

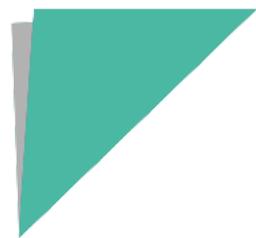


SynLab.

LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES
À L'ÉCOLE

UN INGRÉDIENT DU BIEN-ÊTRE
AU CŒUR DU SYSTÈME

Benoît Becquart
Christophe Marsollier
Marine Portex



INTRODUCTION

Dans les textes officiels, le bien-être à l'école est le plus souvent abordé du point de vue de l'élève et décorrélé du bien-être des enseignants. Or, la recherche invite à considérer le bien-être à l'école dans une perspective systémique.

A ce titre, il existe un véritable enjeu à mieux comprendre et favoriser le bien-être des enseignants (Spilt et al., 2011).

Tout d'abord, celui-ci est directement lié à leur trajectoire de carrière. Favoriser le bien-être des enseignants, c'est donc favoriser leur engagement au travail et prévenir les risques psycho-sociaux et les démissions. Mais prendre en compte les déterminants du bien-être enseignant permet aussi de mieux appréhender leurs attitudes à l'égard des réformes. Ainsi, favoriser leur bien-être, c'est donc leur permettre d'être pleinement acteur du changement et de la dissémination de pratiques innovantes.

Enfin, le bien-être des enseignants impacte l'élève à la fois dans son développement socio-émotionnel et ses performances académiques. Favoriser le bien-être des enseignants, c'est donc favoriser le bien-être des élèves.

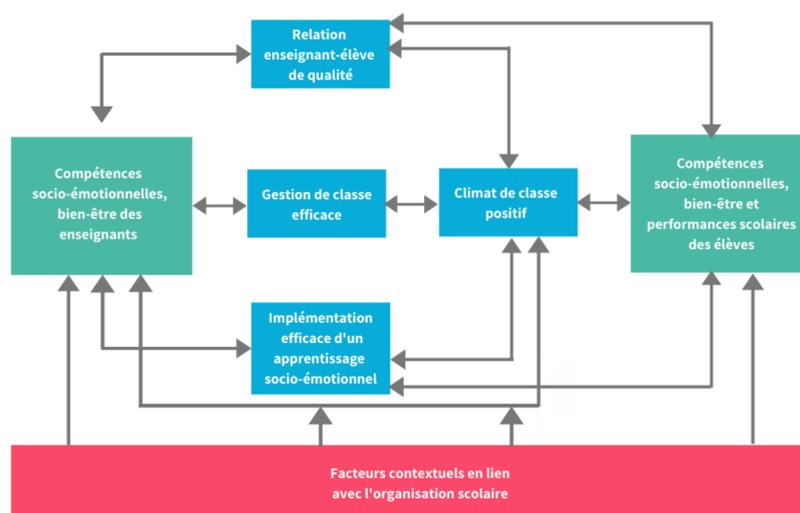
Ce dernier point peut-être illustré par le modèle de la classe pro-sociale (Jennings et Greenberg, 2009). Il rend compte des influences mutuelles et réciproques entre les compétences socio-émotionnelles des enseignants et celles des élèves - des compétences fondamentales pour le bien-être individuel.

L'objectif de la fiche scientifique est par conséquent :

- d'analyser le modèle de la classe pro-sociale à la lumière des derniers résultats de la recherche ;
- de réfléchir à des pistes d'actions permettant aux cadres scolaires d'intervenir en faveur du bien-être de tous.

1. LE MODÈLE DE LA CLASSE PRO-SOCIALE

Afin de comprendre la pertinence du modèle de la classe pro-sociale, nous allons présenter successivement ses différentes composantes et la manière dont elles interagissent entre elles à la lumière des derniers résultats de la recherche et d'exemples concrets.



