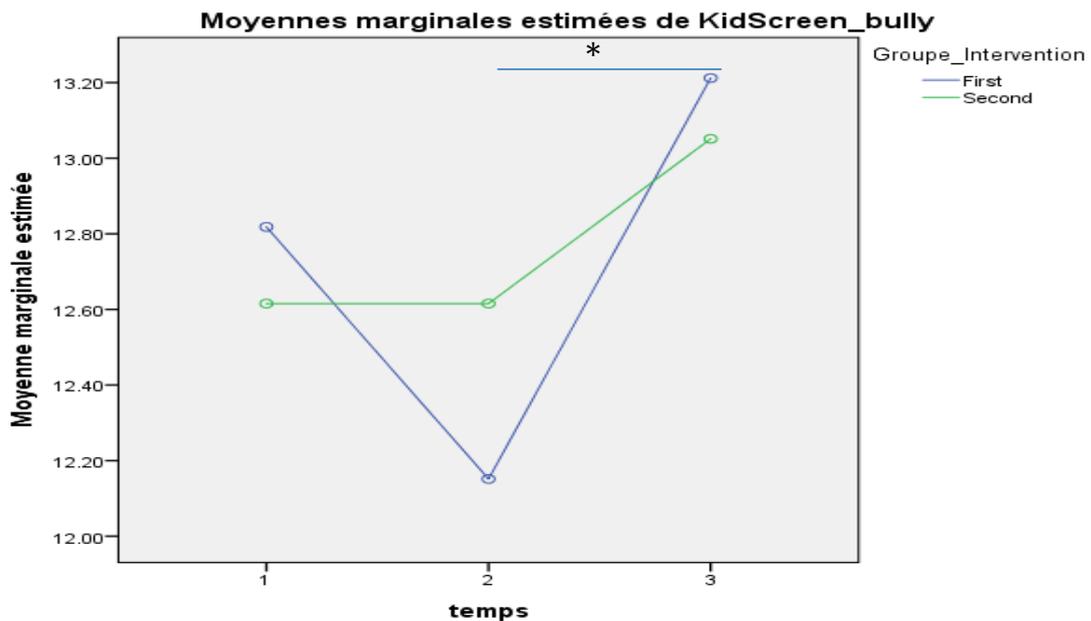


Figure 11 Résultats Kidcreen Bullying

6.3.5 Kidscreen : amis

Cette composante est évaluée avec un seul item, il demeure donc important de rester prudent lors de l'observation. Le score total possible est de 5 et nous remarquons que les groupes se situent déjà passablement haut au début de l'intervention (taux de 4.76 pour le 1^{er} groupe et taux de 4.85 pour le deuxième groupe). Au temps 2, ils se situent respectivement à un taux de 4.78 et 4.79, avant de chuter rapidement en fin d'intervention. Le premier groupe se situe à un taux de 4.51, tandis que l'autre est à un taux de 4.59. Pour ce test, les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$).

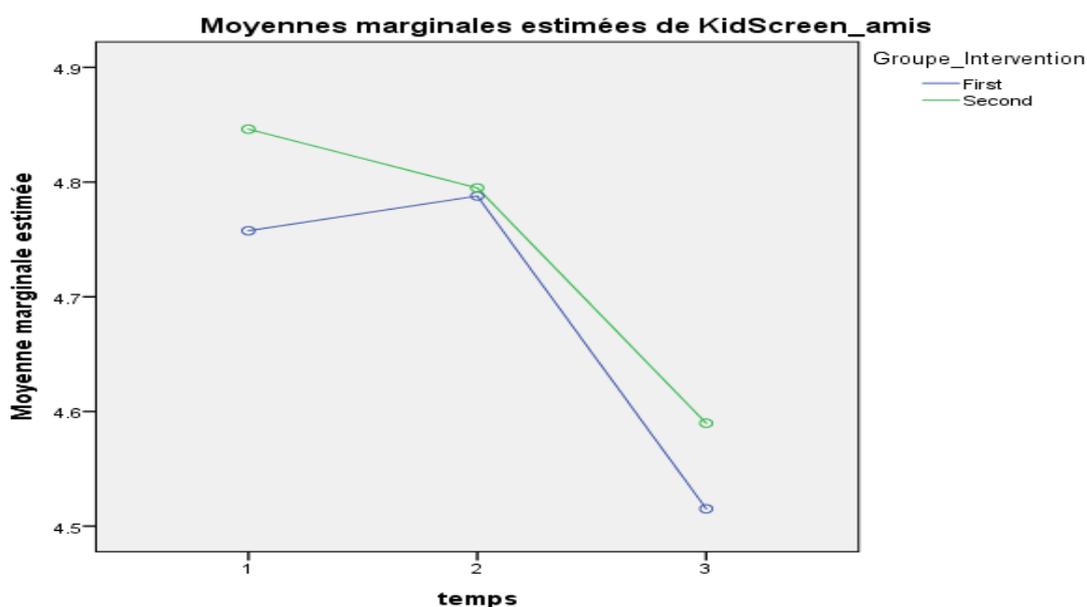


Figure 12 Résultats Kidcreen Amis

6.3.6 Kidscreen : bien-être scolaire

Dans ce test, le bien-être scolaire est évalué par les questions 15,16, 17 et 18 et le score maximal est de 20. Les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$). Le groupe 1 part à un taux de 17.91, chute à un taux de 17.42 et se stabilise à un taux de 17.39 en temps 3.

Le groupe 2, quant à lui, suit une progression montante légère tout au long de l'intervention en passant d'un taux de 17.36 à un taux de 17.54.

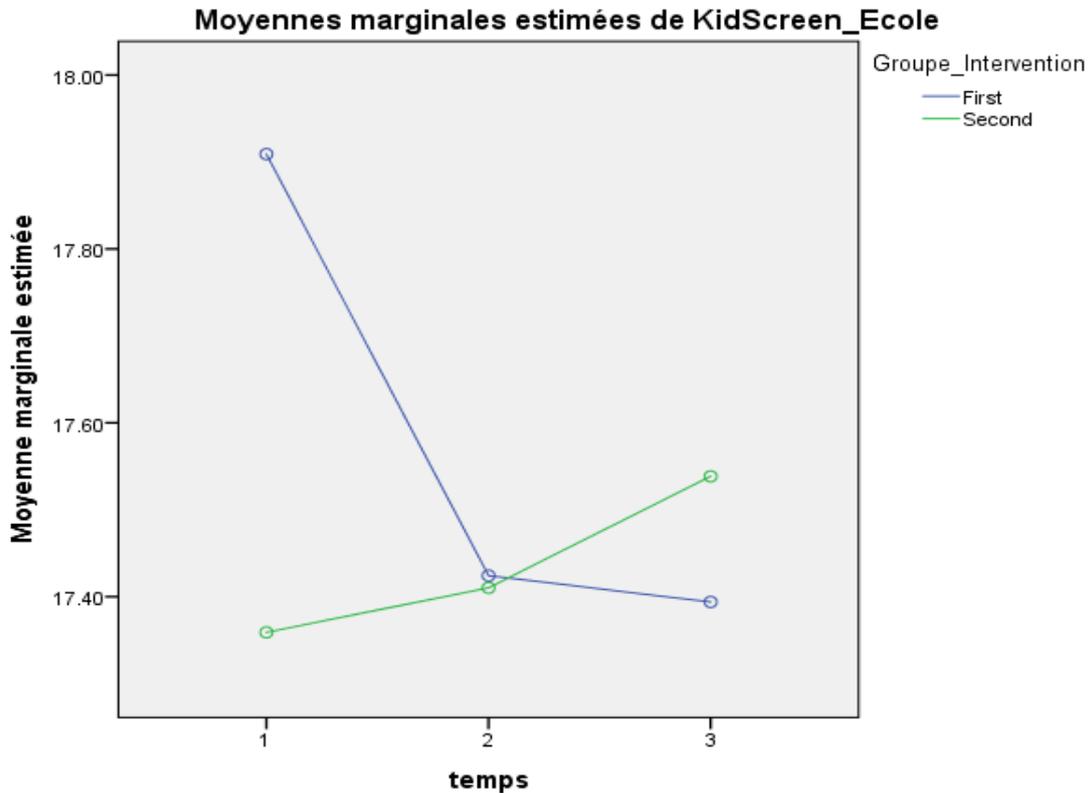


Figure 13 Résultats KidScreen Bien-être scolaire

6.4 Résultats du Test sur les inter-dépendances positives

15 questions sont présentes dans ce test et une moyenne a été calculée pour trouver ici un test unidimensionnel. Le score maximal pouvant être atteint est de 90.

Le premier groupe part à un taux de 74.39 et augmente son score en temps 2, c'est-à-dire en fin d'intervention en classe (taux de 75.61). Il diminue ensuite jusqu'à un taux de 75.15.

Pour le deuxième groupe, nous remarquons qu'il demeure stable durant les deux premières passations (taux de 73.61 et de 73.51), mais qu'il chute légèrement après l'intervention (taux de 72.72).

Pour ce test, les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$).

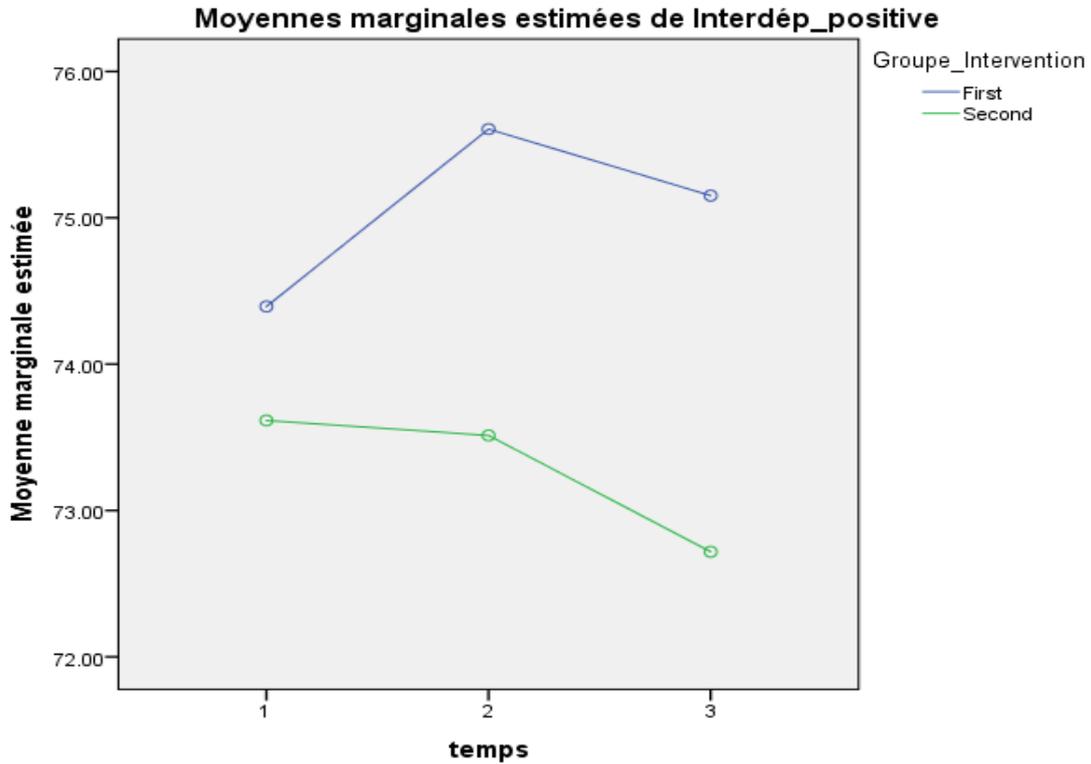


Figure 14 Résultats Inter-dépendances positives

6.5 Résultats du Test sur la gratitude

La gratitude est évaluée à l'aide de 6 questions dont les scores sont moyennés pour obtenir un test unidimensionnel. Le score maximal est de 36.

