

SOUTENIR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL — À L'ADOLESCENCE —

UN GUIDE POUR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Claire Beaumont et Julie C. Boissonneault



La Collection de la Chaire



UNIVERSITÉ
LAVAL

Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence
Faculté des sciences de l'éducation

Auteures

Claire Beaumont, Université Laval
Julie C. Boissonneault, Université Laval

Collaboratrice

Joudie Dubois
Pour le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC)

Graphisme

Mirally

Partenaires de la production



ISBN version papier 978-2-924465-21-9
ISBN version numérique 978-2-924465-20-2

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives du Québec
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Canada
© Beaumont et Boissonneault, 2023

La reproduction du contenu de ce document est autorisée, à condition d'en citer la source.

Beaumont, C. et Boissonneault, J. C. (2023). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence : un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. Québec : La Collection de la Chaire. www.violence-ecole.ulaval.ca

Une version électronique de ce document est disponible à :
www.cqjdc.org

PRÉFACE

La *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence* aura accompagné les milieux scolaires québécois pendant plus d'une décennie, son mandat s'étant terminé le 30 juin 2023.

Pour la petite histoire, c'est sous le nom de *Chaire de recherche sur la sécurité et la violence* à l'école qu'elle a vu le jour en 2012, dans la foulée des stratégies mises en place par le gouvernement du Québec pour prévenir et réduire la violence à l'école. En 2016, très engagée au sein de l'Observatoire international de la violence à l'école et suivant l'évolution des connaissances et des pratiques dans ce domaine, elle a été rebaptisée *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*.

La programmation scientifique de la Chaire, centrée à la fois sur la recherche et la formation, visait l'enrichissement des pratiques éducatives en encourageant la conversation entre scientifiques et praticiens. C'est donc en comptant sur son réseau international de chercheurs et sur la collaboration de précieux partenaires des milieux scolaires québécois que de multiples projets de recherche et d'intervention ont été effectués. Parmi les principales réalisations de la Chaire, notons par exemple le monitoring national de la violence dans les écoles québécoises, étude longitudinale effectuée sur une base biennale entre 2013 et 2019. Ce projet aura permis à des centaines d'écoles primaires et secondaires de recevoir un portrait personnalisé de leur établissement sur les questions de la violence et du climat scolaire, et ce, jusqu'en 2023. Soulignons aussi le grand éventail de publications et de matériel pédagogique et de formation... toutes des réalisations issues des différents travaux des chercheurs de la Chaire. C'est dans cette optique que le présent guide a été conçu. Il constitue la dernière publication de la *Collection de la Chaire* élaborée pour répondre à un besoin exprimé par des partenaires du réseau scolaire.

Je tiens finalement à exprimer toute ma gratitude à chaque personne qui a rendu possible l'ensemble de ces belles réalisations au fil des ans*. Considérez-vous comme faisant partie de la petite histoire de la *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*.

Bonne poursuite!



Claire Beaumont, Ph. D.
Titulaire de la Chaire de recherche *Bien-être à l'école et prévention de la violence* (2012-2023)
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

*Site de la Chaire: www.violence-ecole.ulaval.ca

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
--------------------	---

PARTIE 1

COMPRENDRE CE QU'EST L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL (ASÉ)

1.1 Un processus qui s'échelonne tout au long de la vie	4
1.1.1 De l'apprentissage socioémotionnel aux compétences sociales et émotionnelles (CSÉ)	5
1.1.2 Un cadre de référence pour comprendre et guider l'apprentissage socioémotionnel	5
1.2 Les bienfaits de l'apprentissage socioémotionnel	8
1.2.1 Effets positifs sur les adolescents	9
1.2.2 Effets positifs sur le personnel scolaire	9
1.2.3 Effets positifs sur le climat scolaire	10
1.3 Des facteurs d'influence pour favoriser l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence	13
1.3.1 Des caractéristiques développementales à considérer	13
1.3.2 Quelques explications neurologiques : pourquoi les adolescents vivent-ils si intensément ?	16
1.3.3 Le cerveau dans la main : un modèle concret pour aider les jeunes à s'autoréguler	18
1.4 Pourquoi soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école secondaire ?	21

PARTIE 2

SOUTENIR LE PERSONNEL SCOLAIRE DANS LE DÉPLOIEMENT DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ADOLESCENCE

2.1 Des conditions favorables au déploiement de l'apprentissage socioémotionnel à l'école secondaire	22
2.1.1 Différentes modalités pour déployer l'apprentissage socioémotionnel au secondaire	22
2.1.2 Les avantages et les limites des modalités choisies	25
2.2 Trois clés d'action pour soutenir efficacement l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence	26
Clé # 1 Bonifier ses propres compétences sociales et émotionnelles comme adulte et les modéliser au quotidien auprès des jeunes	27
Clé # 2 Enseigner explicitement des compétences sociales et émotion- nelles aux élèves et les intégrer dans les matières scolaires.	30
Clé # 3 Faire pratiquer consciemment des compétences sociales et émotionnelles au quotidien	34
2.3 Vignette professionnelle : une intervention centrée sur l'apprentissage socioémotionnel pour favoriser l'autorégulation chez un jeune au tempérament fougueux	36

CONCLUSION	39
------------------	----

RÉFÉRENCES	40
------------------	----

ANNEXE : Quelques suggestions de programmes pour soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles à l'adolescence.	42
---	----

INTRODUCTION

Si riche en expériences de toute sorte, l'adolescence s'accompagne de plusieurs changements physiques, sociaux et psychologiques. Pendant ce passage de l'enfance à l'âge adulte, les jeunes sont exposés à de nombreuses situations sociales et affectives qui façonnent leur identité individuelle et sociale et forment leur personnalité¹. La transition de l'école primaire vers l'école secondaire s'avère particulièrement importante, puisqu'ils devront s'adapter à diverses situations nouvelles (plus grande autonomie, nouveaux règlements, nouveaux groupes de pairs, etc.). Des chercheurs soutiennent qu'à l'adolescence, les besoins en apprentissage socioémotionnel auraient ainsi tendance à s'intensifier, et ce, surtout au cours des premières années du secondaire²⁻³.