Modèle de la classe pro-sociale, adapté de Jennings et Greenberg (2009)

2. QU'ENTEND-ON PAR COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

D'après Zins, Weissberg, Wang et Walberg (2004), il existe 5 compétences socio-émotionnelles majeures : La conscience de soi, la conscience sociale, la prise de décision responsable, l'auto-gestion et la gestion des relations aux autres. Ces compétences jouent un rôle fondamental dans le bien-être individuel aussi bien chez les enfants et les adolescents (e.g., Domitrovich et al., 2004) que chez les adultes (e.g. Martins, Ramalho & Morin, 2010).

Comment s'expriment ces compétences chez les enseignants et les élèves dans le quotidien de la classe ?

Une conscience de soi élevée permet de reconnaître ses émotions ; de savoir générer et utiliser des émotions positives chez soi et chez les autres comme levier motivationnel pour l'apprentissage ; implique d'avoir conscience de ses forces et fragilités et de sa manière de réagir face aux difficultés ou obstacles.

Concernant l'enseignant, la conscience de soi renvoie à la capacité à se connaître suffisamment pour être soi, honnête et authentique dans la relation pédagogique avec les élèves et professionnelles avec les collègues et les parents. Cette capacité à être soi, conséquence d'une conscience élevée de qui l'on est, contribue sans aucun doute à faire autorité. Elle permet à l'enseignant de ne pas « jouer à l'enseignant » mais à enseigner. Ainsi, « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on ne peut enseigner que ce que l'on est. », à la condition d'enseigner en respectant ce que l'on est vraiment !

Cette compétence peut se travailler avec les élèves par les lieux d'expressions publiques, de plus en plus introduits en classe pour favoriser un climat apaisé. Vous pouvez visionner un exemple de ce type de dispositif [ici](#).

Une conscience sociale élevée suppose d'avoir une empathie émotionnelle et cognitive suffisamment développée ; une conscience des répercussions des émotions exprimées dans les interactions sociales ;

de comprendre et de prendre en compte les différentes perspectives des autres acteurs de la communauté éducative ; permet le développement de relations positives à l'autre basées sur une entente mutuelle et de la coopération ; s'exprime également dans la capacité à gérer les situations conflictuelles de manière adaptée.

De nombreuses situations requièrent de la part des enseignants de faire preuve d'empathie afin de répondre aux besoins individuels des élèves (par exemple, l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers ou l'accompagnement d'un élève vivant une situation familiale difficile) ou de désamorcer un conflit (comprendre la détresse d'un parent ou simplement sa colère, le sentiment d'injustice potentiellement ressenti par un élève).

Du côté des élèves, cette compétence peut être travaillée dès l'école maternelle à l'aide de technique de prévention et de gestion de petits conflits (par exemple, les messages clairs).

Une prise de décision responsable/éthique implique de prendre les responsabilités, en anticipant les conséquences possibles de ses choix et actions et d'avoir des valeurs pro-sociales telles que le respect d'autrui, la solidarité et l'équité.

Les valeurs pro-sociales des enseignants sont constitutives d'une relation de qualité avec les élèves comme avec l'ensemble des membres de la communauté éducative. C'est, à titre d'exemple, particulièrement en jeu lorsqu'il s'agit de penser collectivement (en équipe éducative) l'aménagement de la

scolarisation d'un élève porteur de troubles du comportement majeurs. En permettant d'éviter la rupture de scolarité, la prise de décision de construire un emploi du temps partagé entre les différents collègues engage le respect de l'enfant et de ses parents, ainsi que la solidarité et la recherche de l'équité.

De nombreuses pistes et des démarches spécifiques pour travailler cette compétence avec les élèves dès l'école primaire peuvent être trouvées dans les programmes d'EMC. Des exemples de démarches peuvent être consultés [ici](#).

Les compétences d'autogestion et de gestion des relations aux autres impliquent d'être capable, d'une part, de contractualiser avec les élèves les éléments de réciprocité (confiance, respect, écoute, engagement) qui permettent d'entretenir une relation féconde, et d'autre part, de réguler ses émotions et comportements même dans des situations difficiles qui les mettent à mal, pour favoriser un climat de classe positif et ce, sans compromettre leur santé psychologique.

Les enseignants doivent être capable de fixer un cadre ferme mais bienveillant, permettant à l'élève de construire son rapport aux autres, ainsi que son rapport à la « loi ».