Nous observons que le premier groupe est resté plutôt stable dans le temps (taux de 31.42, 31.24 et 31.09) comparé au deuxième groupe dont le taux de gratitude a passablement chuté après l'intervention. Le taux est passé de 31.51 à 30.31.

Pour ce test, les changements au cours du temps pour le groupe 2, à savoir entre le temps 2 et le temps 3, ainsi qu'entre le temps 1 et le temps 3 sont significatifs ($p < .05$).

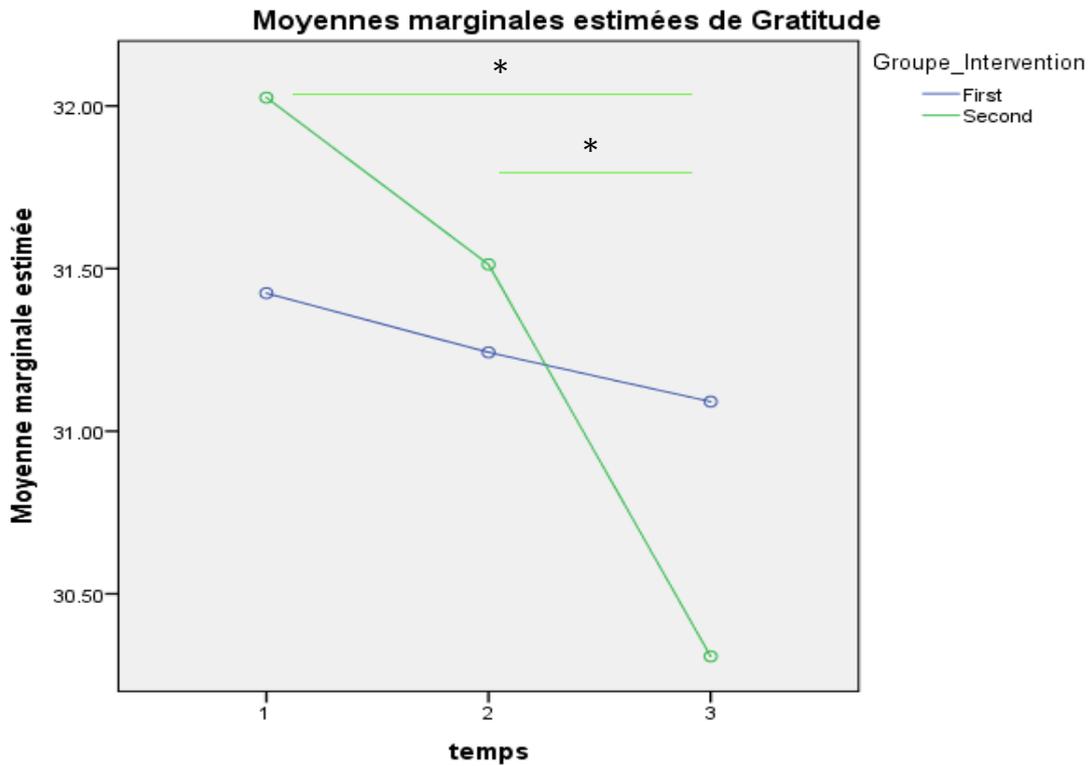


Figure 15 Résultats Gratitude

6.6 Résultats du Test sur la connaissance des forces et des faiblesses

Nous avons souhaité observer l'évolution des connaissances des élèves en lien avec leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que celles de leurs camarades. Le score maximal est de 10 pour les deux tests. Notons que les échelles de ces deux graphiques sont très petites.

Nous remarquons une progression dans le groupe 1 juste après la première intervention, le taux ayant passé de 7.58 à 7.91. Il chute ensuite pour arriver à 7.70 au temps 3. Pour le groupe 2, le taux est stable en première partie de la recherche (taux de 7.69) et augmente ensuite jusqu'à 8.03 après l'intervention dans la classe. Cela va dans le sens attendu.

Les changements au cours du temps sont significatifs ($p < .05$) pour le groupe 2 entre le temps 2 et le temps 3.

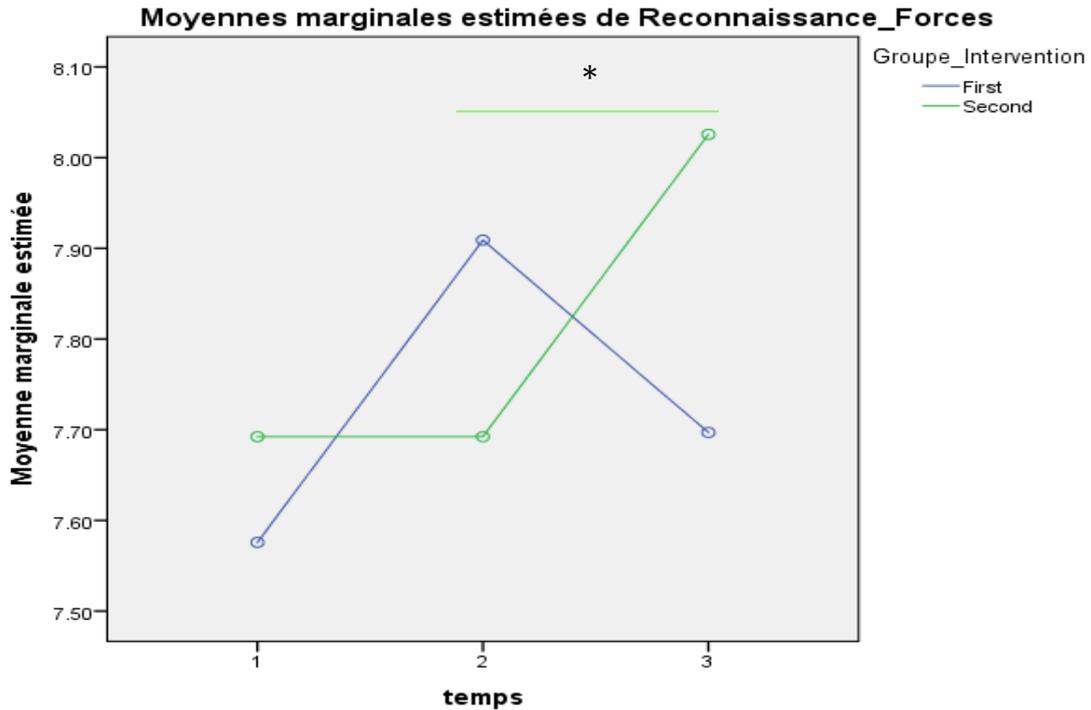


Figure 16 Résultats Reconnaissance des forces

En ce qui concerne la reconnaissance des faiblesses, le premier groupe dans lequel nous sommes intervenus montre une stabilité entre le temps 1 et 2 (taux de 7.30 et de 7.27), avant d'augmenter jusqu'à un taux de 7.82 en fin d'intervention.

Le groupe 2 montre une augmentation entre le temps 1 (taux de 7.08) et le temps 2 (taux de 7.46), pour se stabiliser au temps 3 (taux de 7.49).

Pour ce test, les changements au cours du temps ne sont pas significatifs (test de Student, $p > .05$).

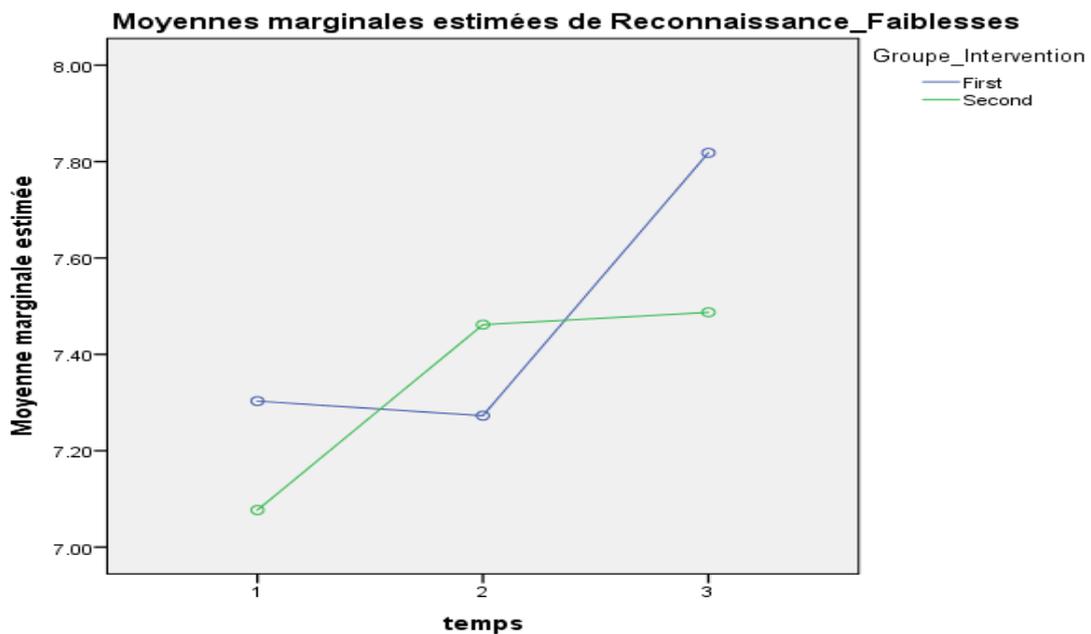


Figure 17 Résultats Reconnaissance des faiblesses

6.7 Résultats en lien avec les observations menées en classe

Tout au long de la séquence menée, nous avons procédé à des évaluations formatives qui nous ont permis d'avoir un retour des élèves, que ce soit en terme de leurs apprentissages ou de leur satisfaction quant à la leçon donnée. Nous présentons ici nos observations.

Nous avons tout d'abord pu relever une ambiance de classe positive et un désir de participer aux activités remarquables. Les enfants attendaient la deuxième visite et ont montré de l'engagement quant au devoir à réaliser. Nombreux étaient ceux qui pouvaient lister un grand nombre de personnes contactées pour demander quelles étaient les forces qu'ils remarquaient en eux (téléphone à Gd-Maman, visite à sa marraine, etc.). Les exclamations telles que « Cette force, c'est moi ! », « Ah oui, moi je l'utilise vraiment ! » étaient nombreuses et encourageantes.

Au niveau des forces retenues durant la première leçon, nous obtenons une moyenne de 4.6 forces par élèves à l'évaluation formative. De plus, dans les questionnaires remplis en ligne, nous observons un changement notable dans les forces relevées avant et après l'intervention. Les élèves citaient, en effet, leurs qualités dans un premier temps (doué en français, rigolo, etc.), mais nommaient ensuite des forces du VIA (persévérance, humour, etc.).

En fin d'intervention, nous avons proposé une petite fiche en guise de bilan. Sur 77 réponses, nous pouvons relever qu'une grande majorité des élèves connaissent mieux leurs forces (70) et ont envie de les réutiliser (71). 2 enfants répondent « non » aux deux questions posées, 2 « Je ne sais pas » et 3 connaissent « un peu » mieux leurs forces, contre 2 qui souhaitent « un peu » réutiliser les forces découvertes.