L'hypersensibilité émotionnelle et le goût du risque qui caractérisent si bien l'adolescence représentent à eux seuls des enjeux suffisamment importants pour qu'on s'interroge sur la qualité du soutien socioémotionnel offert à l'ensemble des jeunes à l'école secondaire. C'est justement pour enseigner de manière plus explicite un ensemble de compétences sociales et émotionnelles à leurs élèves que plusieurs équipes scolaires souhaitent aujourd'hui intégrer l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) dans leurs pratiques éducatives.

Contribuant au développement global des élèves, cette approche a gagné en popularité dans les écoles en raison des effets positifs engendrés sur le bien-être général des élèves, mais aussi sur leur réussite scolaire. Elle est aussi reconnue pour contribuer à la création de climats d'apprentissage positifs pouvant prévenir la violence et l'intimidation. Enfin, elle rejoint la triple mission de l'école québécoise, favorisant la socialisation des élèves en misant à la fois sur le développement de compétences intrapersonnelles (reconnaissance et autorégulation des émotions et des comportements) et interpersonnelles (interactions avec autrui et l'environnement social). Comme les adolescents passent une bonne partie de leur temps à l'école et qu'ils ont besoin de soutien pour développer ces compétences aussi appelées « compétences du XXI^e siècle »⁴, l'environnement scolaire représente un lieu privilégié pour effectuer ce type d'apprentissage.

Ce guide qui a été conçu pour le personnel des écoles secondaires peut aussi être un outil intéressant pour les parents et les éducateurs d'autres contextes. En première partie, il explique ce qu'est l'apprentissage socioémotionnel et expose ses bienfaits, particulièrement à l'adolescence. En deuxième partie, il propose des pistes de réflexion et d'intervention pour mettre en œuvre de façon efficace les principes de l'apprentissage socioémotionnel auprès des adolescents afin de favoriser le développement de ces compétences humaines qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

*Toutes les références utilisées dans ce guide sont présentées par ordre d'apparition dans la section RÉFÉRENCES.

COMPRENDRE CE QU'EST L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL (ASÉ)

1.1 UN PROCESSUS QUI S'ÉCHELONNE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'apprentissage socioémotionnel est le terme donné à l'ensemble des apprentissages qui permettent aux enfants, aux adolescents et aux adultes de développer les habiletés nécessaires pour notamment comprendre et gérer leurs émotions, établir et atteindre des buts positifs, faire preuve d'empathie envers les autres, entretenir des relations positives et prendre des décisions responsables⁵. Il s'agit plus précisément d'un **processus d'apprentissage continu** qui s'échelonne tout au long de la vie, au cours duquel la personne apprend sur elle, sur l'autre et sur le monde⁶. L'approche vise la prise en charge de ses émotions et la satisfaction adéquate de ses besoins, considérées comme des prémisses à de saines relations interpersonnelles de même qu'à un engagement social comme citoyen.

L'apprentissage socioémotionnel se distingue des autres approches par le fait que celle-ci mise davantage sur la façon dont les élèves pensent, ressentent et agissent, de même que sur la conscience des effets de leurs choix ou comportements sur leur environnement.

Se basant sur un vaste champ d'activités provenant d'approches diverses (p. ex., la psychologie positive, l'éducation positive, la psychologie sociale, le développement émotionnel, la communication non violente), les programmes d'apprentissage socioémotionnel peuvent inclure différents types d'apprentissage.

En milieu scolaire, il s'agit d'une approche universelle qui fait d'abord la promotion de la santé mentale et du bien-être. Dans une optique systémique et préférablement intégrée au cursus et à la vie scolaire, l'apprentissage socioémotionnel permet aux adultes comme aux élèves d'acquérir une conscience de soi et une conscience sociale, d'apprendre à gérer leurs émotions et leurs comportements, de développer des relations positives et de prendre des décisions éclairées et responsables. Lorsqu'un processus d'apprentissage socioémotionnel est mis en place de manière efficace dans une école, les élèves et le personnel développent des attitudes plus positives à l'égard d'eux-mêmes et de l'école. Le développement de ces compétences mène à des résultats scolaires et comportementaux positifs réduisant l'émergence de conduites inappropriées et à risque à l'école⁷.



1.1.1 DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL AUX COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES (CSÉ)

Si l'apprentissage socioémotionnel est un processus qui s'échelonne tout au long de la vie, des compétences particulières y ont été associées, souvent connues sous le terme de compétences sociales et émotionnelles ou CSÉ. Ces compétences réfèrent à « un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui permet à l'individu de bien identifier, exprimer, comprendre, utiliser et réguler ses propres émotions pour adapter son comportement en situation réelle »⁸.

Pour favoriser le développement des compétences sociales et émotionnelles chez les jeunes, il importe qu'elles leur soient enseignées, que les adultes qui les côtoient les modélisent par leurs propres comportements et qu'elles soient pratiquées le plus souvent possible dans des situations de la vie quotidienne.

1.1.2 UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR COMPRENDRE ET GUIDER L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL

C'est l'organisme *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*⁵ qui a fait connaître l'apprentissage socioémotionnel dans les milieux scolaires à travers le monde. Plus récemment, un groupe d'experts composé de chercheurs et de praticiens a développé un cadre de référence propre à la culture québécoise, le *Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école*¹⁰ (voir figure 1).