Le collectif de la classe requiert des élèves d'être capable de différer une demande ou inhiber un comportement. La co-construction du règlement de la classe est une occasion de travailler ces compétences en partant de ce que les élèves veulent avoir le droit de faire et en mettant les points proposés en débat.

Existe-t-il un cadre institutionnel au développement des compétences socio-émotionnelles ?

L'institution scolaire française affiche, via le socle commun, vouloir développer des habiletés sociales afin de préparer les élèves à exercer pleinement leur citoyenneté (Gaussel, 2018).

“ L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. ”

Domaine 3 du socle commun

Cependant, aucun texte officiel ne recommande de travailler avec les élèves les compétences socio-émotionnelles. Le seul document qui les mentionne est [l'annexe 2 du Guide d'accompagnement du Parcours éducatif de santé](#). En revanche, le site [EDUSCOL](#), site officiel de la DGESCO mentionne ces compétences et propose des liens intéressants vers des exemples de mise en oeuvre de pratiques favorisant l'acquisition des compétences socio-émotionnelles.

De nombreuses académies (Rennes, Lyon, Dijon, Créteil, Versailles, etc.) ont organisé pour les inspecteurs territoriaux, les psychologues de la l'éducation nationale, les formateurs académiques et les infirmiers scolaires des séminaires académiques sur le thème de la formation aux compétences psychosociales, en reliant parfois ce thème à des problématiques comme l'éducation à la santé, la persévérance scolaire, le climat scolaire, ou, plus récemment, le bien-être à l'école. En revanche, les compétences socio-émotionnelles sont peu développées dans le cadre de la formation initiale et continue ce qui renvoie à l'idée que ces compétences sont innées et, de fait, qu'elles ne constituent pas des compétences professionnelles à proprement parler.

Pourquoi travailler ces compétences dans le cadre scolaire ?

Il nous semble important d'en souligner a raison majeure : ces compétences sont déterminantes pour le bien-être, la résilience et la réussite scolaire. Jusqu'à maintenant, elles se construisaient dans le cadre familial et privé au contact des adultes. Mais deux processus, la massification scolaire et le développement des réseaux sociaux, ont conduit et conduisent les adolescents à principalement acquérir leurs valeurs par les relations entre pairs, fragilisant ainsi la construction de repères solides.

Aujourd'hui, de nombreux adolescents vulnérables (santé mentale fragile) manquent de compétences socio-émotionnelles, amenant un certain nombre de professionnels à penser qu'il appartient à l'école de développer les compétences socio-émotionnelles pour renforcer la résilience des élèves.

Ces dernières décennies, les recherches en éducation ont montré que la réussite scolaire ne repose pas uniquement sur des compétences académiques ou des savoirs disciplinaires. En effet, les apprentissages se réalisent dans un contexte socioculturel particulier, en collaboration avec des enseignants et des pairs et avec le soutien de la famille (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Aussi, les expériences émotionnelles peuvent faciliter, lorsqu'elles sont positives, ou au contraire compromettre les apprentissages et, par conséquent, la réussite scolaire (Linnenbrink, 2006). Ainsi, les enfants qui possèdent de bonnes compétences socio-émotionnelles sont plus à même de réussir à l'école.

Les compétences socio-émotionnelles sont dépendantes du contexte et nécessitent par conséquent un apprentissage tout au long de la vie. Par exemple, une même personne peut avoir avec un fonctionnement socio-émotionnel adapté dans la sphère privée et se retrouver en difficulté dans la sphère

professionnelle où les exigences et les modalités de communication et de rapport à l'autre sont différentes. Du côté des enseignants, des changements de contextes plus fins (établissement scolaire, contexte culturel d'un territoire, niveau scolaire dans le premier degré) peuvent nécessiter de s'approprier de nouvelles compétences socio-émotionnelles ou de les perfectionner. On peut également évoquer l'accueil et l'accompagnement des élèves qui présentent des troubles du comportement qui nécessitent une attention particulière et des compétences socio-émotionnelles très développées.

