HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Développement des compétences socio-émotionnelles

Pratiques, effets et apports du camp scolaire

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Sarah Lisa Mathez**
Sous la direction de : **Michel Chervet**
Delémont, avril 2026

Comprendre « ce que j'apprends » est aussi fondamental que comprendre « qui je suis » et non moins fondamental que comprendre « comment je pense ».

Toscani & Philibert, 2024

Remerciements

Je tiens à remercier Michel Chervet pour son accompagnement bienveillant, ses conseils et ses encouragements tout au long de ce travail.

Je souhaite également remercier les trois enseignantes qui ont généreusement accepté de participer à cette étude. Leur engagement, leur aide et le temps qu'elles ont consacré aux entretiens ont été essentiels à la réalisation de ce projet.

Un immense merci à mes amies pour leur soutien et leurs conseils durant toutes les étapes de ce parcours. Ce travail marque la fin de nos aventures entre la HEP BEJUNE et la PH Bern, merci pour ces souvenirs.

Enfin, je remercie ma famille pour son aide, sa patience et ses encouragements. Je remercie particulièrement ma maman qui a consacré de nombreuses heures de ses vacances pour lire et corriger ce mémoire.

Langage inclusif :

Dans ce travail de mémoire, la forme masculine a été favorisée afin de fluidifier la lecture et ne pas surcharger le texte. Toutefois, il est important de préciser que l'utilisation du masculin a une valeur neutre et désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Résumé

Et si les apprentissages les plus marquants ne se faisaient pas en classe, mais ailleurs ? Les camps scolaires, hors du cadre scolaire habituel, offrent un contexte unique où les élèves vivent, expérimentent, coopèrent et se confrontent à de nouvelles situations. Ce mémoire examine dans quelle mesure ces expériences favorisent le développement des compétences socio-émotionnelles.

À travers le regard d'enseignantes interrogées après un camp scolaire, les résultats mettent en lumière des évolutions significatives chez les élèves : gain d'autonomie, renforcement de la confiance en soi, amélioration de la communication et consolidation de la cohésion de groupe. Ces apports et effets ne se limitent pas au séjour, mais semblent s'étendre dans le temps, même une fois de retour en classe.

Cette recherche montre également que certaines pratiques pédagogiques soutiennent activement ces apprentissages dans un cadre plus informel. Toutefois, ces semaines s'accompagnent de défis, notamment liés à la fatigue ou à l'ennui.

Le camp scolaire se révèle ainsi comme un véritable espace d'apprentissage, où les élèves développent des compétences essentielles dans un cadre différent de celui de la classe, en apprenant concrètement à travers ce qu'ils vivent.

Cinq mots-clés

- Compétences socio-émotionnelles
- Camp scolaire
- Pratiques pédagogiques
- Cohésion de groupe
- Autonomie

Liste des figures

Figure 1 : Structure de l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) selon CASEL (s.d.) 10
Figure 2 : Flèche des domaines du Plan d'études romand (CIIP, 2010).....12
Figure 3 : Schéma de l'approche inductive et déductive selon Wallace (1971), cité dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024a, diapositive 23).....19

Liste des tableaux

Tableau 1 : Compétences socio-émotionnelles classées en trois catégories : compétences cognitives, émotionnelles et sociales selon Lamboy et al., (2022, p.22).....7
Tableau 2 : Description des compétences socio-émotionnelles selon Reynaud (2019, p.16) 8
Tableau 3 : Répartition de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles au Maroc selon Bourassi & Mosadi (2023, p.107).....14
Tableau 4 : Étapes du travail de recherche.....20
Tableau 5 : Échantillonnage du profil des trois enseignantes interviewées 22
Tableau 6 : Code couleur pour l'analyse des entretiens.....23

Liste des annexes

Annexe A : Courriel d'information aux enseignantes interviewées I
Annexe B : Contrat de recherche.....II
Annexe C : Guide d'entretien avant le camp.....III
Annexe D : Grille d'observation..... IV
Annexe E : Guide d'entretien après le camp..... V

Table des matières

Remerciements ..... *ii*
Résumé ..... *iii*
Liste des figures ..... *iv*
Liste des tableaux ..... *iv*
Liste des annexes ..... *iv*
Introduction *1*
1. Problématique *3*
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche *3*
1.1.1. Raison d'être de l'étude *3*
1.1.2. Présentation du problème *3*
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche *5*
1.2. État des connaissances théoriques *6*
1.2.1. Compétences socio-émotionnelles *6*
1.2.2. École et développement socio-émotionnel des élèves *9*
1.2.3. Modèles de développement des compétences socio-émotionnelles *10*
1.2.4. Cadre référentiel de la Suisse romande *12*
1.2.5. Comparaison internationale, l'exemple du Maroc *13*
1.2.6. Limites de l'enseignement des compétences socio-émotionnelles *15*
1.2.7. Camp scolaire *16*
1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche *17*
1.3.1. Identification de la question de recherche *17*
1.3.2. Hypothèses de recherche *17*
2. Méthodologie *18*
2.1. Fondements méthodologiques *18*
2.1.1. Approche qualitative *18*
2.1.2. Démarche compréhensive *18*
2.1.3. Approche hypothético-déductive *19*
2.1.4. Enjeu pragmatique *19*
2.1.5. Visée heuristique *19*
2.2. Nature du corpus *20*
2.2.1. Protocole de recherche *20*

2.2.2. Collecte de données *20*
2.2.3. Échantillonnage *22*
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données *23*
2.3.1. Retranscription des entretiens *23*
2.3.2. Traitement des données *23*
2.3.3. Méthode d'analyse *24*
3. Présentation et interprétation des résultats *25*
3.1. Effets et apports socio-émotionnels observés par les enseignantes *25*
3.2. Pratiques pédagogiques favorisant le développement socio-émotionnel *32*
3.3. Difficultés et freins rencontrés *36*
Conclusion *39*
Références bibliographiques **41**
Annexes ..... **I**

Introduction

Partir plusieurs jours loin de la maison, vivre en groupe, créer de nouvelles amitiés et découvrir de nouveaux environnements : pourquoi les camps laissent-ils souvent un souvenir plus profond que les cours de français ou de mathématiques en classe ? Pour la plupart des élèves, ce sont surtout les moments vécus hors des murs de l'école qui restent en mémoire. Les camps scolaires offrent une expérience unique. Ces expériences sont bien plus qu'une simple parenthèse dans l'année scolaire, elles représentent de véritables opportunités d'apprentissage.

Depuis quelques années, les sciences de l'éducation mettent en lumière l'importance de développer chez les élèves non seulement des compétences scolaires, mais aussi des compétences socio-émotionnelles. Ces dernières englobent un large éventail d'aptitudes : conscience de soi, gestion des émotions et communication constructive. Aujourd'hui, elles sont essentielles pour évoluer dans une société caractérisée par la diversité, la complexité des interactions sociales et les exigences croissantes du monde professionnel.

Cependant, bien que leur importance soit reconnue, les compétences socio-émotionnelles peinent à trouver leur place dans le programme scolaire traditionnel, centré avant tout sur les savoirs disciplinaires tels que les langues ou les mathématiques. En Suisse, le système éducatif est principalement structuré sur des objectifs disciplinaires. Le Plan d'études romand (PER) met en avant l'importance des capacités transversales telles que l'autonomie, la collaboration et la participation à la vie collective. Toutefois, leur mise en œuvre se heurte souvent aux contraintes du cadre scolaire, notamment les horaires et la densité des programmes. Dans ce contexte, une question se pose : dans quels environnements les compétences socio-émotionnelles peuvent-elles véritablement se développer de manière significative ?

C'est dans ce contexte que les activités extra-muros, dont particulièrement les camps scolaires, prennent tout leur sens. Pendant plusieurs jours, les enfants évoluent loin de leur cadre habituel et leurs habitudes sont bousculées. Ils doivent faire preuve d'autonomie et doivent apprendre à vivre dans une microsociété où chacun doit se gérer socialement, cognitivement et émotionnellement. Ce contexte spécifique offre des moments privilégiés aux élèves afin de développer leurs compétences socio-émotionnelles, plus difficilement mobilisables dans le cadre traditionnel de la salle de classe.

À ma connaissance, peu de recherches scientifiques étudient le lien entre les camps scolaires et le développement socio-émotionnel des élèves. La littérature traite souvent ces deux thématiques séparément. Le choix de ce sujet découle donc d'un intérêt personnel et professionnel. En tant qu'enseignante en formation, le développement global de l'élève m'intéresse particulièrement. Une expérience vécue en tant qu'accompagnatrice d'un camp scolaire a renforcé cet intérêt. J'ai observé que les participants se comportaient différemment qu'en classe, que les relations évoluaient, que chacun trouvait sa place et que les apprentissages étaient davantage d'ordre social. Ces observations m'ont motivée à réfléchir au potentiel éducatif et socio-émotionnel de ces contextes.

Ainsi, cette recherche a pour objectif de comprendre comment et en quoi les camps scolaires peuvent contribuer au développement des compétences socio-émotionnelles des élèves. Les résultats démontrent que les apports et les effets sont globalement positifs, notamment sur l'autonomie, la confiance en soi et la cohésion du groupe-classe. Ils indiquent aussi que cette expérience encourage l'apparition de comportements comme l'empathie et l'entraide. Toutefois, certaines limites telles que la fatigue, l'ennui ou les contraintes organisationnelles ont également été relevées.

Le plan de travail se divise comme suit :

La première partie est consacrée à la problématique. L'intérêt de cette recherche y est exposé en développant les concepts clés du développement socio-émotionnel. Les liens entre l'école et les camps scolaires sont aussi abordés. Ce chapitre se termine par la présentation de la question de recherche, ainsi que les hypothèses qui orientent ce travail.

La deuxième partie porte sur la méthodologie. Les choix de l'étude, la méthode de collecte des données, les caractéristiques des participantes ainsi que les procédures d'analyse utilisées pour interpréter les observations des enseignantes sont décrits.

La troisième partie présente et interprète les résultats. Les données collectées sont organisées selon les différentes thématiques, en lien avec les sous-questions et hypothèses : les apports socio-émotionnels observés, les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les difficultés rencontrées.

Pour conclure ce travail de recherche, une réponse globale à la question de recherche est proposée, tout en abordant les limites de l'étude. Un bilan réflexif du travail réalisé est également présenté, ainsi que des pistes de réflexion pour de futures recherches.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Je me souviens qu'avant de partir à mon camp de 7H, j'étais stressée. Dans le car, j'ai dit au revoir à ma famille, j'avais les larmes aux yeux. Je n'étais jamais partie de la maison une semaine sans ma famille, c'était un défi pour moi. Au retour, mes yeux étaient aussi remplis de larmes, mais plus pour les mêmes raisons. Je ne voulais plus rentrer. Il faut dire que les camps ont fait partie des meilleurs moments de ma scolarité. C'est lors de ce premier séjour que j'ai réalisé que j'étais capable d'accomplir diverses actions dont je me croyais incapable jusqu'alors, comme porter longtemps mes skis, gérer mes anxiétés ou aider les autres à résoudre des conflits. Ce sont des compétences que j'ai développées lors de ce camp et qui me sont toujours utiles aujourd'hui.
Par la suite, j'ai continué à participer à des camps pour me défier personnellement, car ils me confrontent à certaines de mes peurs et me sortent de ma zone de confort. En rentrant d'un camp, je sais que j'ai acquis de nouvelles compétences, autant de savoir-faire que de savoir-être ou de savoir-vivre. J'en ressors toujours grandie.

En première année d'études, dans le cadre de la formation d'enseignante primaire, à la Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP BEJUNE), j'ai eu la chance de participer à un stage durant lequel les classes de 7 et 8H sont parties en camp de ski. Cette semaine a ravivé les souvenirs de mon premier camp à l'école primaire.
Accompagner les élèves a été très formateur pour moi, car c'était la première fois que je participais à un camp scolaire en tant qu'accompagnatrice. Cette expérience hors des murs de l'école m'a permis de prendre conscience des apports qu'un séjour extra-muros pouvait avoir sur le développement social, émotionnel et cognitif des enfants. J'ai vu certains élèves apprendre à mettre leurs chaussures de ski, d'autres apprendre à cuisiner ou à vivre en communauté. J'ai été impressionnée de constater à quel point de nombreuses compétences se sont développées lors de ces quelques jours.

1.1.2. Présentation du problème

> À l'aune d'une séparation classique qui opposerait la raison aux émotions, les compétences socio-émotionnelles ont longtemps été peu traitées dans les recherches … Cependant, les recherches actuelles montrent que les facteurs qui influencent la réussite scolaire ne sont pas tous de nature cognitive, mais que des compétences sociales et émotionnelles, appelées aussi compétences socio-émotionnelles … sont également cruciales pour les apprentissages. (Wyss et al., 2023, p.53)

Comme le mentionne Wyss (2023), les chercheurs ont longtemps séparé la raison et les émotions. Depuis une trentaine d'années, de nombreux travaux en santé, prévention et éducation s'intéressent toutefois à ces compétences. Aujourd'hui, l'école n'est plus seulement un lieu où les enfants acquièrent uniquement des compétences scolaires, mais également un espace de développement des compétences non scolaires (Fanchini, 2016 ; Wyss et al., 2023).

De nos jours, l'école doit aider les enfants à développer des compétences qui les accompagneront au-delà du cadre scolaire. Comme l'expriment Ouchen et al. (2022, p. 2303): "Furthermore, the interest in soft skills is a recognition of the significant role of education because teaching is no longer limited to preparing children for school but to giving them the tools for academic and social success". Cette citation illustre l'évolution du rôle de l'école, désormais chargée de préparer les élèves à la réussite scolaire, mais aussi socio-émotionnelle. Duru-Bellat (2016) distingue deux types de compétences à l'école : les compétences académiques comme lire, résoudre des problèmes de mathématiques ou écrire de manière orthographiquement correcte et les compétences non académiques (également définies comme compétences socio-émotionnelles).

L'école cherche à s'adapter aux exigences du 21e siècle, où ces compétences sont indispensables à la réussite des individus (Choukri et al., 2024). Au Maroc, par exemple, une nouvelle discipline a été introduite au programme scolaire « Développement des compétences de vie », démontrant ainsi la reconnaissance croissante des compétences socio-émotionnelles à l'école (Choukri et al., 2024, p. 966).