Ce cadre de référence comprend trois domaines spécifiques à développer (MOI, TOI et NOUS) incluant six compétences sociales et émotionnelles. Il se distingue des autres modèles par l'importance accordée aux différents systèmes dans lesquels évoluent les individus, se contextualisant principalement au milieu scolaire.

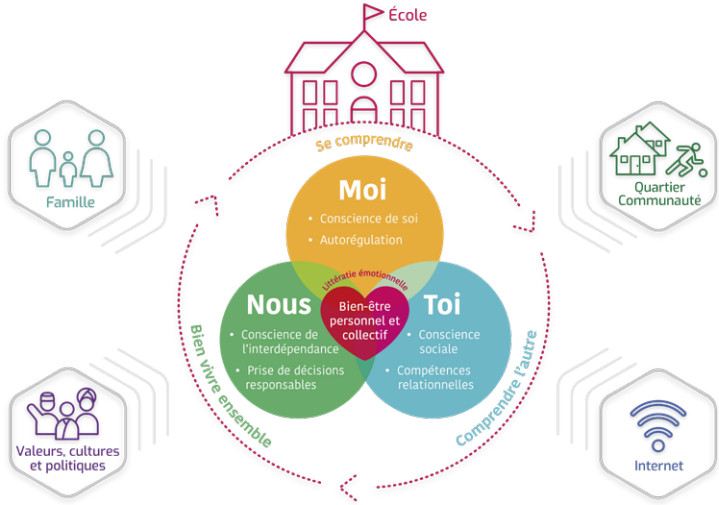


Figure 1. Le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école⁹.

Ce cadre de référence illustre bien la synergie et la complémentarité qui existent entre les trois domaines de compétences à développer. Les compétences du domaine du MOI indiquent que l'individu doit d'abord développer sa conscience de soi et être capable de s'autoréguler pour ensuite entrer adéquatement en relation avec les autres. Le domaine du TOI développe des compétences permettant d'être sensible aux besoins d'autrui, de mieux communiquer et de développer de bonnes stratégies pour établir des relations interpersonnelles positives. Les compétences du domaine du NOUS favorisent pour leur part un « vivre ensemble » harmonieux. En développant la conscience de son interdépendance, les compétences du domaine du NOUS contribuent à la prise de décisions responsables. Elles permettent d'être conscient des effets de nos décisions sur soi et sur son environnement, mais aussi de l'influence que chaque individu peut exercer dans son milieu. En complément, les multiples facteurs d'influence provenant de l'extérieur de l'école auxquels sont exposés les adolescents (la famille, le quartier, la communauté, et plus largement Internet, les valeurs, les cultures et les politiques du pays) occupent une place importante dans ce modèle, soulignant l'importance de les inclure dans les stratégies de déploiement de l'apprentissage socioémotionnel. Contextualisé au milieu scolaire, et comme son nom l'indique, ce cadre de référence permet de mieux choisir les interventions pour contribuer au bien-être individuel et collectif à l'école.

Le tableau 1 décrit plus concrètement les compétences ciblées par ce cadre de référence conçu à partir du modèle CS3 (Core Skills in 3 domains) de l'Institut d'éducation socio-émotionnelle, et contextualisé en milieu scolaire en partenariat avec l'Université Laval.

Tableau 1. Composantes du Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école¹⁰

Domaines	Compétences et habiletés
MOI Ensemble d'habiletés permettant de réfléchir sur qui l'on est (émotions, besoins, aspirations) et de s'autoréguler dans diverses situations afin d'atteindre ses buts personnels et sociaux.	Conscience de soi ➤ Acquérir un vocabulaire approprié et juste pour décrire ses émotions et ses besoins, de même que les réponses physiologiques de son corps. ➤ Évaluer avec justesse ses forces et ses limites en conservant une vision positive de soi. ➤ Reconnaître ses émotions et pensées, et comprendre leur influence sur son comportement. Autorégulation (émotionnelle, cognitive et comportementale) ➤ Identifier et comprendre l'origine de ses émotions en établissant des liens entre les événements et les contextes déclencheurs. ➤ Gérer ses différents états émotifs, incluant les réactions physiologiques, les pensées, l'intensité des émotions et les réponses comportementales (p. ex., gérer le stress, gérer l'impulsivité). ➤ Se fixer des objectifs personnels, scolaires et comportementaux, et choisir des stratégies pour les atteindre. ➤ Se motiver et s'autodiscipliner (développer un langage interne) pour atteindre les buts visés.
TOI Ensemble d'habiletés permettant d'être sensible au vécu d'autrui (émotions, besoins, opinions, etc.), de faire preuve d'ouverture envers la diversité humaine et de développer des habiletés de communication adéquates pour entrer saine-ment en relation avec les autres.	Conscience sociale ➤ Comprendre les normes qui régissent les comportements sociaux, reconnaître et apprécier la diversité humaine. ➤ Être conscient des sentiments et besoins d'autrui, et en tenir compte. ➤ Ressentir et exprimer de l'empathie envers les autres. ➤ Identifier les ressources d'aide et de soutien disponibles (p. ex., dans la famille, à l'école ou dans la communauté). Compétences relationnelles ➤ Communiquer clairement, avoir une écoute active. ➤ Coopérer* dans diverses situations, ce qui nécessite de comprendre les intentions et les actions d'autrui, et de soutenir des interactions verbales appropriées. ➤ Gérer adéquatement les conflits en négociant de manière constructive. ➤ Demander et offrir son aide aux autres. ➤ Faire preuve de bienveillance, sans juger l'autre. ➤ Exprimer sa gratitude.
NOUS Ensemble d'habiletés indiquant la synergie entre l'individu et les composantes des systèmes dans lesquels il évolue. Le concept d'interdépendance rappelle les impacts de nos choix sur soi, les autres et notre environnement (p. ex., climat scolaire, climat d'équipe).	Conscience de l'interdépendance ➤ Être conscient des différents systèmes (p. ex., groupe de travail, amis, famille, classe, école, quartier) dans lesquels nous évoluons, de l'influence que ces milieux exercent sur nous, et de notre pouvoir d'action sur chacun d'eux. ➤ Savoir analyser dans leur globalité divers problèmes en considérant leurs sources et les contextes. ➤ Reconnaître que les besoins du groupe peuvent différer des siens et qu'un fort niveau d'interdépendance est nécessaire à une réelle collaboration. Prise de décisions responsables ➤ Résoudre les problèmes rencontrés en étant conscient des effets de nos décisions sur soi, sur l'autre et sur le milieu (p. ex., climat scolaire). ➤ Collaborer en élaborant ensemble des stratégies pour atteindre un but commun (p. ex., résoudre des problèmes complexes).