Comment les cadres scolaires peuvent agir sur le développement de ses compétences ?

Des interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles chez les élèves sont répandues à l'étranger et notamment aux états-unis. Elles sont connues sous le nom de Social and Emotional Learning (SEL, apprentissage social et émotionnel). Certaines sont systématiques et visent l'acquisition des compétences socio-émotionnelles au travers de situations variées du quotidien. D'autres, plus ciblées, sont intégrées à des initiatives de prévention de comportements à risques (addictions, violence, harcèlement, décrochage scolaire, ...).

Bien évidemment le contenu des séances doit être adapté en fonction de l'âge des élèves (CNETCO, n.d). En maternelle, les séances peuvent viser l'identification d'émotions de base (telles que la joie, la tristesse, la colère, etc.). En élémentaire, les séances peuvent inclure des travaux de groupes qui nécessitent la prise en compte du point de vue d'autrui. Dans le secondaire, des techniques de relaxation ou de gestion du stress peuvent être proposées.

Les interventions peuvent être mises en place par un enseignant ou un intervenant extérieur. Néanmoins les bénéfiques sont plus marqués lorsque les séances sont menées par un enseignant de l'élève (Durlak et al.,

2011) et ce, d'autant plus que celui-ci dispose lui même de bonnes compétences sociales et émotionnelles. En effet, ces derniers sont plus efficaces dans l'implémentation d'interventions expérientielles car ils constituent de véritables modèles, dans leurs façons d'être et de faire, par rapport aux comportements ciblés et représentent ainsi une source d'apprentissage pour les élèves (Lamboy & Guillemont, 2014).

Une méta-analyse menée en 2011 sur l'impact des interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles chez les élèves rapporte un effet faible à modéré sur 6 variables (Durlak et al., 2011) :

- Le développement de compétences socio-émotionnelles (identification des émotions, résolution de conflit, stratégie d'adaptation, prise de décision...);
- Les attitudes positives envers soi-même (sentiments d'efficacité personnelles, estime de soi, etc.) et les autres (attitudes vis à vis de la violence, etc.);
- Les comportements sociaux positifs (coopération, effort pour aider les autres, etc.);

- Les comportements déviants (usage de drogues, comportements violents, etc.);
- La détresse émotionnelle (anxiété, stress, etc.);
- Les performances académiques.

Les résultats issus de cette méta-analyse doivent néanmoins être pris avec précaution car une grande majorité des études intégrées (186 études sur 213) ont été réalisées aux États-unis. Ainsi, il sont difficilement généralisable à un autre contexte éducatif.

Peu de recherches se sont intéressées à comment les enseignants peuvent développer leurs compétences socio-émotionnelles (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen, 2013).

3. UN EFFET INDIRECT

Dans le modèle de la classe pro-sociale, les influences mutuelles et réciproques entre les compétences socio-émotionnelles des enseignants et celles des élèves sont indirectes. Dans cette partie, nous présenterons les différentes variables médiatrices qui, comme l'apprentissage socio-émotionnel que nous avons évoqué précédemment, sont impliquées dans ces effets.

La qualité des relations enseignants-élèves

Une relation dite de qualité entre un enseignant et un élève est une relation (Pianta & Nimetz, 1991) :

- chaleureuse ;
- de confiance ;
- peu conflictuelle ;
- d'indépendance.

Une relation enseignant-élève de qualité satisfait au besoin d'affiliation sociale, identifié dans la littérature (Ryan & Deci, 2000) comme un des trois besoins fondamentaux qui participent au bien-être et au développement psychologique des individus.