En Suisse, le développement des compétences socio-émotionnelles est reconnu, mais il n'existe pas de leçons dédiées à cet apprentissage. Dans le Plan d'études romand (PER), certaines de ces aptitudes sont intégrées dans la partie « capacités transversales ». Elles sont développées via les disciplines fondamentales (Darbellay, 2022, p.2). Certaines ressources pédagogiques, comme le bulletin CIIP No 6, proposent des activités afin de les intégrer dans les matières scolaires (Jacquier, 2022, p.14-19).
Toutefois, même si les compétences socio-émotionnelles sont reconnues et qu'il existe certaines ressources pédagogiques, leur mise en pratique reste limitée. Le système scolaire suisse est assez rigide. Les grilles horaires très structurées, le plan d'études et la division précise en matières ne permettent pas de développer pleinement les compétences socio-émotionnelles en classe (Tonnetti, 2019). Cela montre qu'il existe un décalage entre la reconnaissance de leur importance et leur présence à l'école.

Les situations scolaires moins rigides, comme les activités extra-muros permettent de laisser plus de place au développement socio-émotionnel. Les camps scolaires, par exemple, permettent aux élèves de développer leurs compétences socio-émotionnelles à travers la vie en groupe, l'éloignement du cadre familial et les activités collectives.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'expérience vécue en tant qu'accompagnatrice m'a amenée à réfléchir de manière plus générale à l'importance et aux enjeux des compétences socio-émotionnelles dans le parcours scolaire. Lors de ma scolarité obligatoire, nous n'en avons jamais parlé. Aujourd'hui, dans ma formation en pédagogie non plus, alors que les bénéfices sont abondamment prouvés dans la littérature scientifique.

En tant que future enseignante, je pense que le développement socio-émotionnel est tout aussi important que les apprentissages scolaires. Cette recherche a donc un double intérêt :

Sur le plan pédagogique, je souhaite mieux comprendre la manière dont les enseignants vivent et utilisent les camps scolaires, afin de développer chez leurs élèves des compétences liées au bien-être et à la réussite. Cette étude met en lumière le rôle des camps dans le développement socio-émotionnel des enfants, en s'intéressant à ce que les enseignants observent, aux apports qu'ils perçoivent, mais aussi aux difficultés qu'ils rencontrent et aux façons dont ils organisent le camp scolaire.

Sur le plan sociétal, cela concerne les nombreux thèmes auxquels l'école doit faire face : le stress scolaire, le harcèlement, l'anxiété ou encore le manque de compétences relationnelles. Promouvoir le développement socio-émotionnel devient un outil important pour améliorer la santé mentale, la cohésion de groupe, l'égalité et l'inclusion (Lamboy et al., 2022, p.23). L'étude de ce thème stimule également une réflexion sur les missions de l'école primaire et sur les ressources éducatives alternatives au cadre strict traditionnel.

Jusqu'à présent, si des recherches existent sur les compétences socio-émotionnelles (Fanchini, 2016 ; Morlaix & Tavant, 2021 ; Ouchen et al., 2022) et sur les camps scolaires (Lanthemann, 2019 ; Tonnetti, 2019 ; GoSnow, s.d.), aucune étude ne semble avoir examiné spécifiquement le rôle des camps dans le développement de ces compétences chez les élèves. Lanthemann (2019) mentionne certaines valeurs jugées essentielles à transmettre lors d'un camp, comme la persévérance, le vivre-ensemble et l'ouverture d'esprit, mais ces travaux n'analysent pas leurs effets sur le développement global des enfants, qu'il soit personnel, social ou émotionnel.

À la lumière de ces constats, j'ai souhaité explorer plus en profondeur la question des compétences socio-émotionnelles et montrer en quoi les camps scolaires peuvent jouer un rôle dans leur développement.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Compétences socio-émotionnelles

De nombreux chercheurs ont tenté de définir ce terme, mais la littérature distingue différentes notions comme : compétences psychosociales, capacités transversales, soft skills, compétences de vie, compétences non académiques, compétences du 21e siècle, life skills ou encore savoir-être. Malgré cette diversité terminologique, toutes s'accordent sur le fait que ces compétences favorisent les interactions harmonieuses avec soi-même et avec les autres (Ouchen et al., 2022, p.2304). Dans ce travail, le terme de compétences socio-émotionnelles sera privilégié.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la compétence socio-émotionnelle comme suit :

> la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. (OMS, 1994, cité dans Lamboy et al., 2022, p.14)

Cette définition souligne que ces compétences permettent à un individu de réagir de manière appropriée aux situations de la vie quotidienne. Selon l'OMS (1993, cité dans Morlaix & Tavant, 2021, p.90) et Beaucher (2021, p.12), elles sont essentielles pour la prise de décision, la résolution de problèmes, la communication, la construction de relations saines et la réussite scolaire. Selon Reynaud (2019), les compétences socio-émotionnelles « permettent d'être acteur et auteur de sa vie, au quotidien » (p.9).
Ces compétences se développent tout au long de la vie. Minichiello (2017) les décrit comme des savoir-être évolutifs, dont leur développement favorise un sentiment d'efficacité et de bien-être personnel et collectif.

Pour illustrer ce que définissent concrètement ces compétences, l'OMS les classe trois grandes catégories : les compétences cognitives, émotionnelles et sociales (OMS, 2003, cité dans Morlaix & Tavant, 2021, p.90).

Compétences cognitives
Elles incluent les capacités liées à la pensée critique, à l'autoévaluation, à la gestion de soi et à la prise de décision responsable (Lamboy et al., 2022 ; Reynaud, 2019).
Exemple : planifier une tâche de manière autonome ou autoévaluer son propre travail.

Compétences émotionnelles
Aussi nommées compétences d'autorégulation, elles regroupent la compréhension et la régulation des émotions ainsi que la gestion du stress (Lamboy et al., 2022 ; Reynaud, 2019).
Exemple : rester calme lors d'un conflit avec un camarade ou gérer son stress avant une évaluation.

Compétences sociales
Elles regroupent la communication, la construction de relations constructives et la résolution de difficultés (Lamboy et al., 2015 ; Reynaud, 2019).
Exemple : collaborer lors d'un travail de groupe ou aider un camarade.

En se basant sur la classification proposée par l'OMS, Santé publique France (2022) a élaboré un tableau (Tableau 1) présentant diverses compétences psychosociales (CPS) générales et spécifiques, accompagné de résultats de recherches scientifiques.

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne…)
		Savoir penser de façon critique (biais, influences…)
		Capacité d'auto-évaluation positive
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification…)
	Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables
		Capacité à résoudre des problèmes de façon créative
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	Comprendre les émotions et le stress
		Identifier ses émotions et son stress
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse…)
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	Capacité d'écoute empathique
		Communication efficace (valorisation, formulations claires…)
	Développer des relations constructives	Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés…)
		Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide…)
	Résoudre des difficultés	Savoir demander de l'aide
		Capacité d'assertivité et de refus
		Résoudre des conflits de façon constructive

Tableau 1 : Compétences socio-émotionnelles classées en trois catégories : compétences cognitives, émotionnelles et sociales selon Lamboy et al., (2022, p.22)

Le tableau 1 montre que ces compétences sont complémentaires et diverses. Elles jouent toutes un rôle dans le développement global d'une personne. Par exemple, les compétences cognitives aident à la résolution de problèmes et à la prise de décisions, les compétences émotionnelles permettent de ressentir un bien-être en régulant ses émotions et les compétences sociales contribuent au développement de relations constructives.

Quoique cette catégorisation facilite la compréhension, elle ne doit pas être considérée comme inflexible ou compartimentée. Les compétences sont interdépendantes et peuvent se situer dans plusieurs catégories à la fois (Fanchini, 2016, p.151 & Lamboy et al., 2022, p.16).

Le modèle de Reynaud (2019) reprend la classification de l'OMS tout en y apportant des nuances. Par exemple, les compétences sociales sont ici déclinées en cinq catégories, dont la compétence de plaidoyer qui ne figurait pas dans le tableau 1. Cela montre que les compétences socio-émotionnelles sont évolutives et doivent être considérées dans leur globalité pour le développement de l'élève.

Compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedbacks.	**Compétences de prise de décision** et de résolution de problème.	**Compétences de régulation émotionnelle :** gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes.
L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension.	**Pensée critique et autoévaluation** qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les informations pertinentes.	**Compétences de gestion du stress** qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maitrise des techniques de relaxation.
Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui.		**Compétences d'autoévaluation et d'autorégulation** qui favorisent la confiance et l'estime de soi.
Compétences de coopération et de collaboration en groupe.		
Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence.		

Tableau 2 : Description des compétences socio-émotionnelles selon Reynaud (2019, p.16)

Malgré leurs approches différentes, ces deux modèles illustrent que les compétences socio-émotionnelles sont essentielles pour s'adapter, interagir et progresser au sein de la société. Leur importance dépasse la santé publique et le développement personnel, elles sont un enjeu à l'école (Lamboy et al., 2015). Les tableaux se complètent et ce travail s'appuie sur leurs éléments pour offrir une compréhension détaillée et nuancée des compétences socio-émotionnelles. Morlaix et Tavant (2021) soulignent que, bien qu'elles soient transversales, les compétences socio-émotionnelles doivent être enseignées à part entière.

> L'élève doit donc être capable de répondre aux situations de la vie (dans la classe ou à l'extérieur) qu'il rencontre et de s'adapter à son environnement en mobilisant ces compétences qui s'appuient sur ses aptitudes cognitives, ses traits de personnalité, ses émotions et ses connaissances. (Morlaix & Tavant, 2021, p.89-90)

Cette mobilisation implique d'abord leur acquisition par l'apprentissage, soulevant ainsi la question centrale du rôle de l'école dans le développement tant théorique que pratique des compétences socio-émotionnelles.

1.2.2. École et développement socio-émotionnel des élèves

L'OMS et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) soulignent l'importance d'enseigner les compétences socio-émotionnelles et recommandent leur intégration explicite dans les programmes scolaires (Toscani & Philibert, 2024, p.103). L'école, où les enfants passent une grande partie de leur temps, ne se limite plus aux apprentissages disciplinaires, elle constitue un environnement important pour développer les compétences socio-émotionnelles en combinant savoirs théoriques et pratiques (Duru-Bellat, 2016 ; Pombeni et al., 2002, p.1).

De nombreuses recherches montrent l'interdépendance entre compétences scolaires et non scolaires. Leur développement influence le parcours de vie des enfants sur le plan personnel, social et scolaire (Wyss, 2023 ; Reynaud, 2024 ; Lamboy et al., 2022). Il favorise une meilleure compréhension de soi et de ses émotions, renforce l'estime de soi, la régulation émotionnelle et le bien-être général (Reynaud, 2019).
Au-delà de leur dimension personnelle, ces aptitudes impactent la qualité de la vie scolaire. En apprenant à gérer leur stress, à prendre des décisions responsables, à résoudre des problèmes et à adopter une pensée critique, les élèves améliorent leurs apprentissages, tout en contribuant à un climat de classe positif et bienveillant, réduisant les conflits et le harcèlement (Reynaud, 2019, pp.21-22 ; Toscani & Philibert, 2024 ; Jendoubi, 2002, cité dans Fanchini, 2016, p.154).

Ces dernières aident les élèves à faire face aux défis sociaux et émotionnels, comme l'échec, les conflits ou la pression sociale (Lamboy et al. 2022 ; Ouchen et al., 2002 ; Wyss et al., 2023 ; Morlaix, 2015 ; Fanchini, 2016). Ainsi, elles contribuent à la réussite scolaire en influençant particulièrement la motivation, l'intérêt et l'implication dans les apprentissages.

Cependant, leurs effets dépassent les murs de l'école et se manifestent aussi dans différents domaines de la santé et du comportement. Comme le souligne Lamboy et al. (2022, p.23) :

> Elles contribuent également à prévenir la consommation de substances psychoactives (drogues illicites, tabac, alcool), les problèmes de santé mentale, les comportements violents et les comportements sexuels à risque. Elles sont aussi associées à l'amélioration du climat scolaire, la réussite scolaire, l'insertion et la réussite professionnelle.

Morlaix (2015) précise que les compétences socio-émotionnelles ne sont pas seulement utiles à l'école, les adultes en ont également besoin quotidiennement.

Chaque activité quotidienne peut permettre le développement de ces compétences. L'école joue un rôle important, car les enfants y passent une grande partie de leur journée. Ils se retrouvent quotidiennement face à diverses situations (travail de groupe, règles de classe, échanges, tâches) où ils doivent utiliser leurs compétences socio-émotionnelles. De plus, les activités extra-muros, comme les excursions, l'école en forêt ou les camps scolaires offrent des occasions uniques, car elles sont davantage souples et permettent d'apprendre à travers des situations réelles.

Morlaix (2015) souligne d'ailleurs que leur enseignement contribue à réduire les écarts liés aux inégalités sociales et scolaires, en offrant à tous les élèves des opportunités d'apprentissage encadrées et progressives.

Afin de soutenir les enseignants dans l'intégration des compétences socio-émotionnelles dans leurs pratiques, certains organismes ont créé des références. Le modèle SEL (Social and Emotional Learning) est l'un des plus reconnus au niveau international.

1.2.3. Modèles de développement des compétences socio-émotionnelles

Depuis 1994, l'organisme Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) promeut l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) dans les contextes scolaires. L'organisation définit l'apprentissage SEL comme étant une partie intégrale de l'éducation et du développement humain (CASEL, s.d.). Les deux objectifs principaux du CASEL sont de faire progresser l'éducation et de réduire les inégalités sociales (Schlinger, 2024). Comme présenté dans la figure 1, pour atteindre ces objectifs, CASEL propose un cadre de référence structurant le développement socio-émotionnel en cinq catégories : conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable.



Figure 1 : Structure de l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) selon CASEL (s.d.)

L'une des particularités de ce modèle réside dans la classification des compétences socio-émotionnelles en cinq familles. En comparant avec celles évoquées au chapitre 1.2.1, il est possible d'associer les parties vertes aux compétences sociales, les parties oranges aux compétences émotionnelles et les parties jaunes aux compétences cognitives. Cependant, les frontières entre les catégories demeurent floues, car ces dimensions interagissent mutuellement (Schlinger, 2024).

D'après CASEL, le développement de ces compétences ne peut être atteint qu'à travers une collaboration entre les différents environnements éducatifs de l'enfant : la classe, l'école et la famille. Cette vision souligne l'importance d'une continuité éducative et d'une coopération solide entre les divers acteurs qui accompagnent l'élève.