*La coopération peut se limiter à un partage de contributions entre individus. La collaboration requiert par contre un plus haut niveau d'interdépendance, atteignable lorsque les membres d'une équipe possèdent de bonnes habiletés relationnelles¹⁰.

1.2 LES BIENFAITS DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL

L'apprentissage socioémotionnel a été reconnu pour ses effets bénéfiques non seulement sur le bien-être des adolescents, mais aussi sur celui du personnel scolaire, de même que sur le climat scolaire¹¹⁻¹².

Bien que les compétences sociales et émotionnelles soient essentielles à renforcer chez les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation sociale, l'apprentissage socioémotionnel s'avère plutôt être une approche universelle à promouvoir auprès de tous les jeunes puisque chaque individu est susceptible de vivre de fortes émotions ou de subir certains traumatismes au cours de sa vie¹³.



1.2.1 EFFETS POSITIFS SUR LES ADOLESCENTS

Chez les adolescents qui ont bénéficié d'ateliers pour développer des compétences sociales et émotionnelles, des effets positifs ont été rapportés sur :

- > La conscience sociale (empathie);
- > La motivation scolaire;
- > La conscience de soi;
- > L'autocontrôle comportemental;
- > Les relations interpersonnelles;
- > Une diminution des comportements agressifs;
- > Une diminution de l'anxiété;
- > Une diminution de la dépression;
- > Une diminution du risque d'abus de substances;
- > Une diminution du risque de grossesse à l'adolescence¹⁴.

1.2.2 EFFETS POSITIFS SUR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Plusieurs enseignants déplorent le fait de ne pas avoir été préparés en formation initiale pour répondre adéquatement aux besoins émotionnels et comportementaux de leurs élèves. À ce propos, des recherches rapportent que des enseignants ayant participé à une formation abordant les aspects émotionnels, comportementaux et contextuels liés aux apprentissages scolaires en ont retiré les bénéfices suivants :

- > Une plus grande capacité d'autorégulation des émotions;
- > Une meilleure gestion du stress;
- > Un plus faible risque d'épuisement professionnel;
- > Un usage accru de pratiques éducatives positives pour créer un climat de classe agréable et diminuer les comportements agressifs des élèves;
- > Une plus grande créativité;
- > Une plus grande confiance en leurs interventions;
- > De meilleures relations élève-enseignant;
- > Une plus grande empathie envers leurs élèves;
- > Une meilleure satisfaction au travail;
- > Une capacité accrue de se centrer sur le moment présent (pleine conscience)¹⁵⁻¹⁶⁻¹⁷.

Ces informations ont été recueillies presque exclusivement auprès du personnel enseignant puisque peu d'études ont documenté les effets de ces formations d'ASE sur l'ensemble du personnel scolaire. Toutefois, une étude indique que des éducateurs spécialisés, des psychoéducateurs et des éducateurs en service de garde qui ont suivi une formation portant sur l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles à l'école ont mentionné avoir réalisé des apprentissages significatifs concernant : 1) le développement de leurs propres compétences sociales et émotionnelles, 2) leur capacité à enseigner de manière explicite ces compétences à leurs élèves et 3) leur capacité à faire pratiquer ces compétences aux élèves dans les activités quotidiennes de l'école¹⁸.

1.2.3 EFFETS POSITIFS SUR LE CLIMAT SCOLAIRE

Dans sa politique de la réussite éducative, le gouvernement du Québec insiste sur l'importance d'établir un bon climat scolaire pour favoriser le goût d'apprendre et de réussir. Il fait la promotion d'un climat scolaire bienveillant, inclusif, ouvert à la diversité et exempt de violence. Des chercheurs ont pour leur part décrit le climat scolaire comme étant l'ambiance générale ressentie dans un établissement selon l'évaluation qu'en font les élèves et les adultes de l'école. Ce climat se construit notamment à partir des normes, des valeurs, des pratiques éducatives équitables, des attentes des uns envers les autres, du leadership de la direction et de la structure organisationnelle de l'établissement¹⁹.

Il n'est donc pas surprenant que des études aient rapporté des effets positifs sur différents aspects liés au climat scolaire à la suite de la participation d'une école entière à un programme d'apprentissage socioémotionnel :

- > Une amélioration du climat scolaire en général;
- > Un meilleur climat de sécurité physique et émotionnel;
- > Davantage de pratiques éducatives concertées;
- > Un leadership positif;
- > Des relations positives entre les élèves et les adultes;
- > Un meilleur climat organisationnel;
- > Une diminution de la violence à l'école;
- > Une plus grande motivation des élèves (surtout au primaire);
- > Une meilleure participation à la vie scolaire;
- > Un taux de présence, des attentes et des aspirations plus élevés;
- > Une diminution des suspensions scolaires¹².