Une relation de qualité, gage de sécurité émotionnelle, a des implications positives chez les élèves en leur permettant de s'engager

pleinement dans les apprentissages et de soutenir le développement de compétences socio-émotionnelles (Pianta, 1999). L'effet du soutien social des enseignants sur le bien-être des élèves a été largement exploré dans la littérature scientifique. Chu, Saucier et Hafner (2010) ont identifié les enseignants comme la première source de soutien social (instrumental et émotionnel) qui participe au bien-être des élèves devant la famille et les pairs. Une méta-analyse plus récente (Rueger et al., 2016) montre un effet direct et modéré du soutien social des enseignants sur le niveau de dépression des élèves. Les auteurs suggèrent également que le soutien apporté par les enseignants peut avoir un effet indirect en facilitant le soutien social au sein du groupe de pairs - un facteur protecteur de la dépression chez les jeunes. Le cadre d'activités collaboratives est particulièrement propice pour amener les élèves à prendre conscience des répercussions positives ou négatives de leurs comportements sur leurs pairs.

Les enseignants avec des bonnes compétences socio-émotionnelles ont tendance à entretenir des relations de meilleure qualité avec leurs élèves. Leur capacité à reconnaître, interpréter les émotions et à comprendre comment elles influencent leurs comportements leur permet de mieux répondre aux besoins individuels de chacun (Jennings & Greenberg, 2009). Ainsi l'enseignant peut interpréter les comportements perturbateurs d'un élève comme des difficultés d'autorégulation émotionnelle en lien avec des problèmes à la maison et ainsi répondre avec une posture empathique pour l'aider à s'auto-réguler plutôt que d'appliquer des mesures coercitives.

Une relation enseignant-élève de qualité constitue une base solide pour un enseignement de qualité car elle permet aux enseignants de motiver les élèves et d'influencer positivement leurs comportements et attitudes à l'égard des apprentissages. Ainsi, une relation

caractérisée par un important niveau de conflit est liée à une faible croyance des enseignants en leur efficacité, compétences et agentivité (Spilt, 2010).

Comment les pilotes peuvent agir directement pour l'instauration de relations positives entre enseignants et élèves ? Les cadres scolaires peuvent proposer différents types de formation interne à l'équipe pédagogique telles que la communication non violente, la bienveillance active, la discipline positive qui peuvent être ressource pour désamorcer un conflit et instaurer une relation de confiance avec les élèves. Nous pouvons faire également l'hypothèse qu'à l'image de l'enseignant pour ses élèves, le pilote, par la relation qu'il instaure, est « modélisant » dans le développement de ces compétences socio-émotionnelles chez les enseignants.

La gestion de classe

Selon Weintsein (1999), ces dernières décennies ont été marquées par un changement de paradigme dans la gestion de la classe : « **d'un paradigme centré sur la création et l'application de règles pour réguler le comportement de l'élève à un paradigme qui répond aux besoins des élèves à nourrir des relations et des opportunités pour s'autoréguler** » (p. 151). Ce changement de paradigme représente quatre évolutions majeures dans la gestion de la classe qui mobilisent les compétences socio-émotionnelles des enseignants et des élèves.

“ Dans ce nouveau paradigme, l'enseignant accepte de se positionner comme un enquêteur des attentes, des besoins et des états mentaux. Enquêteur sur soi-même pour se connaître, et enquêteur des besoins des élèves qui ne sont pas toujours visibles notamment pour les élèves plus jeunes qui n'ont pas la capacité de les mettre en mots. ”

Benoît Becquart, IEN

La première évolution suppose de **se débarrasser de l'idée préconçue selon laquelle il existe des solutions prêtes à l'emploi dans la gestion de la classe.** Au contraire, cette dernière requiert une adaptation continue des pratiques qui nécessitent d'être ré-interrogées régulièrement. Du côté des enseignants, cela implique de mobiliser des compétences socio-émotionnelles telles que la conscience de soi et des autres et la capacité à prendre des décisions responsables et éclairées (Jennings & Greenberg, 2009).

La deuxième évolution met l'accent sur **l'auto-régulation de l'élève plutôt que sur des pratiques coercitives.** L'autorégulation qui repose sur la conscience de soi et la conscience sociale est rendue possible grâce à une guidance de l'enseignant adaptée au niveau de développement de l'élève. Ainsi cela requiert du côté de l'enseignant une sensibilité et un haut degré de conscience afin d'éclairer ses décisions et de répondre aux besoins individuels des élèves (Jennings & Greenber, 2009).