Aujourd'hui, ce modèle est une référence pour définir des normes pédagogiques. Cet outil permet aux enseignants et aux institutions des environnements éducatifs de favoriser le bien-être, la réussite scolaire et la préparation à la vie adulte. Dans cette optique, un nombre croissant d'ouvrages destinés aux professionnels de l'éducation proposent des outils pour intégrer ces compétences dans la pratique. Par exemple, Reynaud (2024) ou Toscani et Philibert (2024) proposent des séquences et des activités concrètes.
À titre d'illustration, Reynaud (2024) propose une séquence sur la confiance en soi débutant par un texte introductif suivie de diverses activités telles que la tenue d'un journal des réussites, l'écriture de poèmes, le yoga ou encore des défis de confiance. L'autrice précise toutefois que les activités sont du ressort de l'enseignant, le livre propose des idées, mais l'enseignant décide des éléments qu'il aborde (Reynaud, 2024, pp.4-6).

Toutefois, bien que le SEL connaisse un large succès à l'international, notamment aux États-Unis, sa présence en Europe est encore minime. Fiori (2023) souligne que la Suisse a un retard considérable dans ce domaine de recherche et de pratique. Et ce, bien que la formation suisse soit considérée comme l'une des plus avancées au monde. Dans cette perspective, il est intéressant d'étudier le rôle de l'école en Suisse romande en se basant sur les directives du Plan d'études romand (PER).

1.2.4. Cadre référentiel de la Suisse romande

En Suisse romande, le PER est la référence officielle pour la scolarité obligatoire, définissant les connaissances et compétences à acquérir et à développer dans chaque domaine.

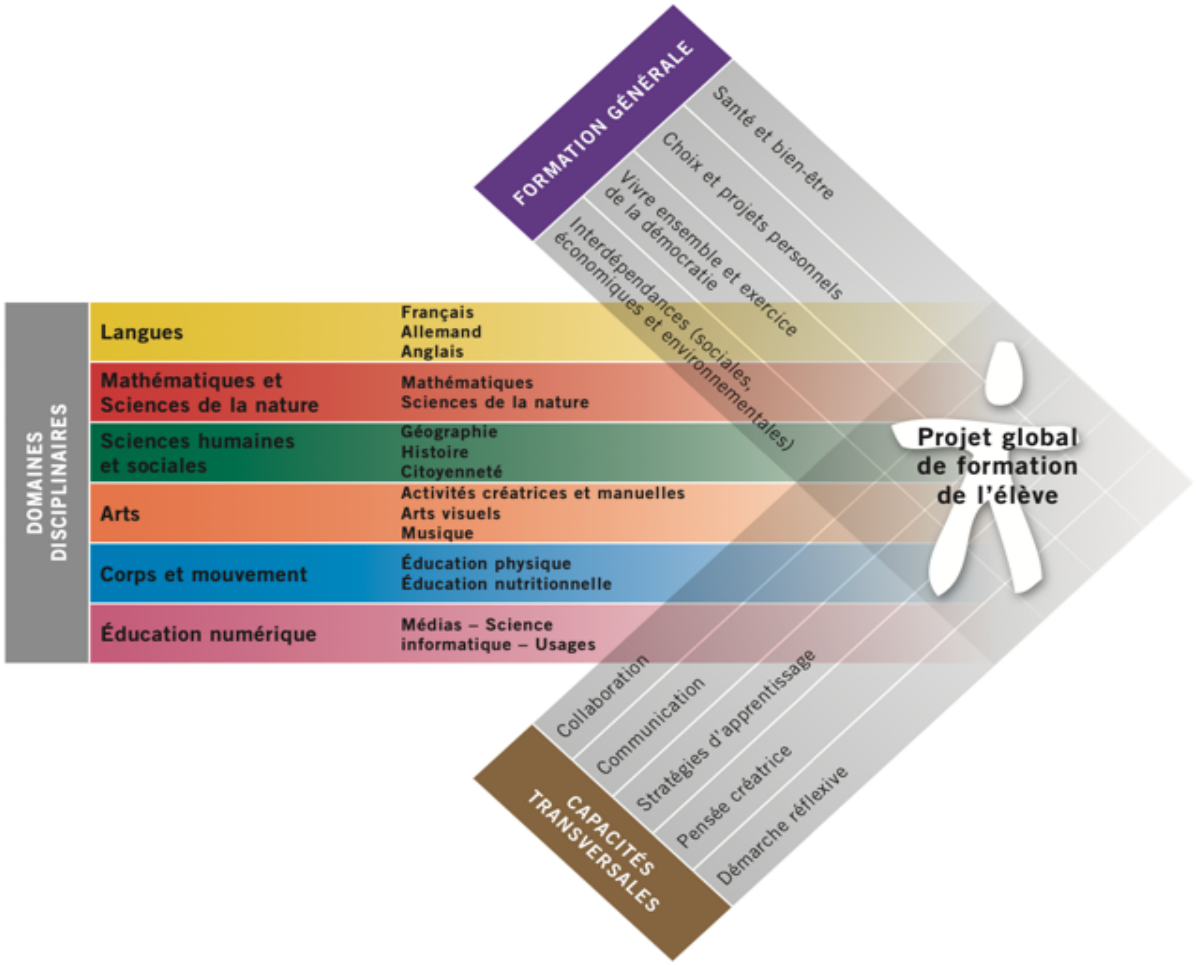


Figure 2 : Flèche des domaines du Plan d'études romand (CIIP, 2010)

Comme le montre la figure 2, les domaines disciplinaires, les capacités transversales et la formation générale convergent vers un objectif commun : le développement global de l'élève. Le PER souligne l'importance d'accompagner l'enfant dans tous les aspects, y compris socio-émotionnels, qui se retrouvent surtout dans les capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive) et dans la formation générale (vivre-ensemble et exercice de la démocratie). Par exemple, la compétence communication comprend trois sous-compétences : prise en compte de l'autre, connaissance de soi et action dans le groupe correspondant respectivement à des compétences cognitives, sociales et émotionnelles selon le modèle de l'OMS présenté au chapitre 1.2.1.

En Suisse romande, les grilles d'horaires ne prévoient aucune leçon spécifique aux capacités transversales. La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) estime qu'elles sont mobilisées au travers de situations d'apprentissage (CIIP, 2010). Dans certains cantons, une leçon hebdomadaire de formation générale, est programmée. Cependant, ces leçons sont souvent utilisées pour rattraper le retard accumulé dans les disciplines fondamentales (Toscani & Philibert, 2024, p.11 ; Reynaud, 2019, p.33).

Le PER mentionne l'importance des compétences socio-émotionnelles : « 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 » (CIIP, 2010). Ces compétences se développent non seulement en classe, mais aussi grâce à des expériences pratiques et collectives telles que les camps scolaires. Ces contextes offrent des situations où les élèves doivent constamment utiliser leurs compétences sociales, cognitives et émotionnelles. Le fait de vivre en groupe, de faire des activités ensemble et de relever des défis permet de renforcer la collaboration, la gestion des émotions et la communication. Tous ces aspects contribuent au développement global des élèves en accord avec les objectifs du PER.

1.2.5. Comparaison internationale, l'exemple du Maroc

En 2015, l'UNICEF du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (région MENA) a lancé « l'initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté (LSCE) » qui s'appuie sur quatre dimensions :

- Apprendre à connaître
- Apprendre à faire
- Apprendre à être
- Apprendre à vivre-ensemble

L'objectif de l'initiative est de proposer « un cadre conceptuel des compétences de vie et de l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'un appui technique aux pays pour le plan de sa réalisation et sa mise en œuvre » (Bourassi & Mostadi, 2023, p.104). Le Maroc a réformé son modèle pédagogique et a souhaité s'adapter aux exigences du 21e siècle et aux compétences indispensables à la réussite des individus (Choukri et al., 2024). La « vision stratégique 2015-2030 » a été planifiée avec l'objectif d'assurer la réussite scolaire de chaque élève en introduisant une nouvelle discipline au programme primaire : « Développement des compétences de vie » (Choukri et al., 2024, p.966).
Alors que par le passé, ces compétences étaient abordées transversalement, depuis la réforme de 2021, elles sont enseignées comme contenu indépendant, soit une demi-heure par semaine.

Afin d'enseigner les compétences socio-émotionnelles, une structure en trois domaines a été créée. Ostad (2021), dédié à l'éducation au Maroc, décrit les ateliers et procure le matériel et les guides pédagogiques. Les trois domaines sont :

- Éducation à la sécurité routière : devenir citoyen en comprenant ses droits et ses devoirs et en adhérant à la solidarité nationale.
- Éducation financière, fiscale et entrepreneuriale : devenir indépendant dans la gestion de son argent et développer une culture entrepreneuriale.
- Découverte des métiers et initiation au projet personnel : élaborer des projets personnels ou professionnels et trouver sa voie.

	Domaines du développement des CV du programme scolaire		Compétences de vie à développer
1ère AEP	L'éducation à la sécurité routière (p.p., 6-71)	L'éducation financière, fiscale et entrepreneuriale (p.p., 7- 67)	Communication ; participation ; coopération ; prise de décision ; résolution de problèmes ; pensée critique ; négociation ; résilience ; empathie ; créativité ; autogestion.
2ème AEP			Communication ; résolution de problèmes ; créativité ; coopération ; participation ; prise de décision ; pensée critique ; négociation ; autogestion ; résilience ; empathie.
3ème AEP			Communication ; participation ; coopération ; résolution de problèmes ; créativité ; pensée critique ; empathie ; prise de décision ; autogestion.
4ème AEP	L'éducation financière, fiscale et entrepreneuriale (p.p., 69- 127)	La découverte des métiers et l'initiation au projet personnel (p.p., 9-95)	Communication ; pensée critique ; autogestion ; résolution de problèmes ; prise de décision ; négociation, créativité ; résilience ; empathie ; respect de diversité ; participation ; coopération.
5ème AEP			Communication ; coopération ; résolution de problèmes ; pensée critique ; prise de décision ; créativité ; participation ; respect de la diversité ; empathie ; autogestion.
6ème AEP			Résolution de problèmes ; prise de décision ; pensée critique ; coopération ; participation ; autogestion ; créativité ; communication ; empathie ; respect de la diversité ; négociation.

Tableau 3 : Répartition de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles au Maroc selon Bourassi & Mosadi (2023, p.107)

Le tableau 3 propose une vue d'ensemble du programme scolaire en permettant de voir quelles compétences sont développées quelle année et via quel domaine. Par exemple, en 1re année, on retrouve la communication, la prise de décision ou encore l'autogestion.

Bien qu'au Maroc, les compétences socio-émotionnelles soient incluses dans la grille horaire hebdomadaire, ce n'est pas le cas pour de nombreux élèves dans le monde. Les apports et effets positifs des compétences sont nombreux, cependant il faut considérer plusieurs limites méthodologiques et interprétatives de l'intégration des compétences socio-émotionnelles à l'école.

1.2.6. Limites de l'enseignement des compétences socio-émotionnelles

Étant donné que dans de nombreux pays, dont la Suisse, les compétences socio-émotionnelles sont considérées comme transversales, elles sont à inclure dans les disciplines fondamentales. Cependant, beaucoup d'enseignants considèrent que les programmes sont trop chargés et laissent souvent de côté les aspects non obligatoires, comme la formation générale (Toscani & Philibert, 2024, p.11 ; Reynaud, 2019, p.33). Au Maroc, selon une étude de Bourassi et Mostadi (2023, p.111), bien que le développement des compétences socio-émotionnelles soit obligatoire, près de 19% des enseignants questionnés n'ont consacré aucune minute à cette thématique. Cela démontre l'écart entre les intentions du modèle pédagogique et la réalité pratique. Les enseignants indiquent que cette réforme « a été imposée / programmée à la hâte et n'a pas été accompagnée d'un argumentaire vraiment convaincant » (Bourassi & Mostadi, 2023, p.113). Ce constat met en évidence qu'en l'absence d'un soutien adéquat et d'une explication précise, les enseignants ont rencontré des difficultés pour comprendre les objectifs, ce qui a freiné l'intégration dans les pratiques. Toutefois, la question de la faisabilité d'un véritable enseignement de ces compétences reste en suspens, car leur transmission dépend aussi de contextes relationnels, culturels et institutionnels difficiles à formaliser dans un cadre strictement scolaire (Reynaud, 2019).

En Suisse romande, au programme de la formation des enseignants du cursus bilingue, aucune leçon spécifique n'est consacrée aux compétences socio-émotionnelles. Les enseignants doivent donc s'informer par eux-mêmes pour transmettre ces compétences à leurs élèves. Selon Reynaud (2019), l'enseignement des compétences socio-émotionnelles demande de l'énergie, un engagement et un investissement important des enseignants (Reynaud, 2019, p.33). Bourassi et Mostadi ajoutent que cet enseignement est considéré « comme un fardeau onéreux en temps et en énergie » (2023, p.113). Cette perception reflète que les enseignants perçoivent l'intégration de ces apprentissages comme une contrainte additionnelle plutôt qu'une priorité pédagogique.

Or, le développement socio-émotionnel des enfants ne se limite pas aux situations classiques de la classe ; il se construit également à travers des expériences variées et des contextes différents, tels que les activités extra-muros. Morlaix (2015) a étudié les compétences sociales de 245 élèves et a démontré que divers facteurs personnels ou scolaires influencent leurs résultats, notamment l'appréciation de l'élève par l'enseignant, le cadre scolaire et les activités extrascolaires (ou extra-muros). Un élève perçu comme faible obtient souvent de moins bons résultats. Cela souligne l'importance du regard global de l'enseignant sur l'élève. Cette relation enseignant-élève se construit non seulement en classe, mais aussi lors des activités extra-muros, comme les camps scolaires. En effet, en dehors du cadre habituel de la salle de classe, les élèves et les enseignants sont différents et cela permet une ouverture des contextes d'apprentissage. Les activités extra-muros, comme les camps scolaires, offrent justement ce cadre alternatif : elles permettent aux enseignants et aux élèves de se découvrir dans des contextes différents, favorisant l'ouverture, la coopération, la gestion des émotions et la pratique concrète des compétences socio-émotionnelles.

1.2.7. Camp scolaire

Afin de comprendre pourquoi les camps scolaires sont importants aujourd'hui, il est utile de retracer leur historique. Cette activité extra-muros, fréquemment utilisée en Suisse, se fonde dans un contexte particulier.