1.3 DES FACTEURS D'INFLUENCE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ADOLESCENCE

Depuis les dernières décennies, les jeunes demeureraient plus longtemps dans cette période de transition qu'est l'adolescence. Certains chercheurs suggèrent que l'adolescence débiterait aujourd'hui autour de l'âge de 10 ans et se poursuivrait jusqu'à l'âge de 25 ans²⁰. D'autres sont plutôt d'avis qu'elle s'étalerait jusqu'à la fin de la vingtaine, soit à la pleine maturité du cerveau²¹. La puberté devenue plus précoce dans presque toutes les cultures de même que les transitions tardives vers des rôles autrefois associés à l'âge adulte (p. ex., départ de la maison, autonomie financière, parentalité) pourraient expliquer en partie l'étalement de cette phase de développement. Caractérisée par le désir d'indépendance, d'expérimentation, de prise de risques, de même que par des préoccupations identitaires, cette période est marquée par plusieurs passages : de l'enfance à l'adolescence, du cercle familial à celui des pairs (distanciation des adultes), du primaire vers le secondaire et, vers la fin de l'adolescence, de l'amorce du passage vers la vie adulte (emploi occasionnel, insertion professionnelle, études supérieures, etc.). On ne saurait trop insister sur le fait que les différents contextes de vie (famille, quartier, groupes sportifs ou récréatifs, etc.) contribuent à forger la personnalité des jeunes. Mais, ici, ce sont surtout les caractéristiques personnelles (cognitives, émotionnelles, sociales et neurologiques) des adolescents qui retiennent notre attention pour mieux les comprendre et ainsi ajuster nos interventions.

1.3.1 DES CARACTÉRISTIQUES DÉVELOPPEMENTALES À CONSIDÉRER

Le tableau 2 décrit certaines caractéristiques du développement psychosocial observé à l'adolescence. Sans être exhaustif, il peut aider à comprendre les comportements adoptés par les jeunes et permettre d'ajuster les attentes et les interventions à leur niveau de maturité.

Tableau 2. Caractéristiques du développement psychosocial à l'adolescence²²⁻²³⁻²⁴⁻²⁵⁻²⁶

	10-12 ans	12-14 ans
Émotionnelles	• Se questionne sur son identité. • Amorce une distanciation envers ses parents. • Se projette dans le temps et développe des conceptions futures de lui-même. • Distingue l'intensité et la complexité des sentiments comme l'embarras, la honte et la culpabilité.	• Développe son identité; la reconnaissance des autres devient importante. • Peut vivre du stress et être angoissé face à ses transformations physiologiques. • Délaisse les activités enfantines au profit de l'intimité et de l'isolement. • Ressent de fortes pulsions émotionnelles accompagnées d'une faible capacité d'autocontrôle émotionnel.
Sociales	• Prend conscience de ses divers rôles sociaux : élève, meilleur ami, etc. • Accorde plus d'importance à l'avis de ses amis et amorce le stade des échanges réciproques où l'amitié devient exclusive. • Partage des secrets entre amis. • S'intéresse davantage au sexe opposé. • Imité les plus âgés et s'identifie à divers modèles (p. ex., des vedettes). • Peut décrire son apparence physique, son caractère, ses qualités et ses défauts.	• Intériorise les règles, leur signification et leur bien-fondé. • Est sensible aux pressions des pairs au quotidien, mais l'influence parentale est plus forte concernant les choix à long terme. • Est plus soucieux de son image personnelle. • Comprend la hiérarchie et les influences dans un groupe. • Souhaite être populaire. • Réalise que la perception d'autrui est teintée par diverses influences selon les vécus, les désirs, les préjugés, etc. • Accorde un rôle central aux amis : c'est vers eux qu'il se tourne lorsqu'il se distancie de ses parents. • Peut faire des choix comportementaux motivés par la récompense immédiate (sexualité, consommation, sensations fortes, recherche de nouveauté, etc.); des changements neurologiques (dopamine) peuvent être à l'origine de ces comportements.
Cognitives	• Fait preuve d'une attention plus soutenue. • Traite mieux les informations cognitives et sociales plus complexes. • Vérifie concrètement ses hypothèses avant d'en tirer une conclusion. • Devient plus conscient des conséquences à court terme de ses actions. • Développe ses fonctions exécutives (s'approchant de celles de l'adulte).	• A une plus grande capacité d'abstraction. • Traite l'information plus efficacement (plus vite, plus précisément). • Peut combiner mentalement de multiples relations sans les vérifier concrètement. • Possède une meilleure attention et mémorisation, et une plus grande capacité à relativiser et à accepter des points de vue différents.
Morales	• Agit en fonction des demandes et des interdits provenant de personnes significatives de son entourage. • Apprend à connaître et à adhérer aux conventions sociales. • Comprend progressivement les notions de bien et de mal.	• Commence à accepter les conventions de la société concernant le bien et le mal; peut suivre les normes de la société même s'il n'y a pas de conséquences associées à l'obéissance ou à la désobéissance (convention morale).

14-17 ans	17 à 25-30 ans ²⁷	Émotionnelles
• Considère ses pairs comme ses principaux repères, puisque davantage de temps est partagé avec les amis. • Peut ressentir une baisse de confiance en soi (plus présent chez les filles). • Commence à se demander qui il est et à s'inquiéter pour son avenir. • Vers 16-17 ans, devient de plus en plus capable d'autoréguler ses émotions (les modèles comportementaux et les contextes contribuent à ce type d'apprentissage).		
• Peut interagir avec les personnes de l'autre sexe en contexte de groupe mixte. • Expérimente ses premières relations amoureuses et sexuelles. • S'investit dans les relations amoureuses qui lui procurent un contexte social distinct de la famille, plus d'autonomie émotionnelle et de confiance en soi.	• Voit son identité davantage définie. • Développe plus de stabilité dans les relations amicales. • Vers 19-20 ans, vit un rapprochement avec ses parents.	Sociales
• Le garçon devient membre d'un ou de plusieurs groupes d'amis, groupes souvent étiquetés socialement. • La fille a besoin de plus d'intimité, d'empathie, de soutien, d'affection, d'acceptation et de sécurité dans ses relations amicales; l'approbation sociale est plus importante pour la fille et elle est plus inquiète face à la possibilité qu'une relation se termine.		
• Affine son raisonnement et sa logique; la pensée formelle lui permet désormais de sortir du concret, en devenant capable d'élaborer des systèmes logiques qui lui permettent de comprendre des situations plus complexes et abstraites, de formuler des hypothèses, de planifier des activités, d'établir des stratégies, de tirer des conclusions à partir de données, d'estimer les chances de succès ou d'échec d'une activité, etc. • Peut anticiper, réfléchir à son avenir et à ses propres processus mentaux, les réguler et les contrôler.		Cognitives
• A le souci de paraître irréprochable ou exemplaire aux yeux des autres, bien que la convention morale prédomine.	• Perçoit la bonne action comme celle qui correspond à ce qui est conforme aux lois et à ce qui protège l'ordre social, indépendamment des influences contextuelles.	Morales