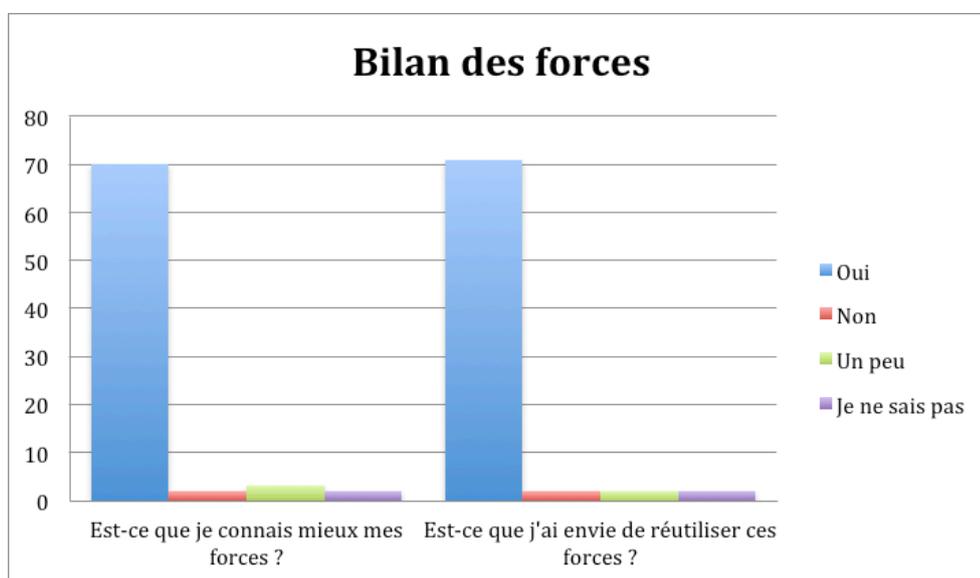


Figure 18 Bilan des forces

7 Interprétation et discussion des résultats

Nous présentons ici une interprétation personnelle des résultats en fondant nos propos sur les apports théoriques développés précédemment. Nous souhaitons ainsi dégager une explication aux résultats trouvés, certains demeurant surprenants et intéressants.

Notre interprétation débutera par une vision générale des résultats, avant de proposer une discussion autour des hypothèses de notre recherche.

7.1 Interprétation générale

Nous souhaitons ici proposer nos premières interprétations des résultats en évoquant ce qui nous a particulièrement interpellés.

Tout d'abord, nous ne nous attendions pas à avoir des résultats aussi peu significatifs. En effet, il n'y a pas une tendance particulière qui se dessine entre le groupe 1 et le groupe 2, entre l'avant et l'après de l'intervention ou entre une amélioration ou une péjoration du bien-être. Ceci nous questionne ainsi sur l'efficacité du programme que nous avons choisi de mettre en place.

Scheckner et al. et Wells et al. (2002 et 2003, cités dans Boniwell, 2011) ont montré qu'un programme à approche globale qui est intégré au programme d'enseignement et dans la vie en général de la classe s'avère plus efficace qu'un programme « rajouté ». Ceci est dû au fait que toute la communauté scolaire est impliquée dans le mouvement et qu'une multitude de contextes est touchée. Dans notre cas, nous sommes intervenus ponctuellement et avons simplement mis en place une intervention ajoutée au programme déjà bien chargé de la journée.

De plus, il a été observé que « les programmes enseignés par les professeurs en personne sont plus susceptibles d'être efficaces » (Boniwell, 2011, p.553). Pour notre part, nous sommes intervenus dans des classes que nous ne connaissions pas. Aussi, le lien avec les élèves n'était pas encore établi et cela a éventuellement pu jouer un rôle sur l'impact de l'intervention menée.

Une deuxième remarque que nous souhaitons pointer est celle de la temporalité. En effet, bon nombre d'études qui ont été menées dans le domaine faisaient état d'interventions sur le long terme. D'ailleurs, « les programmes sur plusieurs années sont plus susceptibles de générer des bénéfices durables et sont plus durables, en particulier lorsqu'ils sont enseignés en tenant compte de l'âge des élèves » (Greenberg et al., 2001 et Wells et al., 2003, cités dans Boniwell, 2011, p.554). Dans notre cas, compte tenu des conditions du travail, nous avons dû opter pour une intervention courte et ponctuelle. Cela a certainement joué un rôle dans les résultats obtenus et nous étions conscients que cette donnée temporelle serait à considérer.

Enfin, nous remarquons que la passation des questionnaires ait pu jouer un rôle dans les résultats obtenus. En effet, le vocabulaire utilisé n'était pas forcément connu de tous et des mots similaires d'une classe à l'autre ont posé problème (à savoir : gai(e), satisfait, inférieur, dépendre des autres, brutalisé (e)). De plus, certaines tournures de phrase portaient à confusion (exemple : questionnaire gratitude « Rarement uniquement grâce à nous ») et certaines phrases tournées en négatives. Cela est donc à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

7.2 Interprétation selon les hypothèses

Notre intérêt se porte à présent sur une interprétation en lien avec notre question et nos hypothèses de recherche. Aussi, rappelons ici la question que nous avons formulé en début de processus :

« Quel impact a la connaissance de ses propres forces de caractère et celles de ses camarades au sein de la vie scolaire d'une classe de 7H ? »

En lien avec celle-ci, nous avons exposé différentes hypothèses que nous proposons de discuter à la lumière des données récoltées.

7.2.1 Hypothèse 1 : Le fait d'apprendre sur ses propres forces et sur celles de ses camarades augmente la satisfaction de vie

Nous avons formulé l'hypothèse de la satisfaction de vie en lien avec la recherche de Proctor et al. (2011) qui avaient remarqué une augmentation de la satisfaction de vie dans leur échantillon. L'échelle SHS nous a permis de remarquer que, dans notre étude, le groupe 1 est resté très stable, tandis que le groupe 2 a montré une légère augmentation. Cette progression se poursuit après l'intervention, phénomène que nous espérons observer. Cependant, le niveau demeure encore très similaire et nous nous questionnons sur les raisons de ce résultat.

Tout d'abord, remarquons que les deux groupes présentent un niveau de satisfaction déjà élevé de manière générale. Notre population se porte ainsi bien et nous n'allons pas nous en montrer déçus. Ceci est accentué par le questionnaire Kidscreen qui n'évolue que peu durant notre intervention. Néanmoins, il est probable qu'une intervention sur un groupe qui en aurait eu réellement besoin ait pu montrer davantage d'effets. Une méta-analyse des interventions en psychologie positive a d'ailleurs montré que les interventions semblaient plus efficaces si elles « *were delivered to people with certain psychosocial problems* »²⁶ (Bolier et al., 2013).

Dans notre cadre théorique, nous avons été amenés à nous documenter sur le phénomène d'adaptation hédonique. C'est une théorie qui soutient que le niveau de bien-être initial est retrouvé rapidement après des événements positifs vécus. Boehm, Lyubomirsky et Sheldon (2011, cités dans Shankland, 2014) avancent d'ailleurs que des remarques positives données à une personne durant cinq jours de suite montrent une augmentation momentanée du bien-être subjectif, mais que celui-ci se dissipe après deux semaines. Ceci nous questionne donc sur notre intervention et il demeure probable que la diminution repérée dans le groupe 1 après trois semaines d'intervention puisse être le fruit d'une adaptation. Cela demeure pourtant à prendre avec précaution, car le groupe 2 ne présente pas les mêmes résultats et montre une augmentation progressive. D'ailleurs, il aurait été intéressant de connaître leur niveau de satisfaction de vie trois semaines après la fin de l'intervention en réalisant le test une nouvelle fois à un temps 4. Ceci nous aurait donné une indication supplémentaire sur l'effet dans le temps d'une telle intervention.

7.2.2 Hypothèse 2 : Le fait de parler des forces de caractère dans la classe augmente la capacité des élèves à faire preuve de gratitude

Nous avons choisi d'analyser notre intervention à la lumière du modèle PERMA avancé par Seligman, dans la mesure où il mettait en avant l'importance des émotions positives. Celles-ci sont transmises par la gratitude, notamment. Aussi, selon ce modèle, si la gratitude augmente, le bien-être augmente aussi. Nous avons alors posé l'hypothèse que le fait de parler des forces de caractère augmenterait la capacité des élèves à faire preuve de gratitude.

Les résultats en lien avec le questionnaire ne suivent pas nos attentes, puisque les deux groupes observent une chute de leur capacité à faire preuve de gratitude après l'intervention en classe.

²⁶ elles étaient menées auprès de personnes avec des problèmes psychosociaux.

Les causes de cette diminution peuvent être de différentes natures. Nous évoquons, tout d'abord, le fait que l'intervention se déroule dans un univers plus grand que simplement notre propre intervention. Des événements extérieurs ont eu lieu durant ces périodes de tests et il est probable que les mesures prises aient été influencées par ces événements, plus que par nos interventions. Nous pensons, par exemple, au fait qu'une classe ait vu son heure de gymnastique supprimée pour avoir le temps de répondre au questionnaire ou le fait que la passation du questionnaire au temps 3 ait eu lieu le dernier jour avant les vacances d'automne. Cela pourrait avoir une influence sur leur niveau de gratitude.

Nous souhaitons aussi mettre en garde contre le questionnaire choisi. En effet, celui-ci était parfois compliqué dans la formulation des questions, présentant notamment des tournures complexes (ex : « rarement uniquement grâce à nous ») et il est probable que les élèves n'aient pas toujours répondu de manière optimale. Cela pourrait expliquer les variations.

Enfin, comme nous l'avons développé dans notre cadre conceptuel, Emmons (2008, cité dans Shankland, 2014) a identifié deux étapes nécessaires pour vivre une expérience de gratitude : être capable de percevoir le bienfait procuré et pouvoir reconnaître que ce bienfait se trouve, au moins en partie, en dehors de soi-même. Ces conditions ne sont pas toujours faciles à identifier ou du moins de manière réfléchie. Aussi, il est probable que les élèves de notre échantillon n'aient pas pris conscience de ces principes, rendant leur capacité à faire preuve de gratitude peu changée avant ou après l'intervention. Il est possible que l'accompagnement de l'enseignant sur ce sujet puisse être favorable, puisqu'il pourrait métacommuniquer ce qui arrive lorsque nous faisons preuve de gratitude. Cela demeure pourtant toute une nouvelle thématique véhiculant un vrai engagement demandant énergie et attention de l'enseignant, élément que nous n'avions tout simplement pas retenu pour notre intervention.

7.2.3 Hypothèse 3 : L'activité sur les forces améliore la qualité des relations dans la classe

Toujours selon le modèle PERMA de Seligman, nous avons souhaité observer les relations dans la classe et avons ainsi effectué un test en lien avec les inter-dépendances positives. Selon les résultats, nous repérons deux tendances, à savoir une augmentation des relations après l'intervention pour le groupe 1 et une diminution dans le cas du groupe 2.

Il demeure important de situer notre intervention dans son contexte et rappeler que la temporalité a été très courte (3 semaines pour l'intervention et 9 semaines de tests en tout). Il est donc probable que les élèves n'aient pas eu le temps d'entrer réellement dans la démarche et que les changements n'aient pas pu se mettre en place. Aussi, il est légitime que les relations entre les personnes n'évoluent que peu significativement. Cela remet en question la durée de l'intervention et encourage plutôt à un dispositif mis en place sur un temps plus large et qui s'inscrirait dans un réel environnement positif.

Un autre élément qui peut être questionné se situe dans l'implication de l'enseignant entre les deux interventions en classe. En effet, nous avons remarqué que, dans le groupe 1, une attention plus grande avait été portée au devoir en le donnant à faire deux fois durant la semaine. Dans le groupe 2, certains enfants n'avaient pas rempli leur carnet. Cela pourrait influencer les résultats observés. En effet, Linkins et al. (2014) soutiennent qu'il est important de développer un langage commun et permettre de célébrer et cultiver les forces dans le groupe. Aussi, le travail de l'enseignant a un rôle à jouer dans cette composante et les différences entre les groupes pourraient être partiellement expliquées par cet élément.