Comme le mentionne Abplanalp (2021), en 1940, l'objectif du premier camp n'était pas pédagogique, mais il visait à préparer de jeunes hommes à affronter une éventuelle guerre hivernale. Ces camps avaient donc une finalité militaire. Puis, ils ont eu une visée économique. On invitait les écoles à partir en camp afin de favoriser le tourisme et remplir les stations de ski lors des creux entre les vacances (Abplanalp, 2021). Progressivement, les séjours extra-muros ont intégré la culture scolaire suisse. Aujourd'hui, bien qu'il n'existe aucune règle dans le PER ni dans la loi qui les rend obligatoires, de nombreuses classes continuent d'organiser des camps. Et ce, malgré les difficultés actuelles, notamment dues aux coûts élevés ou aux contraintes organisationnelles (Miserez, 2020).
Comme le mentionne Miserez (2020), une des aspirations historiques et toujours pertinentes aujourd'hui est de garder le lien entre les habitants et leurs montagnes. Cependant, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que le camp dépasse la simple notion de séjour récréatif. C'est un réel espace d'éducation. Selon Giafferi et Anciaux, il permet à l'enfant d'apprendre à vivre sans ses parents, à s'adapter à un environnement inconnu et à sortir de ses repères habituels. Ils décrivent cette expérience comme « une aventure extraordinaire, de laquelle il [l'élève] rentrera nécessairement enrichi. Il pourra, dans un cadre sécurisé, expérimenter l'autonomie, découvrir des activités, des lieux, mais aussi des façons de vivre nouvelles » (2016, p.1).

Dans la même optique, Mioche et al. (2003) évoquent le camp comme un apprentissage à la vie en communauté. Ils citent comme exemples : « partager sa chambre et ses repas, gérer ses habits et son matériel personnel, assumer son autonomie, prendre des responsabilités, savoir trouver sa place en respectant les autres, mettre en place et respecter de nouvelles règles de vie » (p.252). Le camp est donc un lieu où de nombreux apprentissages de toutes sortes sont développés.
Dans la même perspective, le site internet de GoSnow (s.d.) évoque une liste contenant les nombreux avantages d'un camp scolaire : découverte de nouvelles activités, apprentissage dans et de la nature, connaissance de son corps, de ses forces et faiblesses et surtout, apprentissage de la vie en communauté. L'élève doit (selon l'organisation du camp) participer à la préparation des repas, ordonner ses affaires, organiser des soirées ou encore se comporter de manière responsable.

Il existe une grande variété de camps : camps d'été, d'hiver, en montagne ou encore de vélo (OFSPO, 2020, pp.3-4). Bien que tous les formats aient leurs caractéristiques spécifiques, ils ont tous comme point commun d'élargir l'horizon des élèves (OFSPO, 2020). Dans ce travail, le concept du camp est étudié de manière générale.
Au-delà des activités physiques, les séjours extra-muros sont également porteurs de valeurs. Un groupe d'enseignants suisses a recensé les valeurs qu'ils estimaient indispensables de transmettre à leurs élèves lors de ces séjours : le vivre-ensemble, l'ouverture d'esprit et la persévérance (Lanthemann, 2019).

Cependant, je pense que les camps représentent bien plus qu'un simple moyen de transmettre des valeurs. Ils offrent une occassion unique de développer et de consolider un ensemble de compétences socio-émotionnelles, indispensables au bien-être de l'élève.

1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

À la suite de mes recherches sur le développement socio-émotionnel et sur les camps scolaires, j'ai compris les différents concepts. Cependant, il semble qu'aucune étude n'ait encore examiné le lien entre ces deux thématiques. Mes recherches m'ont permis de mettre en évidence l'importance du développement des compétences socio-émotionnelles dans le cadre scolaire et la plus-value des camps. À partir de ces constats, je me demande : **en quoi les camps scolaires constituent-ils un cadre favorable au développement des compétences socio-émotionnelles des élèves ?**

Afin d'être plus précise, j'ai divisé ma question principale en trois sous-questions.

- Quels effets et apports socio-émotionnels les enseignants observent-ils chez les élèves durant et à la suite du camp scolaire ?

- Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants durant les camps scolaires pour encourager le développement des compétences socio-émotionnelles ?

- Quelles difficultés les enseignants observent-ils dans l'accompagnement du développement socio-émotionnel de leurs élèves lors des camps scolaires, tant dans leur propre pratique que dans les comportements des élèves ?

1.3.2. Hypothèses de recherche

En lien avec les trois sous-questions de recherche, j'émets les hypothèses suivantes :

- Les enseignants observent un développement socio-émotionnel chez leurs élèves dans le cadre du camp scolaire et reconnaissent le camp comme un lieu privilégié afin de favoriser ce développement

- Les enseignants planifient des pratiques pédagogiques spécifiques durant les camps scolaires. Ils proposent des activités et invitent les élèves à participer à la vie en communauté en réalisant diverses tâches.

- Les enseignants observent différentes difficultés et/ou freins qui peuvent limiter l'accompagnement du développement des compétences socio-émotionnelles de leurs élèves, tout en portant un regard sur les résistances ou difficultés que ces derniers peuvent rencontrer.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Approche qualitative

La méthode choisie pour la récolte des données est qualitative, car cette recherche se focalise sur la compréhension. En effet, j'ai souhaité, grâce aux récits des enseignantes, mieux comprendre certains mécanismes sous-jacents au développement socio-émotionnel des élèves lors du camp scolaire. Aubin-Auger et al. (2008, p.143) précisent qu'une méthode qualitative a une visée interprétative, ce qui signifie que l'objectif n'est pas de quantifier, mais comme le mentionne Alami et al. (2009, p.12), de mettre en lumière des aspects non perceptibles dont les émotions, les expériences personnelles et les comportements.

Selon Pasche Gossin (2025, diapositive 23) un entretien présente plusieurs caractéristiques :

- Il enregistre le réseau des idées de quelques personnes pour faire ressortir leur vision subjective du monde ;
- Chaque entretien est unique. Il s'agit d'un tête-à-tête entre la ou le chercheur.e et une personne. Il implique un rapport interpersonnel intense.

Comme mentionné dans cette citation, les observations et pratiques des enseignantes ont permis de comprendre leur vision et leurs expériences.

2.1.2. Démarche compréhensive

Selon Dumez (2013, p.34), une démarche compréhensive permet de mettre en évidence des mécanismes, de construire des typologies permettant de comparer et de classer des cas. Elle contribue ainsi à comprendre, organiser et questionner les phénomènes étudiés. Dans ce mémoire, l'objectif est de comprendre les apports et les enjeux des camps scolaires sur le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves tels que perçus par les enseignantes.

Comme le souligne Fugier (2010), la personne interviewée agit comme une informatrice qui explicite ses choix, ses valeurs et ses logiques. Cette démarche, à visée micro, ne cherche pas à faire émerger des lois générales, mais se centre sur l'expérience vécue et l'analyse de sens (Dumez, 2013).

2.1.3. Approche hypothético-déductive

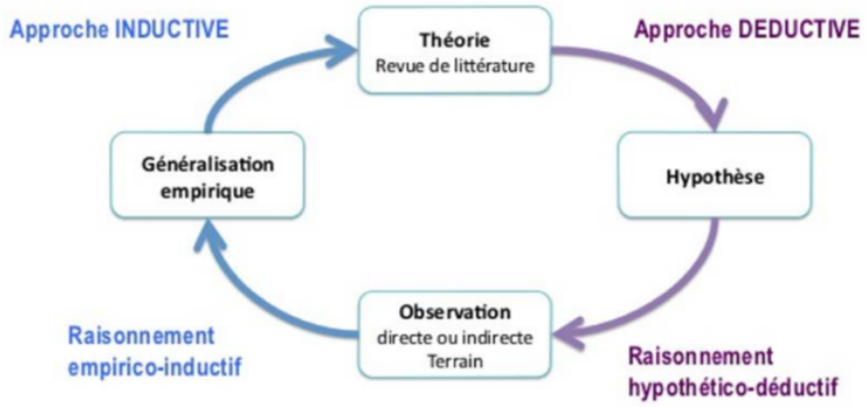


Figure 3 : Schéma de l'approche inductive et déductive selon Wallace (1971), cité dans Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024a, diapositive 23)

La méthode utilisée est hypothético-déductive, car comme l'illustre la figure 3, elle s'appuie sur des hypothèses issues de la théorie pour être confrontées aux données recueillies sur le terrain (Van der Maren, 2005). Claude (2020) précise : « La méthode déductive se base sur des hypothèses de travail à valider ou invalider. [Cette démarche] permet de trouver des réponses sur le sujet ou phénomène étudié ». En effet, dans cette recherche, les hypothèses sont vérifiées à partir des données collectées.

2.1.4. Enjeu pragmatique

D'après Pasche Gossin (2025), il existe différents enjeux de recherche dont l'enjeu pragmatique qui regroupe divers aspects : « analyse de système, résolution de problème et correction de dysfonctionnement » (diapositive 24). Cette recherche s'inscrit dans cette perspective en visant à comprendre en quoi les camps scolaires peuvent contribuer au développement des compétences socio-émotionnelles des élèves.

J'ai également cherché à développer mes propres réflexions sur la profession d'enseignante en interrogeant des professionnelles plus expérimentées que moi. J'ai souhaité m'intéresser aux perceptions et pratiques des enseignantes concernant les camps scolaires. L'analyse de leurs avis, ressentis et émotions m'a permis, en tant que future enseignante, de développer mes connaissances et compétences.

2.1.5. Visée heuristique

La visée de ce travail est heuristique, car comme le précisent Dupin de Saint-André et al. (2010, p.170), elle cherche à comprendre un phénomène, dans ce cas précis, les effets et apports des camps sur le développement socio-émotionnel des enfants. Ils ajoutent que dans les recherches à visée heuristique, «il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (Dupin de Saint-André et al. (2010, p.165). Cette visée permet la découverte, la compréhension et l'analyse, en plus d'expliquer la vision et les pratiques pédagogiques.

2.2. Nature du corpus

Mon dispositif de collecte de données est organisé en plusieurs parties distinctes. Le tableau 4 offre un aperçu de la planification. Les différentes étapes seront expliquées plus précisément dans la partie 2.2.2.

Semaines	Étapes
29.08.25 - 05.09.25	Entretien avant le camp
08-12.09.25	Camp scolaire 1 et 3
15-19.09.25	Camp scolaire 2
24-26.09.25	Entretien semi-directif après le camp

Tableau 4 : Étapes du travail de recherche

2.2.1. Protocole de recherche

J'ai commencé mes recherches en cherchant des classes primaires partant entre août et décembre. Cette étape a été complexe, car de nombreuses écoles partent en camp de ski ou en camp de fin d'année scolaire. Après avoir pris contact avec de nombreuses écoles des cantons de Berne et Neuchâtel, j'ai trouvé des classes de 7H du canton de Neuchâtel. J'ai rencontré une première enseignante qui a pu me donner les coordonnées d'autres personnes intéressées à participer à ma recherche.

Dans un premier temps, lors d'un appel téléphonique, je leur ai expliqué l'objectif de mon mémoire. Je leur ai décrit le but de la grille d'observation et de l'entretien après le séjour. J'ai pu récolter quelques informations sur les personnes interviewées pour l'échantillonnage. J'ai précisé que les entretiens allaient être enregistrés et que l'anonymat allait être garanti afin de préserver la confidentialité des participantes.

Suite à ce premier contact (entretien avant le camp), je leur ai envoyé un courriel (Annexe A) contenant toutes les informations importantes. Il contenait aussi le contrat de recherche qui regroupe les règles du code éthique de la recherche des Hautes Écoles Pédagogiques (Annexe B).

Les entretiens avant le camp ont eu lieu le 29 août et le 5 septembre 2025. Les entretiens après le camp se sont déroulés les 24 et 26 septembre 2025, afin que les souvenirs des enseignantes soient encore bien présents.

2.2.2. Collecte de données

Entretien avant le camp
Avant le camp scolaire, j'ai pris contact avec les trois enseignantes. Étant donné que mon travail se base sur leurs réflexions, il était important qu'elles disposent de repères clairs sur ce qu'elles devaient observer.

Lors de ce premier entretien, j'ai appris à les connaître et récolté les données nécessaires pour mon échantillonnage. Je me suis basée sur mon premier guide d'entretien (Annexe C).

Je leur ai présenté mon projet ainsi que mes objectifs. Comme le précisent Van Campenhoudt et al., il est essentiel « de préparer ses explications avec soin » (2017, p.91), afin que les interviewés se sentent en confiance et puissent s'exprimer librement, sans crainte de jugement. J'ai également expliqué la grille d'observation et le déroulement de l'entretien après le camp, pour instaurer une relation de collaboration.
Les interviewées ont eu la possibilité de poser diverses questions, tant d'ordre organisationnel que personnel.

Grille d'observation durant le camp
Durant le séjour, les enseignantes ont utilisé une grille d'observation (Annexe D) pour noter leurs observations. En effet, c'est « un outil essentiel pour consigner des observations, des appréciations par rapport à une démarche, un savoir-faire et même un savoir-être, et pour porter un jugement » (Meunier, 2015, p.19). Comme Meunier (2015, p.18) le souligne, « l'enseignant a besoin de repérer, d'interpréter et de consigner des éléments significatifs qui, même par petites doses, contribuent à établir le portrait du développement des compétences de l'élève ». La grille permet de repérer et de noter les changements, même subtils, pour suivre la progression des élèves (Meunier, 2015, p.18). La grille invitait les enseignantes à se concentrer sur cinq participants afin de faciliter la structuration de leurs observations. Toutefois, l'objectif principal des entretiens post-camp était d'avoir une vision globale du développement de l'ensemble des élèves.

Entretien après le camp
La méthode choisie pour la récolte de données était l'entretien semi-directif. Comme le mentionne Pin (2023, p.1), « l'entretien vise à la fois à collecter des informations et à rendre compte de l'expérience de la personne et de sa vision du monde, dans une optique compréhensive ». Van Campenhoudt et al. (2017) ajoutent également que le principal avantage des entretiens est « le degré de profondeur et de finesses des éléments d'analyse recueillis » (p.244). Cette approche est adéquate pour l'étude des compétences socio-émotionnelles qui sont subjectives et complexes, car celles-ci sont étroitement liées aux relations, aux émotions et aux comportements des enseignantes avec leurs élèves.

Afin d'avoir un fil conducteur, j'avais élaboré un guide d'entretien (Annexe E). Mon souhait était de permettre à l'enseignante de répondre à mes questions principales en toute liberté d'expression. Comme ma thématique est personnelle et subjective, il est essentiel que l'interviewée puisse développer ses ressentis et perceptions (Pin, 2023). De plus, Fortin et Gagnon (2022) ajoutent l'importance d'avoir une structure générale et de préparer des questions de relances afin de favoriser des réponses détaillées et précises.
Dans cette perspective, les questions n'avaient pas d'ordre fixe, car pour Van Campenhoudt et al., l'interviewée doit pouvoir choisir l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'adapte en conséquence en relançant une question de manière cohérente ou en recentrant l'entretien si nécessaire (2017, p.242). Cette flexibilité a favorisé un échange authentique et naturel. De plus, mon guide d'entretien me fournissait un support recensant mes principales questions afin de valider ou réfuter mes diverses hypothèses.