1.3.2 QUELQUES EXPLICATIONS NEUROLOGIQUES : POURQUOI LES ADOLESCENTS VIVENT-ILS SI INTENSÉMENT ?

En période d'adolescence, il n'est pas rare que des jeunes se demandent qui ils sont, qu'ils perdent confiance en eux ou encore qu'ils régressent sur le plan de l'autorégulation émotionnelle²⁶. Pourquoi vivent-ils avec une si grande intensité émotionnelle conjugée à un goût accru de prise de risques ? Et comment ces états mènent-ils les adolescents à prendre des décisions qui nous paraissent souvent si irrationnelles ?

Des neuroscientifiques²⁷⁻²⁸ soutiennent que les deux périodes les plus sensibles à des changements structurels et fonctionnels intenses et spectaculaires sont les trois premières années de vie (le développement sensori-moteur) et l'adolescence (le développement émotionnel et cognitif).

À l'adolescence, l'arrivée massive des hormones sexuelles entre aussi en jeu. Des particularités observées dans le cerveau des adolescents méritent ainsi notre attention en raison du rôle que joue le cortex cérébral dans l'ajustement social et émotionnel des individus. Particulièrement à l'adolescence, les connexions neuronales ne cessent de s'activer et de se désactiver à très grande vitesse. Des conflits constants surviennent entre les zones préfrontales (siège de la raison) et les structures limbiques du cerveau (siège des émotions), entraînant une grande instabilité émotionnelle.

➤ **Le cerveau des adolescents... en plein processus de maturation.** L'adolescence est une période de la vie souvent caractérisée par des comportements qui, à première vue, paraissent irrationnels, comme une prise de risques ou de l'impulsivité qui semblent excessives. Mais ces comportements pourraient aussi être vus comme étant adaptatifs si l'on considère que l'un des principaux objectifs de développement de cette période est justement de devenir un adulte indépendant face au contexte d'un monde instable et changeant. En fait, les jeunes ne recherchent pas directement le risque, mais leur cerveau a besoin de ce niveau d'expérimentation pour poursuivre son processus de formation et de restructuration (comportements adaptatifs et rationnels). Ainsi, l'adolescence serait marquée par d'importants processus neurodéveloppementaux au cours desquels le cerveau procède au remodelage et à l'étayage des expériences vécues. Les diverses expériences vécues dans chacun des environnements fréquentés participent à ce remodelage, ce qui contribue à la maturation du cerveau²⁹.

➤ **Le cerveau des adolescents... l'émotion plus forte que la raison !** Des chercheurs²⁷ ont suggéré que le cerveau des adolescents se développerait de manière évolutive, ces processus neurodéveloppementaux étant activés dans le but de parvenir à un cerveau adulte intégré. Ainsi, le cortex préfrontal, siège des fonctions permettant l'inhibition des impulsions, le contrôle de soi, la planification et la prise de décision, ne deviendrait mature que vers la fin de la vingtaine. Pour sa part, le système limbique, aussi appelé *cerveau émotionnel* (siège des émotions), mûrirait avant le cortex préfrontal, expliquant en partie pourquoi l'aspect émotionnel occupe plus de place que l'aspect rationnel dans les décisions et



comportements des adolescents. Souvent attirés par des sensations nouvelles et hors de leur zone de confort, les adolescents feraient tout de même preuve d'une grande adaptabilité lorsqu'une situation les nourrit émotionnellement.

- > **Le cerveau des adolescents... la recherche de récompense plus importante que le risque perçu !** À l'adolescence, la production accrue de dopamine viendrait activer les circuits de récompense, se traduisant par une recherche de plaisir et de sensations encore plus fortes qu'à toute autre étape de la vie. Lorsqu'un individu prend un risque, le système de récompense positive de son cerveau est activé. Chez les adolescents, cette activation est plus importante lors de la prise de risque qu'elle ne l'est chez l'adulte, et les jeunes accordent plus d'importance à la récompense qu'aux risques qui y sont associés. Ceci est encore plus vrai lorsqu'ils sont en groupe, puisqu'à cet âge la peur d'être rejeté par les pairs (risque social) l'emporte sur d'autres dangers²⁸. C'est ce qui explique que des décisions peuvent être prises menant à des risques sur leur santé et leur sécurité, tout en éclipsant la perspective de se faire prendre en flagrant délit. C'est aussi ce qui explique le succès obtenu par des campagnes scolaires contre le harcèlement et le tabagisme menées auprès des adolescents, des initiatives utilisant des stratégies basées sur l'opinion et la participation des jeunes³¹.