8 Conclusions et analyse critique

Au terme de ce travail de recherche, nous avons pu proposer quelques pistes de réflexion quant aux possibilités de favoriser davantage le bien-être dans l'environnement scolaire. Les apports théoriques nous ont fourni un cadre permettant d'insérer notre intervention dans une dimension conceptuelle, tout en offrant déjà quelques pistes d'application. Les résultats obtenus sur le terrain nous donnent quelques précisions quant à la mise en place d'un tel dispositif. Nous souhaitons ici rappeler les éléments importants dans le but de cibler les variables intéressantes en terme d'application pratique de forces de caractère.

8.1 Conclusions générales

Notre travail nous a permis d'intervenir sur le terrain et de mettre en place un dispositif axé sur les forces de caractère. Nous souhaitons observer des améliorations concernant le bien-être des élèves et avons pour cela mis en avant trois éléments : la satisfaction de vie, la gratitude et les inter-dépendances positives.

Dans les trois tests différents, il n'y a pas une tendance significative indiquant un grand changement avant ou après l'intervention, ou des indications permettant d'observer un effet du temps (selon les trois temps de passation des questionnaires). Nous interprétons cet élément en lien avec la temporalité et imaginons que l'intervention menée sur plusieurs mois et de manière davantage insérée dans la vie de la classe aurait des répercussions plus remarquables sur les résultats.

Remarquons tout de même que nous n'avons effectivement pas constaté une grande amélioration dans nos résultats, mais que nous n'avons, néanmoins, pas non plus observé une péjoration de la situation. Cela demeure déjà porteur pour notre recherche, puisque l'introduction d'une nouveauté ne se fait pas toujours dans la simplicité. Cela nous encourage donc à poursuivre et nous sommes motivés par l'engouement et la joie observés chez les élèves lors de leur participation aux activités. Leur connaissance des forces, que ce soit les leurs ou celles de leurs camarades a été améliorée et cela incite le développement d'interventions en psychologie positive.

8.2 Limites de la recherche et analyse critique

La recherche que nous avons menée et les résultats obtenus nous offrent d'envisager plusieurs possibilités quant aux manières de développer le bien-être des élèves en lien avec les forces de caractère dans le but de favoriser un environnement sain permettant l'apprentissage avec succès et l'épanouissement personnel. Pourtant, la méthode utilisée, ainsi que l'objet de recherche présentent quelques points susceptibles de limiter la portée de nos conclusions.

Tout d'abord, nous souhaitons discuter de la méthode employée pour mener notre recherche. Nous avons souhaité répondre à un haut niveau scientifique en choisissant de faire passer le questionnaire à trois reprises et en inversant les deux groupes. Ceci nous a permis d'avoir une vision présentant un pré-test et un post-test s'intégrant dans un contexte temporel et en lien avec un échantillon plutôt large (80 élèves ont suivi le programme). Ceci demeure donc une force de notre mémoire, mais aussi une limite. En effet, nous avons souhaité nous rapprocher d'une expérience de laboratoire, mais l'avons menée dans un milieu naturel. Ce nouveau contexte a donc amené bon nombre de variables que nous ne pouvions pas contrôler, comme par exemple l'ambiance générale de la classe ou la fatigue présente avant les vacances.

Les mesures que nous avons testées ont certainement été affectées davantage par ces facteurs externes que par notre intervention. Nous imaginons donc que nous n'avons pas nécessairement choisi les bonnes variables à mesurer. Peut-être aurions-nous pu mesurer la cohésion du groupe, le harcèlement, le nombre de conflits ou la perception des élèves sur le climat de classe ? Ces différentes propositions peuvent sans doute faire l'objet d'une nouvelle recherche.

De plus, nous nous questionnons sur la méthode employée et nous nous demandons si un autre choix aurait été possible. Nous aurions pu imaginer une méthode davantage qualitative qui aurait consisté en un suivi plus serré de quelques élèves, permettant ainsi, au travers de l'entretien, de mieux cerner quels effets étaient directement liés à l'intervention ou ceux en lien avec l'environnement plus large. Cette méthode nous aurait assurés d'une meilleure fiabilité des résultats, mais nous aurions alors perdu la vision large de l'échantillon que nous souhaitions avoir.

Nous ne regrettons ainsi pas d'avoir choisi la méthode des questionnaires pour récolter nos données, mais remarquons que nous aurions pu enrichir nos résultats en modifiant quelques variables. Nous pensons ici, tout d'abord, à la complexité des questionnaires qui a été relevée en terme de tournure de phrases ou de mots de vocabulaire. Vulgariser les tests en utilisant un niveau à la portée des élèves aurait pu préciser nos données. De plus, nous aurions pu compléter les résultats des questionnaires en demandant l'avis d'une tierce personne, que ce soit l'enseignante ou les parents, par exemple.

La mise en place d'une telle séquence a été très riche et intéressante. C'est une force de notre mémoire que d'avoir pu intervenir sur le terrain dans quatre classes différentes dans le but de leur faire connaître la thématique des forces de caractère. Nous avons remarqué que les élèves avaient développé leurs connaissances et qu'ils étaient mieux à même d'utiliser le nom des forces (effet repéré dans les questionnaires). Cependant, nous avons aussi remarqué que notre séquence était très dense en terme d'activités et de contenus. Nous avons été quelque peu stressés dans la réalisation de la séance et pensons que cela pourrait avoir un effet sur la satisfaction de vie, notamment. En effet, il aurait été préférable d'aborder les activités avec plus de temps et plus d'approfondissement pour permettre à chacun de s'exprimer et de découvrir à son rythme cette nouvelle thématique.

La temporalité corrélée à la séquence proposée est donc une limite de notre travail, puisque nous aurions aimé prendre le temps de l'approfondissement. Nous questionnons ainsi nos choix didactiques et reconnaissons qu'il aurait fallu « faire moins pour faire mieux ». Ceci aurait éventuellement permis aux élèves d'entrer dans une sorte de « *flow* » offrant un état favorable à l'augmentation du bien-être présent et durable.

Cependant, réduire le contenu présenté, tout en permettant aux élèves d'avoir tout de même une première connaissance des forces, nous paraît exigeant. Une façon de faire aurait pu être de demander aux enseignants de donner une partie de la matière durant notre absence. Cela aurait permis de rendre notre séance moins dense. Ce choix avait été pensé, mais non retenu dans la mesure où nous ne souhaitions pas surcharger les personnes qui avaient déjà eu la gentillesse de nous accueillir dans leur classe.

9 Prolongements et perspectives

Ce riche travail de recherche et de questionnement autour des forces de caractère et du bien-être nous donne de nouvelles perspectives et domaines d'action. Nous présentons ici quelques éléments de prolongement.

Tout d'abord, intéressons-nous au dispositif mis en place lors de cette recherche. Comme nous l'avons souligné dans les limites relevées, la temporalité a joué un grand rôle et il

demeurerait porteur de sens de réaliser cette intervention sur une plus longue période. Cela permettrait d'approfondir davantage les thématiques.

Cet élément nous donne de mettre en lumière le prolongement de notre proposition de séquence didactique. En effet, rappelons un de nos objectifs de mémoire qui était d'offrir une séquence clef-en-main en lien avec les forces de caractère. Aussi, proposer les documents à des collègues et recueillir leurs remarques et observations dans le but d'améliorer le projet serait pertinent.

Dans la même lignée, il serait aussi intéressant de remarquer l'impact qu'aurait la séquence donnée par l'enseignant titulaire versus une personne extérieure. En effet, nous pourrions proposer une recherche où nous suivrions deux classes suivant le même programme, mais donné par deux personnes différentes. Ceci nous donnerait de vérifier les propos de Boniwell (2011) qui évoque l'importance que ce soit l'enseignant de base qui enseigne le programme.

Une autre piste de prolongement serait celle de s'intéresser plus profondément aux forces de caractère. En effet, pour notre recherche, nous avons fait le choix de ne pas entrer spécifiquement dans les forces particulières en restant dans la généralité. Cependant, il a été montré que certaines forces sont davantage corrélées avec la réussite scolaire. Peterson et Park (2011) relèvent que la « performance scolaire chez les élèves est prédite par les forces de modération, notamment l'assiduité » (p.244). Aussi, travailler spécifiquement sur ces forces et observer les améliorations pourrait être intéressant.

Nous avons évoqué les forces de caractère en lien avec les élèves, mais il ne faudrait pas non plus oublier que les enseignants aussi sont concernés par cette approche. Peterson et Park (2011) soulignent d'ailleurs que « l'efficacité des enseignants, telle qu'évaluée par la performance des étudiants, est prédite par l'entrain, l'humour et l'intelligence sociale » (p.244). Nous sommes donc conscients qu'un questionnement en lien avec le personnel enseignant est à prendre en compte. Nous citons ici le travail de mémoire réalisé par Bastien Bigler (2018) qui a mis en lumière les liens entre forces de caractère des enseignants et gestion de classe. Sa recherche a montré des résultats encourageants.

Enfin, il ne faudrait pas non plus perdre de vue que le mouvement de la psychologie positive n'est pas uniquement fondé sur le caractère et les expériences positives, mais qu'il s'inscrit aussi à plus grande échelle dans les institutions positives. Il serait alors intéressant de développer des programmes qui véhiculent ces valeurs au niveau de l'établissement scolaire, par exemple. Un projet d'établissement verra d'ailleurs le jour pour l'année 2018-2019 dans les écoles de St-Maurice. Il mettra en avant le concept de bienveillance (Bressoud, Shankland, Ruch et Gay, 2017). L'école valaisanne est en marche et cela est prometteur !

Nous mettons ici un point final à notre travail, non sans nous questionner encore une dernière fois sur notre rôle à jouer en tant qu'enseignants. Afin de permettre à chacune des petites flammes de vivre, nous nous devons de les remarquer et de les protéger. Les forces de caractère demeurent un outil qui permet de faire ressortir les trésors qui sont en chacun de nos élèves et de leur en faire prendre conscience. Cela ne va pas sans effort, et non pas toujours ceux que nous imaginons en premier lieu. Ainsi, nous terminons notre travail par ces quelques mots de Janusz Korczak qui changent notre regard :

« Vous dites :
c'est fatigant de fréquenter les enfants.
Vous avez raison.
Vous ajoutez :
parce qu'il faut se mettre à leur niveau,
se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit.
Là, vous avez tort.

Ce n'est pas cela qui fatigue le plus.
C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever
jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.
De s'étirer, de s'allonger, de se hisser
sur la pointe des pieds.
Pour ne pas les blesser. »

10 Références bibliographiques

Antoine, P., Poinso, R., & Congard, A. (2007). Evaluer le bien-être subjectif : la place des émotions dans les psychothérapies positives. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 17(4), 170-180.

Bazinet, J. (2015). *Eduquer les enfants avec la psychologie positive: pour les parents, enseignants et éducateurs*. Saint-Julien-en-Genevois ; Thônex: Jouvence.

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: méthodes et exercices corrigés* (3e édition). Paris: A. Colin.

Bigler, B. (2018, en préparation). *La gestion de classe en fonction de ses forces influence-t-elle le bien-être de l'enseignant ?*. Mémoire de fin d'études à la HEP-Vs, St-Maurice.

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>

Boniwell, I. (2011). L'éducation positive : apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie positive* (pp.539-556). Bruxelles : De Boeck.

Boniwell, I. (2012). *Introduction à la psychologie positive*. Arcueil: Payot.

Bressoud, N., Shankland, R., Ruch, W., & Gay, P. (2017). Character strengths and children with special needs: A way to promote well-being all together! In J. Marcionetti, L. Castelli, & A. Crescentini (Eds.), *Well-being in Education Systems* (pp. 255-258). Firenze, Italy: Hogrefe.

Condomines, B. et Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIHME : Revue Interdisciplinaire Management, Homme (s) et Entreprise*, 5(1), 12-27.

Delle Fave, A. (2011). Psychologie positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie positive* (pp.41-56). Bruxelles : De Boeck.

Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Fiassa, C., & Nader-Grosbois, N. (2016). *De la perception à l'estime de soi: Concept, évaluation et intervention*. De Boeck Supérieur.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.

Haidt, J. (2002). It's more fun to work on strengths than weaknesses (but it may not be better for you). Available at: http://people.stern.nyu.edu/jhaidt/strengths_analysis.doc (accessed July 28, 2017).

Kesebir, P. & Diener, E. (2011). A la poursuite du bonheur, des réponses empiriques à des questions philosophiques. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie positive* (pp.59-74). Bruxelles : De Boeck.

Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being : the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

Le Larousse (2018). Récupéré le 27.01.2018 de <http://www.larousse.fr>

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: Dedicated to furthering research and promoting good practice*. DOI: 10.1080/17439760.2014.888581

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.

Madden, W., Green, S. & Grant, A. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students : Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6 (1), pp.71-83.

Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Economie et management*, no 62, pp. 38-43. Repéré sur <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-9471-14059.pdf>

Matthey-de-l'Endroit, G. (2014). *Enseignement spécialisé et psychologie positive : introduction du développement des force de caractère en classe spéciale*. Master en enseignement spécialisé. HEPBEJUNE, Delémont.

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1-10.

Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of Character in Schools. In Gilman, R. (Éd.). *Handbook of positive psychology in schools* (pp.65- 76). New York, NY: Routledge.

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. doi:10.1521/jscp.23.5.603.50748

Parks, A., & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: past, present and future. In T. Kashdan & J.Ciarrochi (Eds.), *Bridging acceptance and commitment therapy and positive psychology: a practitioner's guide to a unifying framework* (pp. 140–165). Oakland: New Harbinger.

Pawelski, J.O. (2011). Questions conceptuelles en psychologie positive. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie positive* (pp.643-657). Bruxelles : De Boeck.

Peterson, C. & Park, N. (2011). Forces de caractère et vertus : leur classification et leur évaluation. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie positive* (pp.233-248). Bruxelles : De Boeck.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III) : Students Well-Being*. Paris : OECD Publishing.

Plan d'études romand (PER). [Page Web]. Accès: <http://www.plandetudes.ch>

Proctor, C., Tsukayama, E., M.Wood, A., Maltby, J. Fox Eades, J. & Linley, P.A.(2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 6 (5), 377–388. doi: 10.1080/17439760.2011.594079

Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. [En ligne]. Repéré le 31 juillet 2017 sur <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32006H0962>

Rolland, J.P. (2000). Le bien-être subjectif : Revue de question. *Pratiques psychologiques*, 1, 5-21

Ryser, V.A. (2012). *Synthèse des outils psychologiques disponibles dans le PSM de 1999 à 2011*. Working Paper 2_12. Swiss Household Panel, FORS.

Seligman, M. (2012). *'Flourishing - a new understanding of wellbeing*. Conférence présentée au congrès Happiness & Its Causes, Sydney. Vidéo repérée sur <https://www.youtube.com/watch?v=e0LbwEVnfJA> le 8 octobre 2017.

Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. (Reprint). New York, NY: Atria Books.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology, An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Paris: Dunod.

Shankland, R.(2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Paris: Odile Jacob.

Shankland, R., & Gay, P. (2018). *Validation of the Positive Interactions Questionnaire (PIQ) in a French-Speaking Population of Students*. Manuscript in preparation.

Shankland, R. & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*. DOI: 10.1007/s10648-016-9357-3

Singly, F. (2016). *Le questionnaire* (4ème éd.). Armand Colin.

Sotillo, C. (2017). *Evaluation d'un dispositif de pratiques de gratitude visant à améliorer le bien-être des élèves et à favoriser leurs comportements prosociaux*. Mémoire de fin d'études à la HEP-Vs, St-Maurice.

Spinrad, T.L. & Eisenberg, N. (2009). Empathy, Prosocial Behavior, and Positive Development in Schools. In Gilman, R. (Éd.). *Handbook of positive psychology in schools*. (p.119- 129). New York, NY: Routledge.

The KIDSCREEN Group Europe. (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires - Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Vianin, P. (2011). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre ?* (2e éd., 3e tirage). Bruxelles: De Boeck.

Voyer, P. & Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*. 26(1). 274–296. DOI : 10.7202/014521ar

Wagner, L & Ruch, W. (2015). Good character at school : positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Front. Psychol.* 6 :610. doi : 10.3389/fpsyg.2015.00610

Watkins, P.C. (2011). Gratitude et bien-être. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie positive* (pp.519-537). Bruxelles : De Boeck.

Zimring, F. (1994). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, (91/92), p. 429-442. [En ligne]. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rogersf.pdf>

11 Table des annexes

Annexe I	The VIA Classification of Character Strengths
Annexe II	Questionnaires
Annexe III	Séquence didactique et matériel

Annexe I The VIA Classification of Character Strengths

© 2004-2017 VIA Institute on Character; All Rights Reserved

1. **Wisdom and Knowledge** – Cognitive strengths that entail the acquisition and use of knowledge
 - **Creativity** [originality, ingenuity]: Thinking of novel and productive ways to conceptualize and do things; includes artistic achievement but is not limited to it
 - **Curiosity** [interest, novelty-seeking, openness to experience]: Taking an interest in ongoing experience for its own sake; finding subjects and topics fascinating; exploring and discovering
 - **Judgment** [critical thinking]: Thinking things through and examining them from all sides; not jumping to conclusions; being able to change one’s mind in light of evidence; weighing all evidence fairly
 - **Love of Learning**: Mastering new skills, topics, and bodies of knowledge, whether on one’s own or formally; obviously related to the strength of curiosity but goes beyond it to describe the tendency to add systematically to what one knows
 - **Perspective** [wisdom]: Being able to provide wise counsel to others; having ways of looking at the world that make sense to oneself and to other people

2. **Courage** – Emotional strengths that involve the exercise of will to accomplish goals in the face of opposition, external or internal
 - **Bravery** [valor]: Not shrinking from threat, challenge, difficulty, or pain; speaking up for what is right even if there is opposition; acting on convictions even if unpopular; includes physical bravery but is not limited to it
 - **Perseverance** [persistence, industriousness]: Finishing what one starts; persisting in a course of action in spite of obstacles; “getting it out the door”; taking pleasure in completing tasks
 - **Honesty** [authenticity, integrity]: Speaking the truth but more broadly presenting oneself in a genuine way and acting in a sincere way; being without pretense; taking responsibility for one’s feelings and actions
 - **Zest** [vitality, enthusiasm, vigor, energy]: Approaching life with excitement and energy; not doing things halfway or halfheartedly; living life as an adventure; feeling alive and activated

3. **Humanity** - Interpersonal strengths that involve tending and befriending others
 - **Love**: Valuing close relations with others, in particular those in which sharing and caring are reciprocated; being close to people
 - **Kindness** [generosity, nurturance, care, compassion, altruistic love, “niceness”]: Doing favors and good deeds for others; helping them; taking care of them
 - **Social Intelligence** [emotional intelligence, personal intelligence]: Being aware of the motives and feelings of other people and oneself; knowing what to do to fit into different social situations; knowing what makes other people tick

4. **Justice** - Civic strengths that underlie healthy community life
 - **Teamwork** [citizenship, social responsibility, loyalty]: Working well as a member of a group or team; being loyal to the group; doing one’s share
 - **Fairness**: Treating all people the same according to notions of fairness and justice; not letting personal feelings bias decisions about others; giving everyone a fair chance.

- **Leadership:** Encouraging a group of which one is a member to get things done and at the time maintain time good relations within the group; organizing group activities and seeing that they happen.
5. **Temperance** – Strengths that protect against excess
- **Forgiveness:** Forgiving those who have done wrong; accepting the shortcomings of others; giving people a second chance; not being vengeful
 - **Humility:** Letting one’s accomplishments speak for themselves; not regarding oneself as more special than one is
 - **Prudence:** Being careful about one’s choices; not taking undue risks; not saying or doing things that might later be regretted
 - **Self-Regulation** [self-control]: Regulating what one feels and does; being disciplined; controlling one’s appetites and emotions
6. **Transcendence** - Strengths that forge connections to the larger universe and provide meaning
- **Appreciation of Beauty and Excellence** [awe, wonder, elevation]: Noticing and appreciating beauty, excellence, and/or skilled performance in various domains of life, from nature to art to mathematics to science to everyday experience
 - **Gratitude:** Being aware of and thankful for the good things that happen; taking time to express thanks
 - **Hope** [optimism, future-mindedness, future orientation]: Expecting the best in the future and working to achieve it; believing that a good future is something that can be brought about
 - **Humor** [playfulness]: Liking to laugh and tease; bringing smiles to other people; seeing the light side; making (not necessarily telling) jokes
 - **Spirituality** [faith, purpose]: Having coherent beliefs about the higher purpose and meaning of the universe; knowing where one fits within the larger scheme; having beliefs about the meaning of life that shape conduct and provide comfort

Annexe II Questionnaires

Questionnaire 1

Pour chacune des phrases et/ou questions qui suivent, **entoure** le chiffre qui te correspond le mieux.

1. Dans l'ensemble, je me considère comme

1 2 3 4 5 6 7

une personne pas très heureuse

une personne très heureuse

2. Comparé à la plupart de mes camarades, je me considère comme :

1 2 3 4 5 6 7

moins heureux (se)

plus heureux (se)

3. Certaines personnes sont généralement très heureuses. Elles apprécient la vie indépendamment de ce qui se passe, en profitant au maximum de tout. Est-ce que cette idée te correspond ?

1 2 3 4 5 6 7

pas du tout

tout à fait

4. Certaines personnes ne sont pas très heureuses généralement. Bien qu'elles ne soient pas déprimées, elles ne semblent jamais aussi heureuses qu'elles pourraient l'être. Est-ce que cette idée te correspond ?

1 2 3 4 5 6 7

pas du tout

tout à fait

Questionnaire 2

1	2	3	4	5
jamais	parfois	souvent	très souvent	toujours

Entoure le chiffre qui te correspond le mieux...

Si tu penses à la **semaine dernière**, ...

T'es-tu senti(e) en pleine forme ?	1	2	3	4	5
T'es-tu senti(e) plein(e) d'énergie ?	1	2	3	4	5
T'es-tu senti(e) triste ?	1	2	3	4	5
T'es-tu senti(e) seul(e) ?	1	2	3	4	5
As-tu été de bonne humeur ?	1	2	3	4	5
T'es-tu senti(e) gai(e) ?	1	2	3	4	5
T'es-tu amusé(e) ?	1	2	3	4	5
Ta vie a-t-elle été agréable ?	1	2	3	4	5
As-tu été content(e) d'être en vie ?	1	2	3	4	5

As-tu été satisfait(e) de ta vie ?	1	2	3	4	5
As-tu eu peur d'autres filles et garçons de ton âge ?	1	2	3	4	5
D'autres filles et garçons de ton âge se sont-ils moqués de toi ?	1	2	3	4	5
D'autres filles et garçons de ton âge t'ont-ils brutalisé(e) ?	1	2	3	4	5
T'es-tu amusé avec tes amis ?	1	2	3	4	5
Cela se passe-t-il bien à l'école ?	1	2	3	4	5
As-tu été capable d'être attentif / attentive ?	1	2	3	4	5
As-tu été content d'aller à l'école ?	1	2	3	4	5
T'es-tu bien entendu avec tes professeurs ?	1	2	3	4	5

Questionnaire 3

1	2	3	4	5	6
absolument pas d'accord	pas d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	d'accord	absolument d'accord

Entoure le chiffre qui te correspond le mieux...