2.2.3. Échantillonnage

Trois enseignantes ont collaboré pour ma recherche. Toutes trois enseignent dans le canton de Neuchâtel.

	Lyse (Prénom d'emprunt)	**Emy** (Prénom d'emprunt)	**Jeanne** (Prénom d'emprunt)
Âge	23	27	27
Sexe	Féminin	Féminin	Féminin
Nombre d'années d'expériences	1	3	2
Nombre de camps réalisés	1	3	2
Nouvelle classe ou deuxième année avec la même classe ?	Nouvelle classe	Nouvelle classe	Nouvelle classe
Enseignante titulaire ou partielle ?	Titulaire	Titulaire	Titulaire
Degrés de la classe	7H	7-8H	7H
Nombre d'élèves dans la classe	18	20	17
Nombre d'élèves durant le camp	36	39	46

Tableau 5 : Échantillonnage du profil des trois enseignantes interviewées

Le tableau 5 décrit le profil des trois enseignantes. Étant donné que les compétences socio-émotionnelles sont étroitement liées aux relations, aux émotions et aux comportements, j'ai estimé important de demander si l'enseignante connaissait déjà la classe, si elle était maîtresse titulaire ou non.

Les trois enseignantes ont accompagné leur classe en camp scolaire. Elles font partie d'entités différentes et ne sont pas parties ensemble. Les expériences vécues étaient donc toutes différentes.

Pour sélectionner les participants, j'ai cherché des enseignants qui répondaient à deux critères, ils devaient partir en camp scolaire avec leur classe et être prêts à réaliser un entretien à la suite du séjour. Comme je l'ai expliqué précédemment, une contrainte était de trouver des classes primaires partant en camp scolaire entre août et décembre. Cette démarche a été compliquée, je suis donc très heureuse que trois enseignantes aient été d'accord de participer.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Retranscription des entretiens

À la suite des entretiens après le camp, j'ai écouté plusieurs fois les entretiens. Pour la retranscription, j'ai utilisé mon téléphone et retranscrit sur mon ordinateur.

> Toutes ces données constituent de la matière brute disparate et dispersée qui n'a pas encore de signification particulière. L'organisation des données et leur analyse visent à apporter un sens qui fournira une compréhension ou une explication cohérente du phénomène étudié. (Fortin & Gagnon, 2002, p.329)

Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2022), retranscrire les interviews permet de donner une signification aux informations recueillies et permet de rendre l'analyse plus facile. Afin d'obtenir des retranscriptions cohérentes, j'ai appliqué quelques règles de retranscription :

- Les enseignantes et les élèves sont désignés par leur prénom d'emprunt ;
- Le prénom Sarah désigne la chercheuse ;
- Pour une lecture plus compréhensible, des corrections orthographiques, grammaticales et de ponctuation ont été apportées, ainsi que l'ajout de certaines négations. Toutefois, la syntaxe des enseignantes a été conservée ;
- Les répétitions, les hésitations et les mots du langage oral tels que : euh, mmh, du coup ont été supprimés.

2.3.2. Traitement des données

Afin d'analyser les entretiens de manière méthodique, il est important de lire attentivement afin d'avoir une compréhension globale (Van Campenhoudt et al., 2017). En parallèle à la lecture, j'ai pris des notes sur les éléments que j'estimais essentiels. J'ai structuré les données avec un code couleur pour les différentes compétences socio-émotionnelles et les différentes hypothèses à vérifier.

Bleu	Compétences cognitives
Rose	Compétences émotionnelles
Violet	Compétences sociales
Vert	Activités mises en place lors du camp
Orange	Informations générales
Terracotta	Cadre camp / cadre école

Tableau 6 : Code couleur pour l'analyse des entretiens

2.3.3. Méthode d'analyse

Analyser les données qualitatives « consiste à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les actrices » (Miserez-Caperoz & Desboeufs, 2024b, diapositive 4). Dans ce travail, l'intérêt est de faire émerger, à travers les discours des enseignantes, les composantes significatives en lien avec le développement des compétences socio-émotionnelles lors des camps scolaires.

Afin de traiter les données, la méthode choisie réside dans l'analyse thématique qui consiste à identifier, organiser et interpréter la récurrence des thèmes dans les entretiens (Fortin & Gagnon, 2022, p.334). Elle inclut également l'identification d'unités de sens significatives dans les discours, puis le regroupement en thèmes. Van Campenhoudt et al. (2017, p.290) encouragent la création de catégories, car selon eux, cela aide à comparer les réponses des entretiens afin d'observer les similitudes et les différences.
Cette méthode d'analyse facilite la transformation d'un corpus brut en une collection structurée d'informations, tout en préservant la richesse de l'expérience exprimée (Fortin & Gagnon, 2022). Dans cette recherche, l'analyse thématique a permis de structurer les résultats en fonction des trois dimensions explorées dans mes hypothèses : les effets et les apports des camps sur le développement socio-émotionnel des élèves, les pratiques pédagogiques mises en place ainsi que les difficultés et freins identifiés.

3. Présentation et interprétation des résultats

L'analyse qui suit repose sur l'interprétation des données recueillies lors des trois entretiens. Elle s'organise autour des trois sous-questions de la problématique. Chaque sous-thématique permet d'examiner un aspect afin de dégager les éléments intéressants des discours recueillis, en les reliant aux références théoriques. Les thématiques étant très liées, ces sous-parties doivent être comprises comme des perspectives complémentaires permettant de saisir la richesse et la complexité des effets, apports et pratiques du camp scolaire.

3.1. Effets et apports socio-émotionnels observés par les enseignantes

L'analyse des entretiens a permis de mettre en lumière les effets variés et importants du camp scolaire sur le développement socio-émotionnel des élèves. Les témoignages indiquent que le camp, grâce à son cadre, ses activités et son ambiance particulière, favorise le développement émotionnel, cognitif et social des élèves.

Affirmation de soi et transformations individuelles

Le camp scolaire offre un cadre différent de la classe et de la maison, favorisant l'affirmation de soi et l'expression personnelle des élèves (Pombeni et al., 2002). Le séjour extra-muros est une prolongation et un enrichissement de l'expérience éducative, permettant aux participants d'expérimenter différemment la vie collective (Reynaud, 2019). Les trois enseignantes ont unanimement affirmé que ce contexte permet aux élèves de se révéler, de s'affirmer et de se découvrir. Reynaud (2019) précise que le développement des compétences socio-émotionnelles dépend des contextes relationnels, culturels et institutionnels. En réunissant ces trois contextes, le camp constitue un cadre propice aux apprentissages.

Le contexte du camp fait qu'ils sont en grand groupe, qu'ils ne sont pas à la maison et qu'on est tout le temps ensemble et qu'on fait des choses différentes de ce qu'on fait à la maison et à l'école. (Emy)

Ça laisse les élèves se dévoiler, être 100% eux-mêmes, contrairement à la classe où c'est dans un cadre plus serré, où ils ont moins d'espace pour s'exprimer. (Lyse)

C'est plus favorable qu'en classe parce qu'ils peuvent être 100% eux-mêmes et ils ont plus de liberté. (Lyse)

C'est un élève qui est très perturbateur, qui peut être très violent et agressif. On a redécouvert cet élève : il a su développer des relations avec d'autres élèves, communiquer de façon hyper adéquate et se maîtriser. Tout en positif. (Lyse)

C'est qu'il y a des profils d'élèves bien différents. Des élèves plutôt timides, discrets en classe que d'un coup j'ai découverts pendant le camp. J'ai l'exemple d'un élève qui s'appelle Louis. Je le connaissais très peu avant de partir en camp, il est assis au fond de la classe et il ne parle jamais. Et là en camp, je l'ai découvert. En fait, c'est un élève rigolo et hyper de bonne humeur. Maintenant, je le vois dans la classe parce qu'il s'est ouvert et c'est vraiment grâce à ce camp. Ça m'a permis de le remarquer. Je pense que ça lui a permis de se libérer. (Lyse)

Ces observations confirment que le camp agit comme un véritable révélateur de personnalité, permettant aux élèves non seulement de mieux se connaître, mais aussi de s'affirmer davantage au sein du groupe (Reynaud, 2024). Les transformations individuelles sont particulièrement marquantes, certains élèves, habituellement réservés ou considérés comme perturbateurs, ont pu montrer des aspects de leur caractère que le cadre scolaire ordinaire ne permet pas toujours de percevoir. D'autres ont révélé de nouvelles facettes de leur personnalité, exprimant plus librement leurs émotions, leurs compétences sociales et leur confiance en eux.

Développement identitaire
Les enseignantes considèrent le camp scolaire comme une étape indispensable dans la construction identitaire de leurs élèves.

Je pense que c'était aussi de se dire qu'ils vont apprendre à se connaître eux-mêmes dans leurs réactions, justement de se rendre compte : est-ce que j'ai eu l'ennui de mes parents ou pas forcément ? Est-ce que j'ai facilement réussi à dormir avec des camarades que je ne connais pas trop ou bien c'était difficile ? (Jeanne)

Je pense que c'est un pas dans l'apprentissage de ce que c'est de devenir un être humain à part entière. (Jeanne)

Le camp dépasse donc largement le cadre scolaire classique et permet aux élèves d'expérimenter concrètement ce que signifie d'être responsable, autonome et capable d'agir en tant qu'être humain tout en respectant ses camarades (Mioche et al., 2023). Il encourage également la connaissance de soi, la découverte des autres et l'apprentissage de la vie en collectivité. Cette idée rejoint la vision du PER qui souhaite mettre l'accent sur le développement global de l'enfant tout au long de son parcours scolaire (CIIP, 2010). Par ailleurs, comme le rappelle Minichiello (2017), l'évolution du savoir-être est progressive et constitue un facteur clé pour le bien-être personnel et social. Ce cadre ouvert et différent de la salle de classe permet aux participants de grandir dans leur identité personnelle tout en contribuant à réduire les inégalités, en offrant à chacun des opportunités d'apprendre et de se développer (Morlaix & Schlinger, 2010, p.10).

Relations, entraide et empathie
Le camp est un levier pour le développement social des enfants. Les enseignantes ont observé des progrès dans la communication, la collaboration, l'empathie, la gestion des conflits et la création de relations constructives, notamment grâce aux activités proposées.

Ces activités stimulent la solidarité et l'entraide, renforçant le sentiment d'appartenance au groupe et la considération des autres (OFSPO, 2020). Selon Beaucher (2021), ces compétences sont essentielles au bien-être et à la réussite scolaire. Les enseignantes notent que ces liens se traduisent par davantage de respect mutuel et de tolérance.

Alors, pendant le camp, j'ai été surprise en bien, j'avais peur qu'il y ait un esprit de compétition parce que c'étaient des activités sportives. Et là, étonnamment, ça s'est super bien passé, c'étaient plus des encouragements qu'une compétition (Lyse).

C'est un élève très sportif, très compétiteur à la base. Il donnait des conseils même aux filles. Très à l'écoute, à la piscine, il est resté au bord de l'eau avec une autre élève qui avait peur de sauter. Alors qu'à la base, il se serait moqué de la personne comme jamais. Ça a été une révélation pendant ce camp. Il s'est ouvert aux autres et c'était vraiment hyper étonnant (Lyse).

Le camp stimule également le développement de l'empathie et de la bienveillance. Les élèves ont appris à prendre en compte les émotions de leurs camarades et à ne pas se moquer.

Je pense que ça leur apprend aussi à devenir bienveillants envers les autres. De nouveau, quand il y avait des enfants qui avaient beaucoup l'ennui, ils ont dû apprendre à ne pas se moquer, à développer leur empathie, finalement. De se dire, OK, moi, je n'ai pas forcément l'ennui ou quand je vais m'endormir, je n'ai pas trop de difficultés, mais il y a d'autres personnes qui en ont et je ne vais pas me moquer d'eux pour autant. (Jeanne).

Il y en a qui ont eu l'ennui hyper tôt dans la semaine, d'autres ont eu l'ennui plus tard. J'ai vu des élèves qui se sont consolés, qui se sont donné des conseils. (Jeanne)

Ces expériences exposent les enfants à diverses réalités comme l'ennui de la maison, les frustrations ou les divergences d'opinions, les incitant à adopter une attitude plus empathique et respectueuse. Confrontés à des envies ou besoins différents, ils doivent apprendre à trouver des solutions ensemble, ce qui favorise la communication constructive et la résolution de conflits. Les enseignantes ont observé une amélioration générale. Les élèves ont appris à se responsabiliser, à écouter les autres et à chercher des solutions sans nécessairement faire appel aux adultes. Selon Lamboy et al. (2015), ces expériences contribuent au développement de compétences relationnelles durables et applicables tant dans le cadre scolaire que dans la vie quotidienne.

Les élèves se découvrent, des conflits arrivent et ils doivent apprendre à les gérer. Comme nous, on est moins disponibles, ils doivent apprendre à les gérer seuls. Ils doivent réguler leurs émotions, parce que le cadre scolaire sécurisant qu'ils connaissent n'est plus là. Il y a le manque des parents, il y a plein de choses qui entrent en compte et ils doivent y faire face, choses qui n'arriveraient pas en classe. (Lyse)

Ils ont réussi à gérer des conflits entre eux, sans forcément avoir à faire appel à nous. (Jeanne)

Il y a un groupe d'élèves de ma classe où le premier soir, je leur ai expliqué justement qu'ils faisaient vraiment trop de bruit quand ils discutaient ensemble. Ils ont proposé de peut-être plus s'asseoir à côté pour essayer de faire un test. Ils savaient qu'en étant avec ces copains-là, ils n'allaient pas réussir à se contrôler suffisamment et que ça allait déborder. C'était aussi chouette de voir qu'ils étaient capables de le faire. (Jeanne)

Cette dernière observation illustre concrètement comment les enfants ont appris à coopérer et à prendre soin du groupe. Ils ont identifié un problème dans leur comportement et ont proposé une solution, démontrant ainsi non seulement leur autonomie, mais aussi leur capacité à écouter les autres.