1.3.3 LE CERVEAU DANS LA MAIN : UN MODÈLE CONCRET POUR AIDER LES JEUNES À S'AUTORÉGULER

Le neuropsychiatre Dan Siegle²⁹ a imaginé et vulgarisé une méthode d'autorégulation nommée le *Cerveau dans la main* (voir figure 2) afin d'aider les jeunes à comprendre et à surmonter l'anxiété qu'ils peuvent vivre dans diverses situations. Siegle propose de leur enseigner cette méthode afin qu'ils la visualisent et soient capables de se ramener dans un état plus calme pour pouvoir prendre de meilleures décisions ou être plus disponible aux apprentissages.

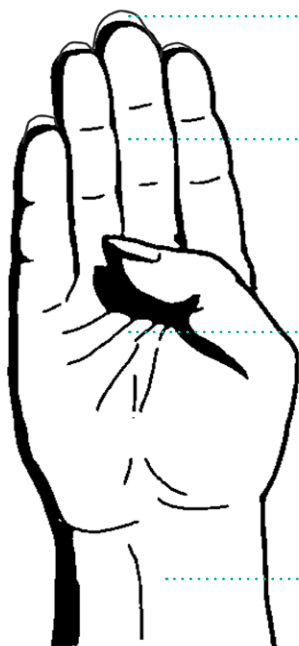
Dans ce modèle, lorsque les doigts sont relevés (Partie A), les cortex frontal et préfrontal sont déconnectés du reste du cerveau laissant la personne dans un état de stress qui la porte à réagir de manière instinctive, soit par la sidération (figer), la fuite ou l'attaque. En proie à ses émotions, il lui est alors difficile de réfléchir efficacement et de prendre des décisions éclairées.

Les doigts qui se replient pour envelopper le pouce (Partie B) indiquent plutôt que toutes les parties du cerveau sont connectées et travaillent ensemble. La personne peut alors ressentir des émotions, même fortes, tout en maintenant ses capacités à réfléchir et à raisonner. Cette capacité à s'autoréguler lui permet, par exemple, de ne pas agresser la personne envers laquelle elle est en colère.

Le modèle du *Cerveau dans la main* enseigne ainsi aux jeunes (... et aux moins jeunes) à prendre un temps de pause pour se recentrer et accéder aux fonctions du cerveau qui les aideront à se ramener au calme et ainsi à mieux réagir face à une situation stressante.

PARTIE A :

Une personne en proie à ses émotions



Cortex préfrontal (ongles) :
siège de la régulation,
de la moralité, de l'empathie.

Cortex frontal (doigts) :
siège de la pensée, de la logique,
du raisonnement, de la capacité
d'adaptation, d'organisation
et de prise de décisions.

Système limbique (pouce et paume) :
siège des pulsions, des émotions
et des réactions de fuite, d'attaque ou
de sidération en situation stressante.

Tronc cérébral :
transmet les informations aux di-
verses parties du corps.

PARTIE B :

Une personne capable de s'autoréguler

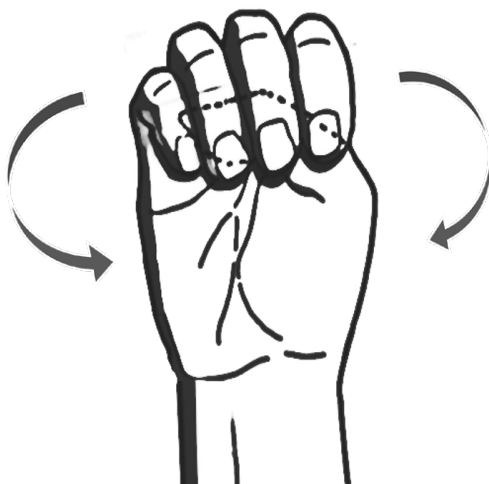


Figure 2. Le modèle du cerveau dans la main, adapté de Siegle (2018).



1.4 POURQUOI SOUTENIR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE SECONDAIRE ?

L'adolescence est une période marquée notamment par :

- > Plusieurs changements physiologiques, psychologiques et sociaux;
- > Une multitude de transitions (p. ex., du primaire au secondaire, à la vie amoureuse, à l'insertion professionnelle);
- > Un besoin de se créer de nouveaux repères;
- > Moins de proximité avec les enseignants;
- > Une distanciation des parents;
- > Un cerveau en plein processus de maturation (modelage et étayage);
- > Une hypersensibilité émotionnelle et des conduites à risque;
- > Une si grande peur du rejet par les pairs, qu'elle peut mener à des choix risqués et irrationnels;
- > Une régression sur les plans de la confiance en soi ou de l'autorégulation émotionnelle.

Considérant toutes ces informations, serait-il légitime de croire que, même à l'adolescence, les jeunes ont encore besoin de soutien pour développer des stratégies efficaces afin de faire face avec confiance aux diverses situations qui sillonnent ce passage de l'enfance à l'âge adulte ? Sont-ils prêts émotionnellement à faire preuve de résilience face aux obstacles qu'ils rencontrent ? Seront-ils suffisamment outillés pour veiller à leur propre bien-être et pour s'ajuster aux différents rôles inhérents à leur vie d'adulte (vie amoureuse, parentalité, intégration professionnelle, engagement social, etc.) ?

Étant donné que l'école constitue un milieu de vie significatif, que l'apprentissage socioémotionnel favorise la réussite éducative, et que l'adolescence représente une période charnière, il paraît important de s'interroger sur la manière de soutenir à la fois le développement scolaire, social et émotionnel à l'école secondaire.