J'accepte volontiers de recevoir de l'aide d'une personne.	1	2	3	4	5	6
J'aime effectuer une tâche ou un travail collectif.	1	2	3	4	5	6
J'ai du mal à accepter d'être aidé par quelqu'un même si j'ai moi-même déjà rendu service à cette personne.	1	2	3	4	5	6
Le partage des tâches avec d'autres personnes lors d'un travail en groupe est un peu compliqué pour moi.	1	2	3	4	5	6
Quand on réussit quelque chose, c'est souvent grâce à nos compétences ET à ce que les autres ont pu apporter, c'est rarement UNIQUEMENT grâce à nous.	1	2	3	4	5	6
J'aime le travail de groupe car chacun peut apporter quelque chose à l'autre.	1	2	3	4	5	6
J'apprécie le fait de rendre service aux gens qui en ont besoin.	1	2	3	4	5	6
Je n'aime pas dépendre des autres pour mon travail.	1	2	3	4	5	6
Je ne me sens pas inférieur quand je demande de l'aide.	1	2	3	4	5	6
Quand j'aide quelqu'un, je n'attends pas forcément quelque chose en retour.	1	2	3	4	5	6
Je ne trouve pas normal d'avoir à demander de l'aide.	1	2	3	4	5	6
Ça me paraît normal d'aider les autres.	1	2	3	4	5	6
Si on s'aidait plus les uns les autres, la vie serait plus agréable.	1	2	3	4	5	6
Quand j'aide les autres, ça me fait plaisir, je me sens utile.	1	2	3	4	5	6
Quand on s'entraide dans un travail de groupe, les résultats sont bien meilleurs.	1	2	3	4	5	6

Questionnaire 4

1	2	3	4	5	6
absolument pas d'accord	pas d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	d'accord	absolument d'accord

Entoure le chiffre qui te correspond le mieux...

Quand il m'arrive de bonnes choses, je pense aux personnes qui m'ont aidé (e).	1	2	3	4	5	6
Je trouve facile de remercier les gens.	1	2	3	4	5	6

J'ai souvent envie de dire merci aux gens qui ont de petites attentions positives envers moi.	1	2	3	4	5	6
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	6
Quand je pense à ce qu'il m'arrive dans la vie, je ne trouve pas beaucoup de raison de remercier les personnes qui m'entourent.	1	2	3	4	5	6
J'ai envie de dire merci de pouvoir vivre la vie que je vis.	1	2	3	4	5	6

Questionnaire 5

1	2	3	4	5
pas du tout comme moi	pas trop comme moi	un peu comme moi	plutôt comme moi	tout à fait comme moi

Entoure le chiffre qui te correspond le mieux...

Je connais bien mes forces.	1	2	3	4	5
Je connais bien mes faiblesses.	1	2	3	4	5
Je connais bien les forces de mes camarades.	1	2	3	4	5
Je connais bien les faiblesses de mes camarades.	1	2	3	4	5

Je cite ici jusqu'à 5 forces ou qualités que j'ai :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Lorsque tu as rempli tous les questionnaires, vérifie que tu as répondu à **toutes** les questions et **une seule fois**.



Merci !

Annexe III Séquence didactique et matériel

Séquence didactique

24 forces de caractère : découvrons-les !

Enjeu

Nous cherchons à donner aux élèves un cadre où ils pourront s'épanouir et apprendre en étant heureux. Une des portes d'entrée pour atteindre ce but se situe dans la psychologie positive et les forces de caractère. Connaître ses forces personnelles nous donne une meilleure connaissance de nous-mêmes et nous permet de mieux fonctionner.

VIA Classification des forces de caractère



Dans le programme scolaire (PER)

Domaines disciplinaires	Français	L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture en enrichissant son capital lexical.
Capacités transversales	Collaboration	Prise en compte de l'autre : accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; Connaissance de soi : reconnaître ses valeurs et ses buts, exploiter ses forces et surmonter ses limites ; Action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun.
	Communication	Analyse des ressources : dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes
	Pensée créatrice	Reconnaissance de sa part sensible : identifier et exprimer ses émotions
	Démarche réflexive	Remise en question et décentration de soi : comparer son opinion à celle des autres
Formation générale	Santé et bien-être	Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles en mettant en relation une situation émotionnelle avec son contexte

Bref apport théorique

Les forces de caractère, aussi appelées « Valeurs en action » ont été développées par Seligman et Peterson (2004). Selon le professeur Alex Linley (2008) : « Une force est une capacité préexistante consistant en une manière particulière de se comporter, de réfléchir ou de ressentir, qui est authentique et énergisante pour l'utilisateur et permet le fonctionnement optimal, le développement et la performance. ». Cela aide à mener une vie heureuse et florissante. La classification VIA (Vertue in Action) a reconnu 24 forces qui ont été regroupées sous 6 vertus différentes. La liste est en annexe de ce document.

Ces forces sont présentes chez chacun d'entre nous en quantité variable, témoignant ainsi de notre unicité. Les forces ne sont pas figées à la naissance, mais se développent et évoluent au cours de notre vie et à travers les différentes situations dont nous faisons l'expérience (Linley, 2008). Nous sommes invités à travailler les forces et à les rendre plus fortes. Ceci est quelque peu comparable à un muscle que nous entrainerions quotidiennement.

Pour en savoir plus, une courte vidéo (en anglais) résume les concepts principaux sous le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=K0O_2LetdfY (Sur YouTube : Know your character strengths).

Pistes de réflexion

Les enseignants peuvent aussi travailler autour de leurs forces de caractère. Le questionnaire VIA est disponible gratuitement sur www.viacharacter.org.

L'ouvrage de Julie Bazinet donne des pistes d'activités et de multiples exemples en lien avec les forces de caractère et la psychologie positive en général. Ce court livre permet d'avoir un aperçu intéressant et concret pour débiter à travailler autour du développement du bien-être et de l'épanouissement de nos élèves.

Références

Bazinet, J. (2015). *Eduquer les enfants avec la psychologie positive: pour les parents, enseignants et éducateurs*. Saint-Julien-en-Genevois ; Thônex: Jouvence.

Variantes et prolongements

Une variante possible est de travailler concrètement avec les élèves tous les jours sur les forces. Quelques minutes suffisent pour titiller le regard et observer l'utilisation des forces. De plus, le vocabulaire de l'enseignant peut tourner autour des forces, accentuant ainsi leur assimilation. Ici, nous proposons une observation ponctuelle en devoir. Elle peut aussi faire l'objet d'un temps de réflexion quotidien en classe.

Cette séquence didactique s'organise autour des forces que nous observons et que nous reconnaissons chez nous et chez les autres. Elle travaille ainsi sur les « Signature Strengths » qui se veulent être nos 5 meilleures forces. Aussi, un prolongement possible se situe dans le fait de travailler aussi sur les forces qui sont moins présentes et qui demanderaient une attention de notre part pour les améliorer. Ceci peut venir dans un deuxième temps.

Retours de l'intervenante

- grand intérêt général de la part des élèves
- le vocabulaire des forces s'acquiert rapidement. Ils l'utilisent bien, malgré le fait que les mots soient parfois difficiles.
- les forces de caractère se développent au quotidien et plus l'enseignant s'implique, plus cette vision des choses deviendra naturelle pour les élèves.
- améliorations : prendre plus de temps pour faire chacune des activités. L'approfondissement et la discussion autour des différents concepts et observations est important. Les élèves verbalisent ainsi leurs découvertes.

*« Sème une pensée,
tu récolteras un acte,
sème un acte,
tu récolteras une habitude,
sème une habitude,
tu récolteras un caractère,
sème un caractère,
tu récolteras une destinée »*
Dalai Lama

Déroulement Séance 1 A la découverte des forces



Temps de l'activité : 45'

Matériel (en annexe)

- Fiche (A3) avec la classification VIA
- petites feuilles (style post-it)
- cartes des forces de caractère
- fiches de consignes
- fiches d'évaluation formative
- carnet de l'élève pour le devoir

Objectifs

- Enrichir son vocabulaire sur les forces de caractère
- Se familiariser avec les forces de caractère
- Nommer quelques forces et les expliquer avec ses propres mots
- Développer un regard attentif aux forces et une approche basée sur les forces
- Augmenter son bien-être et sa satisfaction de vie

Planification

1. Introduction

10' en plénum

- Mise en situation: Pensez à quelqu'un que vous admirez beaucoup. Cela peut être un ami, une personne que vous connaissez bien ou même une star. Quelles sont les qualités que vous reconnaissez en cette personne ? Laisser quelques secondes de réflexion durant lesquelles les élèves écrivent sur leur feuille les qualités reconnues. Laisser les élèves s'exprimer sur le sujet et arriver à l'idée des forces de caractère.
- Une force de caractère, c'est une qualité que nous possédons et qui nous aide dans la vie de tous les jours. Ces forces nous donnent de l'énergie et nous pouvons les faire grandir de plus en plus.
- Expliquer que des chercheurs se sont aussi penchés sur la question et qu'ils ont classifié ces qualités en 24 forces. Ces sont les 24 forces de caractère et les élèves vont pouvoir les découvrir au travers des cartes qui sont mises à disposition. Notez encore que nous possédons tous ces 24 forces, simplement en quantité différente (certains en ont plus de l'une, plus d'une autre, etc.)

2. Développement

20' en ateliers (env. 4' par ateliers)

- Les cartes des forces de caractère sont partagées en ateliers selon le nombre de groupes. Par petits groupes (env. 4 élèves), ils découvrent progressivement les cartes en tournant dans les ateliers. Sur chacune des cartes, la force est indiquée et une petite phrase explicative l'accompagne.
- Consigne : lire, comprendre et discuter autour des cartes : est-ce que cette force me parle ? Est-ce que je la reconnais en moi ? Est-ce que je la reconnais chez l'autre ? Essayer de chercher des situations dans lesquelles ces forces peuvent être utilisées. Les consignes sont déposées avec les cartes.

3. Conclusion 5'en plénum (ou individuel)

- Après avoir découvert les forces, quelles sont celles que je retiens ?
- La conclusion peut être faite à l'aide d'une fiche personnelle ou simplement en plénum (évaluation formative)

4. Explication du devoir 10' en plénum

- Distribuer les carnets et expliquer le devoir pour la semaine suivante à l'aide d'un exemple :
 - Gratitude : être reconnaissant, savoir dire merci !
 - Jour de l'observation : ex. mardi à la récré
 - Ce que j'ai observé : j'ai observé qu'Antoine a partagé son goûter avec Lina. Lina a vraiment été très contente et lui a dit un grand merci.
 - Ce que cela m'apporte : j'ai remarqué qu'Antoine a été content, que Lina avait le sourire. Cela m'a rendu heureux aussi.
 - Jour de l'observation 2 : samedi au match de foot
 - Ce que j'ai observé : je suis allé remercier mon entraîneur de foot pour le temps qu'il prend pour nous entraîner. Je lui ai dit merci.
 - Ce que cela m'apporte : je me suis senti bien quand je l'ai remercié. J'ai remarqué que ça m'a apporté de l'énergie et de la joie.
- Expliquer que le panneau, ainsi que les cartes des forces resteront en classe et seront à leur disposition pour la consultation.



en devoir

Déroulement Séance 2 Observons nos forces !

Les élèves remplissent leur carnet à la maison.

Le premier exercice peut aussi faire l'objet d'un temps de réflexion quotidien en classe.

Déroulement Séance 3 Investissons nos forces quotidiennement!