Se découvrir et se dépasser

Une autre progression notable se situe au niveau cognitif. En partant en camp, les élèves sont sortis de leur zone de confort et ont été confrontés à de nouvelles situations, parfois stressantes, loin de leur environnement familier (Giafferi & Anciaux, 2016). Cela leur a permis de développer leur autonomie et leur dépassement de soi (OMS, 1994, cité dans Lamboy et al., 2022).

En camp scolaire, tout est un défi et tout est un enjeu, car chaque activité ou situation constitue une opportunité d'apprentissage.

Je me dis que c'est l'enjeu d'arriver à vivre avec 30 autres personnes dans la semaine, mais en même temps c'est un apport de vivre ça. Ça va forcément t'apporter quelque chose, c'est un enjeu pour tout le monde, même pour nous. Je trouvais intéressant de comparer les deux parce que tout est défi, mais finalement tu es quasiment toujours sûr de gagner quelque chose. Je pense que ça va un peu avec toutes ces compétences : connaissance de soi, force et limite. Intérieurement, tous les élèves connaissaient un petit peu leur force et leurs limites, mais que ça a été un défi de les dépasser à un certain moment. Forcément, ça leur a apporté quelque chose. (Emy)

Par exemple, la randonnée, c'était la première fois pour beaucoup. Il y avait une élève qui avait vraiment beaucoup d'angoisse de ne pas avoir le niveau physique. Elle avait vraiment souci de ne pas y arriver. Quand elle a réussi à le faire, je pense qu'elle a fait une découverte de soi. (Jeanne)

C'était principalement chez les filles, mais le soir, on ne dort pas avec maman, papa, on est loin, etc. Et puis, je pense qu'à certaines, ça leur a fait aussi du bien de se montrer qu'elles étaient capables. Parce qu'au début, j'ai vu trois, quatre mamans-papas qui sont venus en me disant que c'était très difficile de dormir, elles avaient beaucoup l'ennui, etc. Puis en fait, pendant le camp, c'est très bien allé. Donc, je pense que ça peut aussi leur prouver certaines choses. Elles sont capables de le faire sans avoir papa ou maman forcément à côté ou derrière. (Emy)

Ces observations sont en accord avec GoSnow (s.d.) qui mentionne que les camps scolaires offrent aux enfants l'occasion de mieux se connaître en expérimentant leurs forces et leurs limites. Dans ce cadre sécurisant, ils peuvent se dépasser et développer leurs compétences socio-émotionnelles.

Comme le rappelle l'OMS (1994, cité dans Lamboy et al., 2022), ces compétences permettent aux enfants de faire face aux exigences et aux défis de la vie quotidienne, particulièrement présents lors d'un camp. Giafferi et Anciaux décrivent d'ailleurs le camp comme une « aventure extraordinaire » (2016, p.1), qui permet aux élèves de se découvrir et d'exercer leur autonomie.

Autonomie

L'autonomie des élèves a été particulièrement observée par les enseignantes durant le camp. Contrairement au cadre quotidien, où les enseignants et les parents encadrent la majorité des activités, le camp offre des situations dans lesquelles les enfants doivent se gérer. Le PER insiste sur la nécessité de développer l'autonomie des élèves, laquelle s'est exprimée de multiples façons durant le camp, car il constitue un cadre idéal pour atteindre cet objectif (CIIP, 2010). Par la gestion de soi et de ses besoins, les participants devaient préparer leurs affaires, maintenir leur hygiène et décider comment occuper leur temps libre.

Tu dois savoir te gérer aussi toi-même sans avoir la maîtresse toujours derrière. Ils ne sont pas comme à la maison. Donc, il y a aussi toute l'autonomie qui va avec, de gérer ses affaires, etc. Je pense que tout ça fait que c'est important et intéressant de les voir évoluer pendant un camp. Ce qui est différent du contexte de la classe. (Emy)

Ils sont beaucoup plus autonomes parce que justement, il y a beaucoup d'élèves, il y a beaucoup d'activités, il y a des moments où il faut aussi savoir entre guillemets s'occuper parce qu'il y a des moments avec un peu plus de pauses. Est-ce que je vais discuter avec un copain ou plutôt prendre un jeu ? (Jeanne)

Il y a aussi des enfants qui ont su dire que ce n'était peut-être pas le bon moment de jouer. Lorsqu'ils s'embêtaient, ils se sont occupés, ils ont réussi à gérer des conflits entre eux sans forcément avoir à faire appel à nous. (Jeanne)

Les enfants ont développé plusieurs compétences en apprenant à se gérer, à respecter les autres et à régler des conflits sans l'aide d'adultes. Cette autonomie a consolidé la responsabilisation du groupe. En participant à la vie collective à travers des tâches comme la vaisselle, les nettoyages ou les rangements, ils ont appris à coopérer et à agir en tenant compte des autres. Ils sont devenus responsables de leurs choix personnels ainsi que du bien-être collectif.

Amélioration du lien enseignant-élève
Le camp scolaire renforce le lien de confiance entre l'enseignant et l'élève. Cela joue un rôle déterminant pour le développement socio-émotionnel, car les élèves apprennent à se sentir soutenus dans de nouvelles situations, à exprimer leurs émotions et à prendre des initiatives, tout en bénéficiant d'un accompagnement sécurisant (Morlaix, 2015).

On a redécouvert cet élève … Ça a été une révélation pendant ce camp. Il s'est ouvert aux autres et c'était vraiment hyper étonnant. Je dirais aussi avec moi en tant qu'enseignante. Je le reprenais tout le temps. Évidemment, la relation est compliquée au début. On a subi un lien tellement fort que maintenant, vraiment, toutes les pauses, il vient discuter avec moi. Il partage ses émotions, ce qu'il a fait le week-end. Avant, il venait en cours avec sa capuche. Il restait là, il ne faisait pas grand-chose et un peu n'importe quoi.
Maintenant, on a un contact vraiment hyper bon. Le fait d'avoir ce contact, moi, j'arrive mieux à le gérer en classe. (Lyse)

Je rajouterais le lien de confiance qu'on a créé. Maintenant, ça se ressent, s'il y a des problèmes, ils viennent se confier. On a su leur montrer qu'on était là pour eux, dans un cadre, peut-être, hors contexte. (Lyse)

Oui, je pense que de nouveau, c'est cool de les voir dans un autre cadre, dans les deux sens. Autant eux peuvent se rendre compte qu'on est un être humain et pas juste le méchant enseignant qui fait les cours, même si ce n'est pas forcément la vision qu'ils ont de nous. C'est vrai que là, pour le coup, je pense qu'ils se rendent compte qu'on peut avoir d'autres discussions que ce qu'on leur propose à l'école. Et, vice-versa, c'était chouette aussi de pouvoir avoir des discussions avec eux, de pouvoir discuter un peu de tout et de rien. Et c'était chouette aussi de casser un peu cette distance, si on veut bien. (Jeanne)

Cette expérience a aidé les élèves à voir leurs enseignantes comme des personnes ouvertes et bienveillantes, avec qui ils peuvent librement partager leurs pensées. Cela a également permis aux enseignantes de mieux comprendre les besoins et les émotions de leurs élèves. Par conséquent, les échanges en classe se sont améliorés et les élèves se sentent désormais davantage compris et respectés. La relation enseignant-élève est dorénavant marquée par plus de confiance et de complicité.

Cohésion de groupe et retour en classe
À leur retour, plusieurs effets positifs ont été observés dans la dynamique de la classe. Les enseignantes témoignent que la coopération et l'entraide se sont renforcées, le climat est plus serein et les conflits ont diminué. De nouvelles amitiés se sont formées, les enfants se confient et s'entraident davantage. Le travail en groupe s'est amélioré, car il y a une cohésion. Chaque élève a trouvé sa place et agit en tenant compte des autres. Ces constatations montrent que les compétences socio-émotionnelles développées durant le camp se répercutent dans le quotidien scolaire, créant ainsi un environnement plus favorable aux apprentissages.

Finalement, je peux vraiment dire avec certitude que ça a été bénéfique pour la dynamique de classe. (Lyse)

La dynamique de classe, comme je l'ai dit, elle a complètement changé. C'est un vrai apport. En classe, j'ai beau faire des activités de cohésion, ça ne sera jamais aussi marquant qu'un camp. On le ressent avec ma collègue, ils ont un plus grand sentiment d'appartenance. Il y a moins d'exclus. (Lyse)

Le vivre-ensemble, comme je t'ai dit, ça se ressent maintenant en classe. Il n'y avait pas ce côté avant, c'était vraiment chacun pour soi. Maintenant, on est un groupe classe, on a de la cohésion. Et on apprend à vivre ensemble comme dans une mini-société. On a nos responsabilités. Chacun sait ce qu'il doit faire ou apporter ou ne pas faire pour que ça fonctionne. Chose qui était très floue avant le camp. (Lyse)

Depuis qu'on est rentrées, avec ma collègue titulaire, on trouve que ça s'est apaisé. Quand il y a des histoires, ils viennent se confier, ils viennent en parler. On arrive alors à avoir une médiation plus rapide. Je pense que c'est clairement lié au camp. (Lyse)

Mais c'est vrai que le camp, forcément, il a créé un peu de nouveaux liens qui perdurent encore maintenant, même entre les deux classes. Avant, pendant les récréations, ils étaient chacun de leur côté. Puis là, on voit plus régulièrement qu'ils vont un petit peu communiquer avec les autres. (Emy)

Alors c'est hyper chouette, dans le sens où ils ont plus confiance pour prendre la parole en classe, ils ont plus de confiance à se parler entre eux, à essayer de créer des moments entre eux. (Jeanne)

Le camp a donc fait évoluer les participants. Ils ont pris confiance en eux, en leurs camarades et en leurs enseignantes, tout en renforçant la cohésion et la solidarité au sein du groupe.

3.2. Pratiques pédagogiques favorisant le développement socio-émotionnel

Planification des activités et apprentissages socio-émotionnels
Les camps scolaires sont planifiés avec de réelles intentions pédagogiques. Les enseignantes ne se limitent pas à organiser des activités ludiques, elles créent un programme varié, favorisant à la fois les apprentissages et le développement personnel et social des élèves. Chaque enseignante élabore son programme selon sa propre approche, ce qui démontre la diversité des pratiques et des visions pédagogiques.

De mon point de vue, un des objectifs était déjà d'apprendre à connaître la classe, ça me paraît le point le plus essentiel, puis aussi apprendre à connaître les enseignants. Essayer de souder des liens pour permettre de créer un vrai groupe classe pour le reste de l'année. Autrement, c'était aussi de découvrir des activités qu'ils n'avaient pas forcément eu l'occasion de faire jusqu'alors. (Jeanne)

Les activités proposées sont variées et incluent aussi bien des sports collectifs que des jeux nécessitant coopération, communication, gestion des émotions et dépassement de soi. Contrairement à certaines situations scolaires plus individuelles, ces activités amènent les enfants à interagir, à accepter l'erreur de l'autre et à réguler leurs émotions dans un cadre collectif. Elles placent ainsi les élèves dans des situations nécessitant une adaptation constante (Morlaix & Tavant, 2021).

Dans cette perspective, les enseignantes privilégient des activités qui sollicitent l'esprit d'équipe et de la patience, afin d'encourager les élèves à collaborer tous ensemble pour réussir. Ces expériences favorisent la création de liens amicaux et la découverte de nouvelles expériences qu'ils n'ont pas forcément l'occasion de vivre dans le cadre familial. Les activités répondent également à un enjeu d'équité, en permettant à tous les participants d'accéder à des activités qu'ils n'ont pas nécessairement l'occasion de pratiquer en dehors de l'école. Cette volonté rejoint l'idée que l'école doit offrir des opportunités éducatives équitables et diversifiées (CIIP, 2010).

C'est aussi important de donner la chance à tous les élèves de pouvoir faire ce genre d'activités qu'ils ne font peut-être pas forcément à la maison, suivant les moyens, suivant les parents, suivant le contexte familial. C'est vraiment une chance et c'est vraiment important que l'école puisse offrir ce genre de moments aux élèves aussi. (Emy)

Certaines activités illustrent particulièrement les apprentissages socio-émotionnels. Par exemple, les sports pratiqués en équipe amènent les élèves à coopérer et à gérer leurs réactions face aux erreurs et face aux autres.

Par exemple, quand on est allé faire le paddle tennis, forcément, ça ne se joue pas tout seul, il faut jouer à deux, voire même deux contre deux. C'est jouer avec l'autre. Et puis, si l'autre il rate, OK, mais je ne peux pas m'énerver contre lui parce qu'il a raté la balle, parce que ça m'arrive aussi à moi. Alors que, si je fais une faute sur ma fiche, j'ai fait une faute et puis tant pis pour moi, je la corrige et je ne dois pas m'énerver contre quelqu'un d'autre. (Emy)

D'autres activités permettent également de valoriser les compétences et les connaissances de chacun, favorisant l'entraide et la reconnaissance des apports individuels au sein du groupe.

Par exemple, un blind test. Il y avait toutes sortes de musiques et de types de musiques. Certains les connaissaient parce que c'étaient des musiques albanaises, ils avaient besoin de cet élève. Il y avait aussi des styles qui correspondaient à un autre élève du groupe. Ils ont dû s'entraider pour pouvoir répondre à ce questionnaire. (Lyse)

Enfin, certaines situations sont choisies afin de solliciter davantage la patience et la persévérance.

On a fait aussi du minigolf, ça travaille quand même vachement la patience, je trouve que tu le vois tout de suite. (Emy)

Moi, j'essaie de varier les activités pour qu'ils puissent travailler sur eux. Découvrir aussi, parce que quand tu connais, c'est peut-être un peu plus facile de se gérer que quand c'est une activité que tu ne connais pas. (Emy)

Ainsi, la diversité des activités proposées permet aux élèves de se confronter à de nombreuses situations d'apprentissage favorisant à la fois la connaissance de soi, la gestion des émotions et la coopération. Comme l'indique l'OFSPO (2020), ces expériences contribuent à élargir l'horizon des enfants, à renforcer leur confiance en eux et à stimuler leur motivation ainsi que leur intégration sociale.

Tâches quotidiennes
En camp, les tâches quotidiennes occupent une place importante dans la vie collective. Elles permettent aux participants de découvrir et d'expérimenter des responsabilités concrètes, souvent liées à des activités ménagères, dans un cadre ludique et convivial. L'objectif est de les amener à réaliser ces tâches en s'amusant, tout en favorisant les échanges et les rencontres avec d'autres élèves en dehors de leur cercle habituel.