La troisième évolution concerne **l'importance accordée à la qualité de la relation enseignant-élève,** telle qu'évoquée dans la partie précédente.

Enfin, la quatrième évolution concerne **l'introduction de pédagogies qui supportent un apprentissage actif.** Par exemple, l'apprentissage collaboratif par rapport à un apprentissage individuel repose nécessairement sur un cadre plus souple avec lequel les enseignants qui disposent de bonnes compétences socio-émotionnelles se sentent généralement plus confortables (Jennings & Greenber, 2009).

Cette approche de la gestion de classe, prosociale et autoritaire, favorise l'engagement des élèves et la réussite en primaire (Solomon et al., 2000), au collège (Goodenow, 1993), et au lycée (Bryk & Driscoll, 1988).

Le rôle du climat de classe

Les trois variables médiatrices que nous venons de décliner (l'apprentissage socio-émotionnel, relation enseignant-élève et gestion de la classe) entretiennent des influences réciproques avec le climat de classe. Ce dernier contribue directement au développement socio-émotionnel de l'élève et à ses performances académiques (Jennings & Greenberg, 2009). Par rétroaction, un climat de classe de qualité renforce l'épanouissement au travail, l'efficacité et l'engagement des enseignants et constitue ainsi un facteur de protection du burnout (Byrne, 1994).

UN PHÉNOMÈNE DE CONTAQION DU STRESS DANS LA CLASSE ?

Une recherche montre une association entre le niveau de burnout des enseignants et la réponse physiologique au stress (opérationnalisée par le niveau de cortisol) des élèves de classes élémentaires (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Les données recueillies ne permettent pas de déterminer si il s'agit d'un phénomène de contagion (transfert direct du stress) ou si des variables médiatrices sont impliquées comme par exemple la gestion de la classe. Ce résultat, rapporté ici de manière anecdotique, illustre bien le caractère systémique du bien-être à l'école.



LES FACTEURS CONTEXTUELS

Il est important de garder à l'esprit que plusieurs facteurs contextuels au sein de l'école ou en dehors influencent les compétences socio-émotionnelles et le bien-être des enseignants et des élèves (Jennings & Greenberg, 2009) :

- Leadership du chef d'établissement ou de l'inspecteur ;
- Le climat et les normes scolaires ;
- Les valeurs de l'établissement et de la circonscription ;
- La culture de la communauté ;
- Les demandes et les politiques éducatives locales et institutionnelles.

À RETENIR



Le modèle de la classe pro-sociale développé dans cette fiche scientifique rend compte des influences mutuelles et réciproques entre les compétences socio-émotionnelles des enseignants et celles des élèves.



Le développement des compétences socio-émotionnelles constitue un véritable enjeu afin de favoriser le bien-être individuel à l'école.



Ces compétences n'apparaissent que depuis très récemment dans les textes officiels et l'accompagnement à leur développement repose surtout sur des initiatives locales et cela est d'autant plus vrai pour les enseignants.



Les compétences socio-émotionnelles ne sont pas considérées comme des compétences professionnellement à proprement parler. Pourtant, il existe de nombreuses situations professionnelles qui nécessitent de s'approprier de nouvelles compétences socio-émotionnelles ou de les perfectionner.



À l'échelle de la classe, les leviers de développement identifiés à ce jour par la littérature se situent notamment dans des interventions structurées qui ciblent spécifiquement leur développement, une relation enseignant-élève de qualité et une gestion de classe prosociale et autoritaire



BIBLIOGRAPHIE

- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Gaussel, M. (2018). A l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation, 121.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Lamboy, B. & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?. *Devenir*, vol. 26(4), 307-325. doi:10.3917/dev.144.0307
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational psychology review*, 18(4), 307-314.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 49(6), 554-564.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 12(3), 379-393.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Spilt, J. L. (2010). Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: An exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change. Doctoral thesis, University of Amsterdam, The Netherlands. <http://dare.uva.nl/record/331714>.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073>
- Weinstein, C. S. (1999). Reflections on best practices and promising programs. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 145-163). Boston: Allyn & Bacon.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.



SynLab.

www.syn-lab.fr