Temps de l'activité : 45'



Matériel (en annexe)

- panneau (A3) avec la classification VIA
- carnet de l'élève
- fiche « 24 forces de caractère » à relier
- correction de la fiche
- plan d'action
- bilan

Objectifs

- Approfondir son vocabulaire sur les forces de caractère
- Chercher de nouvelles manières de développer les forces
- Développer un regard attentif aux forces et une approche basée sur les forces
- Augmenter son bien-être et sa satisfaction de vie

Planification

1. Introduction 5' en plénum

- Rappeler : qu'est-ce qu'une force ? Qu'est-ce que cela nous apporte ?
Une force de caractère, c'est une qualité que nous possédons et qui nous aide dans la vie de tous les jours. Ces forces nous donnent de l'énergie et nous pouvons les faire grandir de plus en plus. Nous possédons tous ces 24 forces, simplement en quantité différente (certains en ont plus de l'une, plus d'une autre, etc.).
- Demander aux élèves s'ils se souviennent de l'une ou l'autre force, s'ils sont capable de les expliquer avec leur propres mots, etc. Support possible : classification VIA.

2. Développement

a. Retour sur le devoir 5' en duo

- Les élèves échangent sur leur carnet : qu'est-ce que j'ai trouvé ? Est-ce que cela m'a surpris ? Comment est-ce que je me sens quand j'utilise telle ou telle force ? Est-ce que c'était facile ou non de trouver les forces ? Est-ce que j'ai pu dire à mes camarades les forces que je voyais en eux ?

b. Retour en plénum & Utilisations concrètes : approfondissement 2x10'

- Groupe 1 : individuellement. Relier les forces à leurs utilisations concrètes. Cela donnera aux élèves de nouveaux exemples et des façons pratiques d'utiliser leurs forces.
- Groupe 2 : avec l'intervenante. Discussion autour des carnets et des expériences vécues. Qu'est-ce que cela m'a apporté ? Verbaliser les ressources chez eux et chez leurs copains. Discuter de situations concrètes et de moments précis où les forces sont utilisées. Donner des idées pour investir encore davantage les forces.
- Les groupes sont intervertis.
- La correction de l'exercice est distribuée à chacun et les élèves sont invités à lire, à comparer leurs réponses et à comprendre les différents exemples proposés

c. Plan d'action 10', individuellement

- Une force, c'est comme un muscle. Si nous ne l'utilisons pas (parallèle avec bras cassé), il diminue et devient tout petit. Si nous travaillons nos muscles, ils deviennent forts et nous pouvons les utiliser pour beaucoup de choses différentes. Comprendre que le sportif doit s'entraîner et qu'il prévoit son entraînement. De même, nous allons, dans le but de développer nos forces, prévoir les utilisations que nous pensons mettre en place. Cela permet de verbaliser et de prendre conscience que les forces se vivent au quotidien.
- Chaque élève est invité à élaborer un plan d'action pour développer ses forces. Ex : gratitude → samedi, j'irai remercier mon entraîneur pour le temps qu'il prend pour nous entraîner.

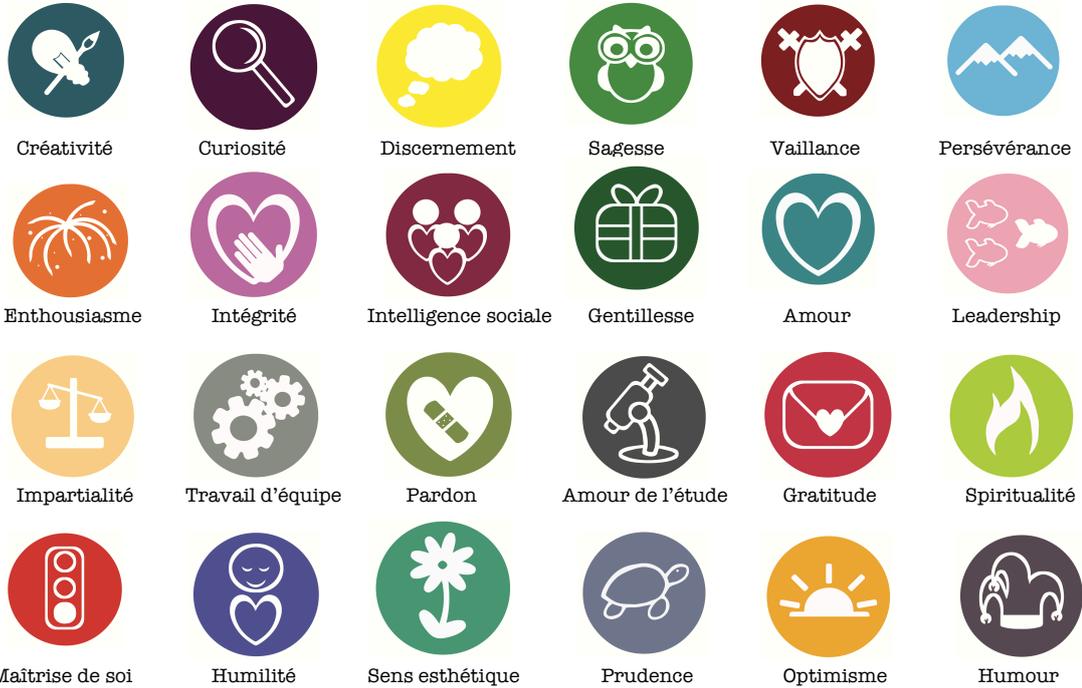
3. Conclusion 5'en plénum (ou individuel)

- Les élèves reçoivent un petit bilan à remplir. Est-ce que je connais mieux mes forces ? Quelles sont-elles ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Est-ce que j'ai envie de réutiliser les forces ?

Classification VIA

Inspiré et traduit de © 2017 VIA Institute on Character; All Rights Reserved

VIA Classification des forces de caractère



Inspiré et traduit de

Copyright of VIA Classification of 24 VIA Character Strengths © 2017 VIA Institute on Character (<https://www.viacharacter.org/>). All rights reserved.

Copyright in graphic displays of Character Trait Icons © 2017 Children, Inc. (<http://www.childreninc.org/>). All rights reserved.

Cécile Gay-des-Combes, 2017

Consignes « Cartes des forces »

Lisez les cartes des forces.

Est-ce que je comprends tous les mots ? Est-ce que je comprends ce que la force signifie ?

Est-ce que je reconnais cette force en moi ? Si oui, quand ?

Est-ce que je la reconnais chez quelqu'un d'autre ? Dans quelles situations ?

Est-ce que je peux trouver des moments dans la journée, dans la semaine ou dans ma vie où je peux voir que cette force est utilisée ?

Discutez-en dans le groupe !

Evaluation formative séance 1

Mon prénom : _____

Aujourd'hui, nous avons découvert 24 forces de caractère !

Quelles sont celles dont je me souviens ?



Cartes des forces de caractère (6 pages)

Inspiré de www.harmonieintegrale.ch et de © 2017 VIA Institute on Character; All Rights Reserved



Gentillesse

Vous êtes bon et généreux envers les autres, et vous n'êtes jamais trop occupé pour rendre un service. Vous aimez faire des bonnes actions pour les gens, même lorsque vous ne les connaissez pas bien.



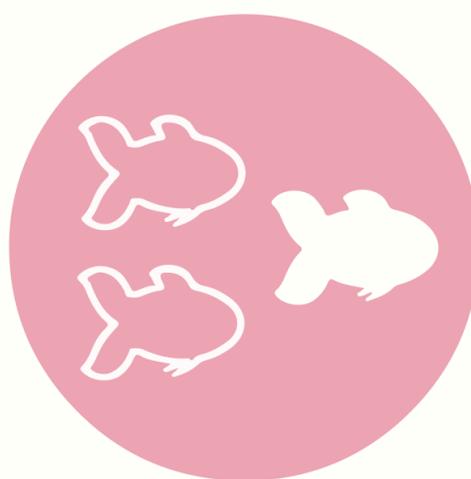
Amour

Vous accordez de l'importance aux relations intimes avec les autres, en particulier celles dans lesquelles la confiance et l'attention sont réciproques. Les personnes desquelles vous vous sentez les plus proches sont celles qui se sentent proches de vous.



Intelligence sociale

Vous êtes conscient des sentiments des autres et de ce qui les motive, vous savez comment vous insérer dans différents cadres sociaux, et vous savez comment mettre les autres à leur aise.



Leadership

Vous excellez lorsqu'il s'agit de diriger : encourager un groupe à faire ce qu'il a à faire et maintenir l'harmonie au sein de ce groupe en faisant en sorte que chacun se sente inclus. Vous êtes doué pour organiser des activités et veiller à leur bon déroulement.



Travail d'équipe

Vous exceller en tant que membre d'un groupe. Vous êtes un camarade fidèle et dévoué, vous faites toujours votre part du travail et travaillez dur pour le succès du groupe.



Impartialité

Traiter les gens équitablement est l'un de vos principes permanents. Vous ne laissez pas vos sentiments personnels influencer vos décisions à propos des autres, vous donnez à chacun sa chance.



Amour de l'étude

Vous adorez apprendre des nouvelles choses, que ce soit dans une classe ou de vous-même. Vous avez toujours aimé l'école, la lecture, les musées. Où que vous soyez vous trouvez l'opportunité d'apprendre.



Curiosité

Vous vous intéressez à tout. Vous posez toujours des questions, et vous trouvez tous les sujets et toutes les matières fascinantes. Vous aimez l'exploration et les découvertes.



Discernement

Bien réfléchir aux choses et en examiner tous les aspects sont des points importants de votre personnalité. Vous ne tirez pas de conclusions hâtives, et vous ne vous appuyez que sur des indications sûres pour prendre vos décisions.



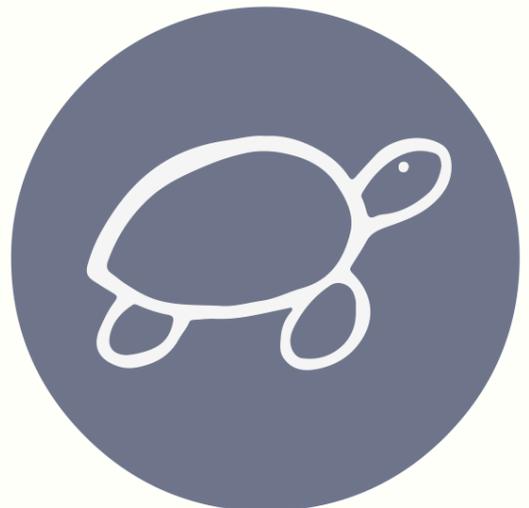
Créativité

Penser à des nouvelles manières de faire les choses fait partie intégrante de votre personnalité. Vous ne vous contentez jamais de faire les choses de façon conventionnelle si une meilleure manière est possible.



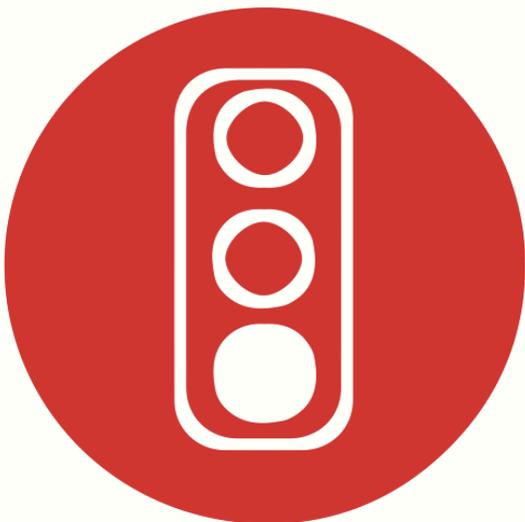
Sagesse

Bien que vous ne vous considérez pas comme un sage, vos amis vous considèrent ainsi. Ils ont de l'estime pour votre capacité à considérer les choses avec du recul et se tournent vers vous lorsqu'ils ont besoin de conseils. Vous avez une manière de voir les choses qui semble aussi logique aux autres qu'à vous-même.



Prudence

Vous êtes quelqu'un de prudent, et vos choix sont par conséquent des choix prudents. Vous ne faites ni ne dites des choses que vous risqueriez de regretter par la suite.



Maîtrise de soi

Vous maîtrisez consciemment ce que vous ressentez et ce que vous faites. Vous êtes discipliné. C'est vous qui contrôlez vos appétits et vos émotions, et pas l'inverse.