Ils le faisaient assez volontiers. Certains découvraient un peu ça, donc ils aimaient bien aller faire la vaisselle. C'était un petit moment où ils étaient 3-4, ils pouvaient discuter et puis c'était assez chouette. (Emy)

Ainsi, ces instants de la vie quotidienne ne se limitent pas à l'exécution de tâches, mais deviennent de véritables lieux d'apprentissage social. Selon Mioche et al. (2003), les tâches quotidiennes sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de développer son sens des responsabilités, de respecter les règles communes et d'apprendre à vivre en collectivité. Elles contribuent activement au développement des compétences socio-émotionnelles, soulignant ainsi leur valeur dans le cadre du camp.

De plus, la composition des groupes pour ces tâches est pensée de manière à encourager les interactions. Les groupes sont régulièrement mélangés durant le séjour afin de multiplier les occasions de collaboration et de rencontre. Cette rotation vise à inciter les participants à dépasser leur zone de confort, à s'ouvrir aux autres et à interagir avec des camarades différents, indépendamment de leurs affinités habituelles.

Mais c'est vrai que pour des élèves qui ont tendance à être un peu plus timides, c'est difficile d'aller dans les autres classes pour discuter avec les autres. Et là, j'ai trouvé que ça leur permettait vraiment de pouvoir aussi se dire, OK, j'ai envie d'apprendre à connaître d'autres personnes, que juste ceux de ma classe. (Jeanne)

À chaque fois qu'on faisait des groupes, on essayait de varier, de mélanger les classes, de mélanger filles et garçons pour que vraiment, ils aient ce truc de : je dois essayer de travailler avec tout le monde. Peu importe si je le trouve gentil, méchant ou s'il est un petit peu différent. (Emy)

Cette méthode encourage le mélange des élèves et crée des opportunités d'échanges variés. Elle les incite à collaborer avec de nouvelles personnes, à surmonter leurs craintes et à construire progressivement de nouvelles relations. Ainsi, ces tâches quotidiennes favorisent l'apprentissage de compétences pratiques et l'ouverture au vivre-ensemble.

Approche expérientielle
Les élèves vivent, expérimentent et essayent durant le camp. Les savoirs ne leur sont pas transmis théoriquement, mais ils se construisent à travers des situations réelles. Chaque activité, qu'elle soit sportive, stratégique ou issue de la vie quotidienne, devient ainsi une opportunité d'apprentissage socio-émotionnel, en cohérence avec les recherches de Lamboy et al. (2022).

Dans cette perspective, les enseignantes choisissent de maintenir l'organisation du séjour, car elles observent les apports et les effets de ces expériences sur le développement global des enfants. Elles considèrent que ces séjours extra-muros permettent aux enfants d'apprendre autrement, en dehors des domaines strictement disciplinaires. Toutes trois accordent une importance particulière au fait d'apprendre en vivant des situations concrètes et en prenant du plaisir.

Ça peut commencer depuis tout jeune, et ça reste toute ta vie. Dans ce sens-là, je pense que c'est important de les développer à l'école, puisque c'est là où ils passent le plus de temps. (Emy)

3.3. Difficultés et freins rencontrés

Malgré les nombreux apports et effets observés, les enseignantes ont mentionné plusieurs difficultés affectant le développement des compétences socio-émotionnelles, comme l'ennui, le nombre limité d'accompagnateurs, l'absence de leçon dédiée à la formation générale ou le retour en classe.

Ennui
Un premier frein évoqué est l'ennui ressenti par plusieurs élèves, principalement lié à l'éloignement du cadre familial.

Je sais que dans un autre camp, il y a des enfants qui ont dû partir parce qu'ils avaient trop l'ennui de leurs parents. Ce sont des choses où tu ne peux pas aller contre. C'est toujours un peu dommage, mais je pense que ce sont des trucs que tu ne peux pas négocier. S'il n'est pas prêt émotionnellement maintenant, il le sera plus tard et ça ira aussi. (Emy)

Ce constat indique que le camp scolaire n'est pas une expérience universellement positive, mais elle dépend de l'élève. En d'autres termes, certains enfants ne possèdent pas encore les moyens nécessaires pour gérer cette séparation et répondre aux contraintes de ce séjour. Ainsi, selon les enseignantes, le séjour doit s'inscrire dans le respect du développement et des besoins individuels.

Manque d'accompagnateurs
Le nombre limité d'accompagnateurs constitue également un frein. Durant la semaine, les enseignantes doivent simultanément encadrer les activités, répondre aux besoins, gérer les conflits et assurer la sécurité des élèves. Cette multiplicité des tâches limite leur capacité à assurer une observation attentive et un accompagnement individualisé.

Or, comme le souligne Reynaud (2024), le développement des compétences socio-émotionnelles demande une observation méticuleuse et un accompagnement ajusté. Dans ces conditions, le manque d'accompagnateurs restreint la qualité du suivi et empêche parfois de saisir pleinement les opportunités pédagogiques offertes par les camps.

On était 6 pour 36 élèves, ce n'est pas si beaucoup que ça […] C'est vrai : plus tu as d'accompagnants, plus c'est facile parce que tu peux les accompagner plus individuellement, tu peux plus observer, plus réagir, avoir plus d'idées, plus de tout. (Lyse)

Fatigue
En fin de semaine, la fatigue est aussi un facteur important. Elle touche à la fois les élèves et les enseignantes, influençant leurs aptitudes en matière d'attention, de gestion des émotions et de communication constructive.

En fin de semaine, nous, en tant qu'enseignants, on a une grosse charge. On est peut-être moins disponibles émotionnellement à la fin du camp pour les accompagner dans ce développement. Et les élèves aussi, ils sont plus fatigués et ont peut-être moins de capacités à se contrôler, à se maîtriser, à communiquer de façon constructive par rapport à cette fatigue. (Lyse)

J'ai noté aussi que la fatigue, elle n'aidait pas, ni les élèves, ni les enseignants. Au bout de cinq jours, c'est vrai qu'on est un peu plus énervés, plus irritables ou moins bienveillants. (Emy)

Je pense que ça peut avoir un effet, pas négatif, mais ça peut avoir une influence sur comment on les aide à développer tout ça. (Emy)

Par conséquent, même si le camp favorise le développement socio-émotionnel, la fatigue et la surcharge émotionnelle limitent la qualité de l'accompagnement des enfants.

Absence de leçon dédiée à la formation générale
Les enseignantes soulignent également un frein structurel : dans le canton de Neuchâtel, il n'existe aucune leçon spécifiquement dédiée à la formation générale. Le développement des compétences socio-émotionnelles s'appuie donc sur des démarches individuelles et ponctuelles.

Cette situation est en discordance avec les recommandations de l'OMS et de l'UNESCO, qui recommandent un apprentissage explicite, continu et structuré de ces compétences (Toscani & Philibert, 2024, p.103). Dans la pratique, les enseignantes doivent intégrer ces apprentissages, parfois, au détriment du temps consacré aux disciplines fondamentales.

C'est un truc que je garde en tête un peu régulièrement. Mais c'est vrai que dans l'enseignement, on fait plutôt passer le français. Est-ce qu'il a vraiment appris sa conjugaison ? Est-ce que qu'il sait l'imparfait ? Je pense que c'est important qu'il y ait des camps justement pour qu'on puisse observer ce genre de choses. (Emy)

Non, à part si tu le prends sur tes heures. C'est le genre de pratique que je sais qu'il n'y a pas tous les collègues qui le font. Pendant une période de maths par semaine ou toutes les deux semaines, je fais un conseil de classe. Mais on n'a pas une période qui serait dédiée à ce genre d'activité. (Emy)

Moi, je prends sur mon temps de français tous les vendredis après-midi. (Lyse)

Cela met en évidence le déséquilibre entre les exigences scolaires et le développement socio-émotionnel, ce dernier restant secondaire dans l'organisation scolaire suisse. Cette constatation met en évidence combien les exigences disciplinaires dominent, négligeant ainsi le développement socio-émotionnel. Les enseignantes partagent des constats similaires à ceux de Toscani et Philibert (2024) et Reynaud (2019), qui mettent en évidence le défi d'intégrer systématiquement les compétences socio-émotionnelles dans un système éducatif fortement axé sur les domaines disciplinaires. Cela confirme également ce que Fiori (2023) note sur le retard de la Suisse dans le développement théorique et pratique des compétences socio-émotionnelles à l'école primaire.

Retour en classe

Enfin, le retour en classe après le camp constitue une phase de transition délicate. Après plusieurs jours vécus dans un contexte décontracté, marqué par des activités collectives, une forte proximité relationnelle et des règles différentes de celles de l'école, les élèves ont dû se réadapter au cadre plus rigoureux de l'école. Ce changement de rythme et de normes a provoqué un désajustement temporaire.

La transition entre le contexte plus libre d'un camp et le retour à l'école a été difficile. Maintenant, j'ai tous les apports bénéfiques de ce camp, mais c'est vrai que les deux premiers jours, il y a cet aspect à prendre en compte quand même. Mais bon, c'est normal. (Lyse)

Puis là, je vois qu'il faut resserrer le cadre un petit peu pour rappeler qu'il y a eu la semaine de camp et puis maintenant, il faut se remettre au travail et qu'il ne faut pas juste tout lâcher, parce qu'on a eu un moment hors cadre. (Jeanne)

Elles mentionnent cependant que, très vite, les apports du camp embellissent la dynamique de classe. Par conséquent, malgré les défis auxquels ils sont confrontés, les séjours extra-muros se présentent comme un cadre riche.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de répondre à la question suivante : En quoi les camps scolaires constituent-ils un cadre favorable au développement des compétences socio-émotionnelles des élèves ?

Les résultats issus des entretiens menés auprès de trois enseignantes montrent que les camps scolaires offrent un environnement particulièrement propice au développement des compétences socio-émotionnelles. Les élèves renforcent particulièrement leurs compétences sociales, en développant des relations, en résolvant des conflits, en faisant preuve d'empathie et en améliorant leur communication. Mais les dimensions cognitives et émotionnelles, telles que l'autonomie, la confiance en soi, la connaissance de soi et la gestion des émotions sont également sollicitées et développées. Les enseignantes ont noté des changements significatifs dans la dynamique et la cohésion de classe avant et après le séjour, confirmant ainsi la première hypothèse, selon laquelle les camps scolaires constituent un cadre favorable au développement socio-émotionnel.

L'élément central qui émerge de cette étude est le caractère expérientiel et collectif des camps. Les élèves sont confrontés à des situations concrètes qui exigent adaptation, collaboration et responsabilité, activant des apprentissages difficiles à reproduire en classe. Les activités organisées ainsi que les tâches quotidiennes partagées par le groupe, comme faire la vaisselle, nettoyer les toilettes ou mettre la table, favorisent la coopération, la prise de décision ou encore les relations sociales.

Par ailleurs, cette recherche confirme que les enseignantes planifient des pratiques pédagogiques durant le séjour. Les activités proposées sont pensées pour être vécues en groupe, avec plaisir et apprentissage informel. Les élèves sont ainsi amenés à communiquer, coopérer, gérer des conflits, prendre des décisions et s'entraider. Les tâches partagées au quotidien contribuent également au développement de compétences de la vie quotidienne et à la création de nouveaux liens sociaux. Ces observations viennent valider la deuxième hypothèse, selon laquelle les enseignants mettent en place des pratiques promouvant l'apprentissage socio-émotionnel durant les camps.

L'étude met en évidence certaines difficultés et freins. La fatigue, l'ennui, l'encadrement constant et le petit nombre d'accompagnateurs peuvent limiter la disponibilité pédagogique et l'accompagnement individuel. Même dans un environnement favorable, ces contraintes influencent l'efficacité du développement socio-émotionnel des élèves.

Ainsi, les trois hypothèses de recherche ont été confirmées. Ces résultats montrent que les camps scolaires ne sont pas seulement des moments de loisirs, mais de véritables environnements éducatifs où les élèves expérimentent et développent des compétences essentielles, souvent difficilement mobilisables en classe ordinaire. Ces limites confirment la troisième hypothèse, selon laquelle des facteurs organisationnels et contextuels peuvent modérer le développement des compétences socio-émotionnelles.

Cette recherche comporte toutefois certaines limites qu'il convient de souligner. L'échantillon se composait uniquement de trois enseignantes, ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats. Les interviewées étaient également exclusivement des femmes en début de carrière, ce qui limite également les points de vue et les expériences. L'explication de ces choix est due au cadre de ce travail et à la disponibilité des participantes. Bien que ces interviews aient fourni des informations significatives, un plus grand nombre de personnes et une diversification du genre auraient permis d'effectuer diverses expériences.

Ensuite, lors des camps scolaires, les enseignantes ont déjà de nombreuses tâches et responsabilités. Il était donc parfois compliqué pour elles d'observer attentivement leurs élèves afin de noter des évolutions. Elles manquaient de temps et de moyens d'observation pour avoir un aperçu complet. Cela a ainsi pu limiter la précision des données.
De plus, la formulation relativement large de la question de recherche a permis d'obtenir une vision globale des camps scolaires, mais n'a pas toujours permis d'approfondir certains aspects spécifiques du développement socio-émotionnel.

Malgré ces limites, ce travail met en évidence l'importance des camps scolaires pour le développement socio-émotionnel des élèves et leur rôle complémentaire au cadre scolaire traditionnel. Sur le plan personnel, cette recherche m'a permis d'étudier une thématique en profondeur, de me questionner et de réfléchir à mon propre développement. Elle m'a motivée à continuer d'accompagner des classes en camp scolaire et à en organiser à l'avenir. J'ai notamment suivi le cours de monitrice J+S ski, car pour moi, ce travail ne se limite pas aux autres, mais concerne également mon propre développement professionnel et personnel. Par cette formation, j'ai souhaité approfondir mes connaissances pratiques et théoriques de l'enseignement des sports de neige. Bien que cette formation ait été très intéressante, j'ai remarqué que les cours abordent très peu les compétences socio-émotionnelles des enfants, alors que celles-ci sont mises en avant dans les brochures distribuées, ce qui m'a amenée à réfléchir encore davantage à la cohérence entre théorie et pratique.

Sur le plan professionnel, cette recherche m'a permis de comprendre le rôle des camps scolaires dans l'évolution des compétences socio-émotionnelles des enfants. Elle a montré que ces séjours, en dehors de la salle de classe, offrent des opportunités d'apprentissage significatives tout en révélant les défis auxquels les enseignants doivent faire face.