Humilité

Vous ne cherchez pas à être sur le devant de la scène et vous préférez laisser vos actes parler d'eux-mêmes. Vous ne vous considérez pas comme étant quelqu'un de spécial et les autres reconnaissent et ont de l'estime pour votre modestie.



Pardon

Vous pardonnez à ceux qui vous ont fait du tort. Vous donnez toujours une seconde chance aux gens. Votre principe directeur est le pardon et non la vengeance.



Enthousiasme

Quelque soit la tâche qui vous est confiée, vous l'abordez avec passion et énergie. Vous ne faites pas les choses à moitié et vous ne faites rien sans enthousiasme. Pour vous, la vie est une aventure.



Intégrité

Vous êtes quelqu'un d'honnête, non seulement vous dites la vérité, mais vous vivez votre vie d'une façon sincère et authentique. Vous savez garder les pieds sur terre, et cela sans prétention ; vous êtes quelqu'un de « vrai ».



Vaillance

Vous êtes une personne courageuse qui ne recule pas devant la menace, les défis, les difficultés ou la douleur. Vous prenez la parole en faveur de ce qui est juste même s'il y a de la résistance. Vous agissez selon vos convictions.



Persévérance

Vous travaillez dur pour terminer ce que vous commencez. Quelque soit le projet, vous « abattez le travail » dans les plus brefs délais. Vous ne vous laissez pas distraire lorsque vous travaillez, et vous tirez de la satisfaction de l'accomplissement des tâches.



Gratitude

Vous êtes conscient des bonnes choses qui vous arrivent, et vous ne considérez jamais qu'elles vous sont dues. Vos amis et les membres de votre famille savent que vous êtes une personne reconnaissante parce que vous prenez toujours le temps d'exprimer vos remerciements.



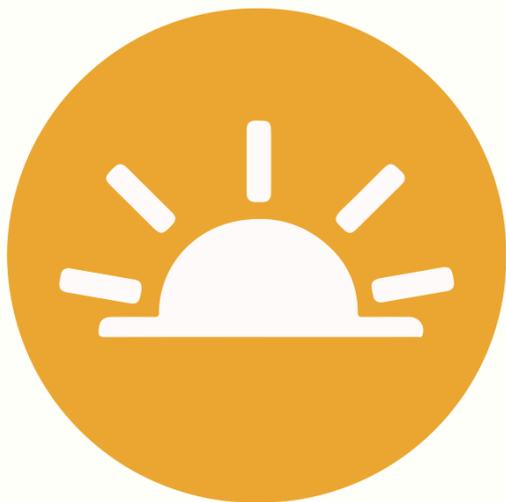
Sens esthétique

Vous remarquez et appréciez la beauté, l'excellence, et/ou les performances habiles dans tous les domaines de la vie, allant de la nature aux arts, aux mathématiques, aux sciences et à la vie quotidienne.



Humour

Vous aimez rire et taquiner. Il vous est important d'apporter la joie et la bonne humeur. Vous essayez de voir le bon côté de chaque situation.



Optimisme

Vous vous attendez au mieux dans les temps à venir, et vous travaillez pour arriver à cela. Vous croyez dans le fait que l'avenir est quelque chose que vous pouvez contrôler.



Spiritualité

Vous avez des croyances fortes et cohérentes en ce qui concerne la raison d'être de l'univers et la puissance supérieure qui le régit. Vous connaissez votre place au sein du plus grand dessein. Vos croyances sont à l'origine de vos actions et sont une source de bien-être/réconfort pour vous.



Les forces de caractère

Une force de caractère,
c'est une qualité que tu
possèdes, qui t'aide dans
la vie et qui te donne de
l'énergie !



Je m'appelle : _____

Détective des forces



Tu peux t'aider de la dernière page de ton carnet pour choisir la force que tu souhaites observer. Les cartes des forces qui sont en classe peuvent être utiles pour te souvenir de ce que chaque force signifie, n'hésite pas à aller y jeter un coup d'œil !

Choisis une force de caractère et observe comment elle est utilisée dans ta vie durant cette semaine.

Explique si c'est toi qui l'a utilisée ou si c'est un camarade, un ami, quelqu'un que tu ne connais pas, etc.

La **force** que j'ai choisie est _____

Indique le jour de l'observation	Ce que j'ai pu observer	Ce que cela m'apporte



Un peu comme pour un muscle, nous sommes appelés à travailler, développer et rendre nos forces de plus en plus grandes.
Quelle force vas-tu travailler aujourd'hui ?

Tu peux aussi partager avec les autres les forces que tu reconnais en eux !

Mes forces



En m'aidant de la dernière page du carnet, je cite ici 5 forces que je reconnais en moi :

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	



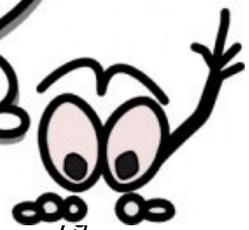
A présent, je demande à mon entourage (parents, professeurs, voisins, camarades, amis, ...) de me donner les forces qu'ils reconnaissent en moi :

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

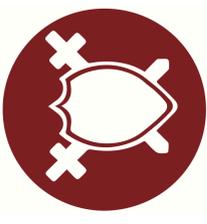
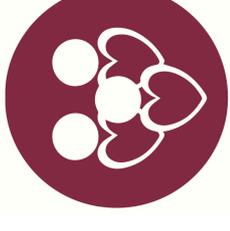
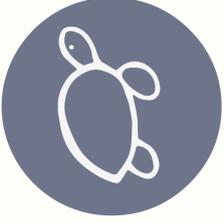
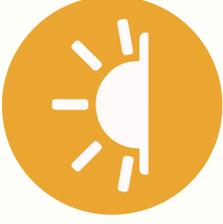
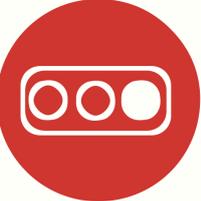
Les forces sont présentes chez chacun d'entre nous !

Nous avons plus d'une certaine force, moins d'une autre... c'est ce qui nous rend uniques !

Si tu as envie, tu peux te rendre sur le site officiel de la classification VIA (www.viacharacter.org). Tu y trouveras un questionnaire qui te permettra de connaître encore mieux tes forces ! Inscris-toi et choisis le questionnaire pour les jeunes âgés entre 10 et 17 ans.



VIA Classification des forces de caractère

	Créativité		Curiosité		Discernement		Sagesse		Vaillance		Persévérance
	Intégrité		Pardon		Gentillesse		Amour de l'étude		Amour		Spiritualité
	Impartialité		Sens esthétique		Prudence		Optimisme		Leadership		Humour
	Humilité		Maîtrise de soi		Maîtrise de soi		Maîtrise de soi		Maîtrise de soi		Maîtrise de soi

Fiche : Force – Action



- Créativité •
- Curiosité •
- Discernement •
- Sagesse •
- Vaillance •
- Persévérance •
- Enthousiasme •
- Intégrité •
- Intelligence sociale •
- Gentillesse •
- Amour •
- Leadership •
- Impartialité •
- Travail d'équipe •
- Pardon •
- Amour de l'étude •
- Gratitude •
- Spiritualité •
- Maîtrise de soi •
- Humilité •
- Sens esthétique •
- Prudence •
- Optimisme •
- Humour •

24 Forces de caractère

Mon prénom : _____

- Je laisse un petit mot d'amour pour ma maman en partant à l'école.
- Je me réjouis des choses que l'on me propose de faire.
- J'avoue tout de suite une bêtise que j'ai faite.
- Je vais dormir chez Antoine, même si ça me fait un peu peur.
- A la récré, j'invite les amis et organise un jeu.
- Je fais attention à ce que mes camarades se sentent bien dans le groupe en leur demandant s'ils vont bien.
- Je tiens la porte à la personne qui arrive derrière moi.
- Je pose beaucoup de questions sur un sujet qui m'intéresse.
- Je continue ce que je suis en train de faire, même quand c'est difficile.
- J'invente de nouveaux objets avec le matériel que je trouve.
- Je suis patient(e) et attends mon tour.
- Lors d'une dispute, je n'avantage pas une personne parce que c'est mon ami.
- Je réfléchis avant de prendre une décision.
- J'admire les montagnes, les nuages et la nature.
- J'écoute les autres et les aide pour leur travail.
- Je conseille souvent mes amis car j'ai une bonne vision des choses.
- Je crois en quelque chose de plus grand que moi.
- Je lis un livre d'information et j'apprends de nouvelles connaissances.
- J'évite de ne parler que de moi-même.
- Je remercie mon papa pour l'aide qu'il me donne pour finir le bricolage que j'ai fait.
- Je mesure les conséquences de mes actes avant d'agir.
- S'il y a un conflit dans la cour, j'essaie de détendre l'atmosphère par un gag sympa.
- J'accepte de donner une seconde chance à quelqu'un qui m'a fait du mal.
- Je choisis de voir le bon côté des choses.

Mon prénom : _____

24 Forces de caractère Correction

Force	Exemple d'utilisation
Créativité	J'invente de nouveaux objets avec le matériel que je trouve.
Curiosité	Je pose beaucoup de questions sur un sujet qui m'intéresse.
Discernement	Je réfléchis avant de prendre une décision.
Sagesse	Je conseille souvent mes amis car j'ai une bonne vision des choses.
Vaillance	Je vais dormir chez Antoine, même si ça me fait un peu peur.
Persévérance	Je continue ce que je suis en train de faire, même quand c'est difficile.
Enthousiasme	Je me réjouis des choses que l'on me propose de faire.
Intégrité	J'avoue tout de suite une bêtise que j'ai faite.
Intelligence sociale	Je fais attention à ce que mes camarades se sentent bien dans le groupe en leur demandant s'ils vont bien.
Gentillesse	Je tiens la porte à la personne qui arrive derrière moi.
Amour	Je laisse un petit mot d'amour pour ma maman en partant à l'école.
Leadership	A la récré, j'invite les amis et organise un jeu.
Impartialité	Lors d'une dispute, je n'avantage pas une personne parce que c'est mon ami.
Travail d'équipe	J'écoute les autres et les aide pour leur travail.
Pardon	J'accepte de donner une seconde chance à quelqu'un qui m'a fait du mal.
Amour de l'étude	Je lis un livre d'information et j'apprends de nouvelles connaissances.
Gratitude	Je remercie mon papa pour l'aide qu'il me donne pour finir le bricolage que j'ai fait.
Spiritualité	Je crois en quelque chose de plus grand que moi.
Maîtrise de soi	Je suis patient(e) et attends mon tour.
Humilité	J'évite de ne parler que de moi-même.
Sens esthétique	J'admire les montagnes, les nuages et la nature.
Prudence	Je mesure les conséquences de mes actes avant d'agir.
Optimisme	Je choisis de voir le bon côté des choses.
Humour	S'il y a un conflit dans la cour, j'essaie de détendre l'atmosphère par un gag sympa.

Fiche : Mon plan d'action

Développe
tes forces !

Mon prénom : _____



Mon plan d'action

Je choisis l'une ou l'autre force et trouve une situation dans laquelle je vais l'utiliser.

Force que je choisis	Quand ?	Comment est-ce que je vais l'utiliser ?
<i>Gentillesse</i>	<i>A la sortie de l'école</i>	<i>Je vais tenir la porte pour celui qui vient après moi.</i>

Fiche : Bilan



Mon prénom : _____

Après avoir travaillé autour des forces de caractère,

Est-ce que je connais mieux mes forces ?	
Quelles sont mes forces ?	
J'écris ici ce que j'ai appris en quelques mots.	
Est-ce que j'ai envie de réutiliser les forces ?	
Remarques	

12 Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 15 février 2018

Cécile Gay-des-Combes