Ce travail ouvre la voie à de futures études. Il serait pertinent d'élargir l'échantillon à des enseignants plus expérimentés ou masculins, d'intégrer le point de vue des élèves ou encore d'approfondir certaines dimensions spécifiques du développement socio-émotionnel. Plus largement, elle invite à réfléchir à la place accordée à ces compétences à l'école primaire, mais également, de manière générale, sur la formation des enseignants, notamment ceux du cursus bilingue, afin que ces thématiques soient intégrées au cœur de l'éducation.

En conclusion, les camps scolaires, au-delà de leurs aspects sportifs ou récréatifs, constituent de véritables environnements éducatifs. Ils permettent aux élèves d'expérimenter, de collaborer, de développer leurs compétences socio-émotionnelles et d'en acquérir de nouvelles, difficilement mobilisables en classe. Ces séjours apparaissent comme de puissants leviers éducatifs, porteurs de sens, de croissance personnelle et sociale.

Références bibliographiques

Abplanalp, A. (2021, 16 février). *Avant on s'y endurcirait, maintenant on s'y amuse.* Schweizerisches Nationalmuseum. Consulté le 26 juin 2025 sur https://blog.nationalmuseum.ch/fr/2021/02/camps-de-ski-pour-adolescents/

Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Presses universitaires de France.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer, la revue française de médecine générale, 19*(84), 142–145. http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction__RQ__Exercer.pdf

Beaucher, H. (2021). Les compétences de vie : une priorité internationale*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 87*, 12–16. https://doi.org/10.4000/ries.10724

Bourassi, J., & Mostadi, M. (2023). Les life skills en cycle primaire marocain : entre perspectives d'une réforme et lacunes des pratiques. *Revue des Sciences Humaines et Sociales de l'Académie du Royaume du Maroc, 11*(2), 100–116. https://revues.imist.ma/index.php/SHS-ARM/article/view/35962

Choukri, M., Berghimi, A., & Fallaki, H. (2024). Enseigner les soft skills aux élèves du primaire au Maroc : réalité et perspective. *Revue Internationale du chercheur, 5*(1), 965–986. https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/908/772

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Domaines – Plan d'études romand*. https://portail.ciip.ch/per/domains

Claude, G. (2020, 12 février). *La méthode déductive, qu'est-ce que c'est ?* Scribbr. Consulté le 26 juin 2025 sur https://www.scribbr.fr/methodologie/methode-deductive/

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (s.d.). *What is the CASEL Framework?* CASEL. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques.* https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/Mémoire_Professionnel_Bachelor_1922/code_d_ethique.pdf

Darbellay, C. (2022). Éditorial*. Bulletin CIIP*, *6,* 2. https://www.irdp.ch/data/secure/4238/document/bulletin_ciip_06_2022.pdf

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. Gérer et comprendre, 112*, 29–42. https://www.researchgate.net/publication/281033788_Qu'est-ce_que_la_recherche_qualitative_Problemes_epistemologiques_methodologiques_et_de_theorisation

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation, 13*(2), 159–176. https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf

Duru-Bellat, M. (2016). Préface. In J.-F. Giret & S. Morlaix (Eds.), *Les compétences sociales et non-académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (pp. 9–13). Éditions universitaires de Dijon.

Fanchini, A. (2016). Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III. *Recherches en éducation, 27*, 150–171. https://shs.hal.science/halshs-01374595v1/document

Fiori, M. (2023). Pourquoi la Suisse est-elle si en retard ? *Skilled, 1*(23), 23. https://www.ehb.swiss/sites/default/files/2023-05/Skilled%202023-1-23%20-%20FR%20%28Fiori%29.pdf

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4e éd.). Chenelière Éducation.

Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *¿Interrogations?*, (11). https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01651436/document

Giafferi A., & Anciaux, A. (2016). *Le camp : vivre la séparation gagnante*, 272. CEMEA.

GoSnow. (s.d.). *Infos & Conseils*. Consulté le 2 juillet 2025 sur https://gosnow.ch/fr/informationen/

Jacquier, M. (2022). Collaborer ça s'apprend et s'enseigne ! *Bulletin CIIP, 6*. 14–19. https://www.irdp.ch/data/secure/4238/document/bulletin_ciip_06_2022.pdf

Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J.-C., & Nekaa, M. (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et chez les jeunes. *La santé en action, 431*, 10–40. https://education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/dossiers-approches/2015_INPES_Developper-les-competences-psychosociales.pdf

Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., … Williamson, M.-O. (2022). *Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques*. Santé publique France. https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques

Lanthemann, N. (2019). Aller en camp avec des élèves… pour leur transmettre des valeurs. *L'Éducation Physique en Mouvement, 2,* 3–7. https://www.revue-epm.ch/issue/view/394/446

Meunier, H. (2015). L'observation au cœur de l'évaluation des apprentissages. *Québec français*, (175), 18–19. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n175-qf02472/81375ac.pdf

Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 76*, 12–15. https://doi.org/10.4000/ries.6008

Miserez, M. (2020, 13 janvier). Les écoles suisses tiennent à leurs camps de ski. *Swissinfo*. https://www.swissinfo.ch/fre/societe/sport-et-études_les-écoles-suisses-tiennent-à-leurs-camps-de-ski/45353418.

Miserez-Caperoz, C., & Desboeufs, J.-C. (2024a, 12 septembre). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (1). [Présentation PowerPoint]. Classroom.

Miserez-Caperoz, C., & Desboeufs, J.-C. (2024b, 11 octobre). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse. [Présentation PowerPoint]. Classroom.

Mioche, P., Guillermet, J.-M., Sevrez, P., & Tempier, J.-P. (2003). *Skier et apprendre à la montagne.* CRDP de l'académie de Grenoble.

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? *Les Documents de Travail de l'IREDU,* 1–23. https://shs.hal.science/halshs-01111163/document

Morlaix, S., & Tavant, D. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie. 221*, 87–101. https://journals.openedition.org/rfp/10534

Office fédéral du sport. (2020). Camps de sport scolaire. *Mobilesport, 9*, 1–4. https://assets01.sdd1.ch/assets/lbwp-cdn/mobilesport/files/1600246584/mt_09_20_schulsportlager_f.pdf

Ostad. (2021). Guides pédagogiques des activités de développement des compétences de vie. https://fr.ostad.ma/2021/10/guides-pedagogiques-des-activites-de-developpement-des-competences-de-vie.html

Ouchen, L., Tifroute, L., & El Hariri, K. (2022). Soft skills through the prism of primary school teachers. *European Journal of Educational Research, 11*(4), 2303–2313. https://www.eu-jer.com/soft-skills-through-the-prism-of-primary-school-teachers

Pasche Gossin, F. (2025, 3 avril). Préparation et construction du canevas du mémoire professionnel de Bachelor. [Présentation PowerPoint]. Moodle. https://moodle.hep-bejune.ch/pluginfile.php/140595/mod_resource/content/1/S4-RECH_cours3.pdf.pdf

Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *LIEPP fiche méthodologique, 3*. https://sciencespo.hal.science/hal-04087897v1/document

Pombeni, M.-L., Zappalà, S., & Guglielmi, D. (2002). Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1–21. https://journals.openedition.org/osp/3228

Reynaud, L. (2024). Développer les compétences sociales et émotionnelles (2). Retz.

Reynaud, L. (2019). Développer les compétences psychosociales. Retz.

Schlinger, M. (2024*). Comment développer les compétences psycho-sociales des élèves pour promouvoir le bien-être et le vivre ensemble à l'école ?* Cnesco, 1–13.

Tonnetti, B. (2019). Les camps et sorties scolaires, un terreau propice à l'interdisciplinarité ? *L'Éducation Physique en Mouvement, 2*, 23–26. https://www.revue-epm.ch/issue/view/394/446

Toscani, P. & Philibert, C. (2024). *Pourquoi et comment intégrer les neurosciences dans son enseignement ?* Hatier.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.

Van der Maren, J.-M. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie* (2e éd.). de boeck.

Wyss, A., Gvozdic, K., Gentaz, E., & Sander, E. (2023). *Comment favoriser les apprentissages scolaires.* Dunod.

Annexes

Annexe A : Courriel d'information aux enseignantes interviewées

Madame,

Je m'appelle Sarah Mathez et j'ai pris contact avec vous dans le cadre de mon mémoire professionnel de Bachelor.

Comme je vous l'ai expliqué lors de notre échange, j'étudie les enjeux et apports des camps scolaires sur le développement des compétences socio-émotionnelles en me basant sur les expériences, les ressentis et les pratiques des enseignants.

Votre collaboration et votre aide sont un apport précieux pour répondre à mes questions et écrire mon travail de Bachelor.

Comme je vous l'ai exposé, ma recherche se compose de deux parties : une grille d'observation et un entretien. La grille d'observation est importante pour noter les différentes observations des comportements des élèves durant le camp. Vos remarques sont précieuses : plus vous en notez, plus notre échange après le séjour pourra être approfondi et constructif.

Je vous envoie ci-joint la grille d'observation. Je vous laisse libre de choisir si vous souhaitez la remplir en ligne ou sur papier. Vous trouverez également en annexe un tableau récapitulatif avec les descriptions des compétences, ce qui vous permet de vous y référer en cas de besoin.

La deuxième partie est notre entretien, qui se déroulera le … septembre 2025. Il sera anonymisé et enregistré. L'audio et ses données seront utilisés uniquement dans le cadre de mon travail et supprimés lorsque mon travail aura été évalué.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter par courriel ou par téléphone, j'y répondrai avec grande joie.

Je vous remercie énormément du temps que vous m'accordez et je me réjouis de notre échange à la suite de votre camp.

Meilleures salutations,

Sarah Mathez

Annexe B : Contrat de recherche

Contrat de recherche

Afin d'assurer que les entretiens respectent les règles du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques publié par la CDHEP (2002), par cette signature, vous affirmez avoir pris connaissance de mes engagements envers vous :

- Je veille à respecter votre sphère privée. Afin d'assurer l'anonymat des personnes impliquées dans cette recherche, des prénoms fictifs sont utilisés pour les enseignants et pour les élèves.

- L'entretien est enregistré, puis retranscrit afin que je puisse analyser le contenu. Toutefois, les enregistrements seront supprimés lorsque que ce travail de recherche aura été évalué.

- Les données recueillies sont uniquement utilisées dans le cadre de ce travail de recherche et l'objectif n'est en aucun cas de porter un jugement sur vos pratiques professionnelles ou sur vos avis. Je souhaite comprendre les effets et apports des camps scolaires sur le développement des compétences socio-émotionnelles selon la perspective des enseignants. Vos avis, ressentis, émotions et pensées sont essentielles pour mon travail.

- Je m'engage à vous informer de la suite de cette recherche si vous le désirez.

En signant ce contrat de recherche, vous acceptez de participer aux entretiens et vous acceptez les différentes règles mentionnées ci-dessus.

Date et signature, Sarah Mathez : _____

Date et signature de l'interviewé (e) : _____

Annexe C : Guide d'entretien avant le camp

Plan de l'entretien :

Introduction, salutations	
Mon projet de recherche	Mes objectifs, mes questions
Les 3 phases du travail	Entretien avant, grille d'observation, entretien après
Grille d'observation	Leur travail pendant le camp
Remplir le tableau	Présentation de l'enseignante
Lettre récapitulative + contrat de recherche	Explications
Quelques informations sur le camp scolaire	Date, lieu, nombre d'élèves, classe, types d'activités
Questions de l'interviewée	

Âge	
Sexe	
Nombre d'années d'expériences	
Nombre de camps réalisés	
Nouvelle classe ou deuxième année avec la même classe ?	
Enseignante titulaire ou partielle ?	
Degrés de la classe	
Nombre d'élèves dans la classe	
Nombre d'élèves durant le camp	

Annexe D : Grille d'observation

Prénom :	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
Avoir conscience de soi					
Capacité de maîtrise de soi					
Prendre des décisions constructives					
Avoir conscience de ses émotions et de son stress					
Réguler ses émotions					
Gérer son stress					
Communiquer de façon constructive					
Développer des relations constructives					
Résoudre des difficultés					

Annexe E : Guide d'entretien après le camp

Thématique	Questions principales	Relances
Questions globales / Entrée dans la thématique	D'après vous, pourquoi est-il important de développer les compétences socio-émotionnelles de vos élèves ? Considérez-vous les camps comme des semaines importantes pour vos élèves et vous-mêmes ? Si oui, pourquoi ? Quels sont vos attentes, vos objectifs lorsque vous organisez un camp scolaire ?	
Thème 1 : **Effets et apports des camps scolaires observés par les enseignants sur les compétences socio-émotionnelles**	En quoi le cadre du camp scolaire diffère-t-il de celui de la classe pour le développement de ces compétences ? Qu'est-ce qui fait que c'est important de faire des camps scolaires ?	Avez-vous des exemples concrets ? Quels éléments du cadre du camp favorisent ce développement socio-émotionnel ?
	Quels sont les principaux apports socio-émotionnels que vos élèves développent lors des camps scolaires ?	Pouvez-vous me donner plusieurs exemples, peut-être avec votre grille d'observation ? Quels types de compétences sont les plus impactées / développées selon vous ?
	Avez-vous observé des développements marquants chez vos élèves (court et /ou long terme) ? Retour en classe ?	Si oui, pouvez-vous me citer quelques exemples (grille d'observation) ? Est-ce que certains élèves bénéficient plus que d'autres de ces apports ? Si oui, pourquoi ? Voyez-vous une différence de comportements, de compétences chez vos élèves avant et après un camp ?
	En tant qu'enseignant, que vous apportent personnellement les camps scolaires (dans relation avec les élèves, pratique ou posture) ?	
Thème 2 : **Pratiques pédagogiques durant le camp**	Quelles méthodes ou pratiques pédagogiques mettez-vous en place durant les camps pour encourager le développement socio-émotionnel ?	Quels sont les outils, les supports ou encore les activités spécifiques pour travailler ces compétences ?
	Quels sont leurs tâches quotidiennes (individuelles ou collectives) ?	Comment influencent-elles leur développement socio-émotionnel ?
Thème 3 : **Difficultés et freins identifiés par les enseignants**	Quelles difficultés ou freins rencontrez-vous dans la mise en œuvre d'objectifs socio-émotionnels lors des camps ?	Rencontrez-vous des contraintes organisationnelles ou institutionnelles qui limitent vos actions ? Ressentez-vous parfois un manque de formation ou d'outils adaptés pour accompagner vos élèves ? Y'a-t-il des résistances de la part des élèves ? Et des parents ?
	Avez-vous des idées ou des besoins pour améliorer la prise en charge socio-émotionnelle durant les camps ?	
Fin	Souhaitez-vous encore ajouter quelque chose ?	