SOUTENIR LE PERSONNEL SCOLAIRE DANS LE DÉPLOIEMENT DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ADOLESCENCE

2.1 DES CONDITIONS FAVORABLES AU DÉPLOIEMENT DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE SECONDAIRE

Il existe plusieurs manières d'intégrer l'apprentissage socioémotionnel à l'école secondaire (voir tableau 3). Qu'il s'agisse de l'initiative d'un seul intervenant scolaire ou de celle de la direction qui souhaite une implantation à l'échelle de l'école, le respect de certaines conditions augmentera les chances de réussite d'un tel projet. Il importe donc de choisir la modalité d'implantation qui correspond le mieux aux besoins, aux moyens et aux capacités du milieu, et d'identifier des stratégies d'intervention reconnues efficaces auprès des adolescents. Adapter les leçons et interventions spécifiquement à une clientèle adolescente s'avère particulièrement important puisque des recherches indiquent que dans l'ensemble, les programmes structurés d'ASÉ obtiennent généralement moins de succès chez les 14 à 17 ans que chez les plus jeunes. Ceci s'expliquerait en partie par le fait que ces programmes sont généralement prescriptifs (une application uniforme pour l'ensemble des élèves), et que leurs activités d'ASÉ manquent de spécificité quant aux stades développementaux des adolescents et tiennent peu compte de la diversité des besoins émotionnels et sociaux vécus à cette période particulière de la vie³⁰⁻³¹⁻³².

2.1.1 DIFFÉRENTES MODALITÉS POUR DÉPLOYER L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE SECONDAIRE

Comme indiqué dans le tableau 3, l'apprentissage socioémotionnel peut d'abord se déployer à petite échelle et de manière flexible (modalité 1), à partir de stratégies choisies par un enseignant qui souhaite soutenir le développement des CSÉ chez ses élèves. Selon cette optique, c'est seulement sur l'enseignant (qui pourrait s'associer à d'autres intervenants scolaires) que repose cette initiative.

Cet enseignant pourrait aussi choisir d'implanter un programme structuré d'apprentissage socioémotionnel dans sa classe (modalité 2) en suivant les recommandations des concepteurs de ce programme quant à sa mise en œuvre pour obtenir les résultats escomptés. Bien qu'intéressante, cette modalité offre cependant moins de flexibilité et est moins susceptible de répondre aux besoins et intérêts actuels des adolescents.

Enfin, si l'école choisit d'aller de l'avant avec un programme structuré pour l'ensemble de l'école (modalités 2 et 3), une série de recommandations et de bonnes pratiques doivent être prises en compte pour augmenter les chances de réussite du projet³⁴.

Tableau 3. Différentes modalités d'implantation de l'apprentissage socioémotionnel à l'école secondaire³³

De petite échelle... ...à grande échelle		
1 Choisir des stratégies flexibles d'enseignement	2 Choisir un programme structuré d'ASE	3 Choisir, implanter, suivre et évaluer un programme à l'échelle de l'école
➤ Enseigner explicitement les compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) en classe (choisir ses propres activités). ➤ Couvrir un large éventail de CSÉ. ➤ Intégrer les CSÉ dans différentes matières scolaires. ➤ Modéliser les CSÉ enseignées par les attitudes de l'adulte. ➤ Faire pratiquer au quotidien les CSÉ enseignées dans diverses activités scolaires. ➤ Féliciter et valoriser les pratiques de CSÉ des élèves. ➤ Solliciter la participation des parents.	➤ Bien planifier le choix d'un programme d'apprentissage socioémotionnel (ASE) pour une clientèle adolescente. Ce programme doit être fondé sur : ➤ Les stades du développement psychosocial des adolescents. ➤ Un processus d'ASE séquentiel, actif, ciblé et explicite. ➤ La maturation neurologique évolutive du cerveau des adolescents. ➤ Leurs besoins et intérêts marqués (p. ex., hypersensibilité, goût du risque). ➤ Les conditions proposées par les concepteurs du programme pour obtenir les résultats escomptés doivent être réalistes pour le personnel et le milieu (p. ex., aspects budgétaires, formation et soutien professionnels, temps requis, énergie à déployer, etc.). ➤ Prendre connaissance de l'évaluation du programme et de toutes ses conditions de mise en œuvre.	➤ Planifier adéquatement le choix du programme (voir modalité 2) en consultation avec l'équipe-école. ➤ Porter une attention particulière à l'adhésion du personnel scolaire au projet. ➤ Pour une approche globale, intégrer l'apprentissage socioémotionnel (ASE) aux politiques de l'école (p. ex., projet éducatif, code de vie, pratiques éducatives, plan de lutte contre la violence et l'intimidation). ➤ Bien préparer le personnel et soutenir de manière continue leur sentiment de compétence individuelle et collective (formation et accompagnement). ➤ Associer les familles et la communauté à la démarche. ➤ Suivre et évaluer périodiquement les progrès et célébrer les résultats et/ou les efforts avec toutes les personnes engagées dans la démarche.



2.1.2 LES AVANTAGES ET LES LIMITES DES MODALITÉS CHOISIES

Plusieurs équipes-écoles sont à la recherche « du » programme d'apprentissage socioémotionnel qui pourrait les guider dans l'implantation de cette approche au niveau de l'école entière. Chaque milieu a donc le choix entre se procurer un programme structuré dont les effets positifs ont été mesurés, moyennant certains coûts, ou plutôt développer une approche propre à son milieu.



Les avantages et les limites des programmes structurés d'apprentissage socioémotionnel

Les avantages des programmes structurés reposent sur le fait qu'ils sont généralement fondés sur des pratiques reconnues par la recherche. Ils offrent une bonne ligne directrice pour guider le travail du personnel scolaire vers l'harmonisation des pratiques. Ils fournissent des activités clés en main aux enseignants qui sont les personnes privilégiées pour animer les ateliers en classe et réinvestir les apprentissages dans les activités quotidiennes de l'école. Cet aspect clé en main perçu aussi comme moins exigeant en temps de planification peut sécuriser les enseignants dans leur animation. Un autre avantage des programmes structurés concerne le fait qu'ils sont aussi souvent accompagnés de processus d'évaluation permettant d'en mesurer les effets sur les élèves et le milieu. Concernant les limites de ces programmes, notons qu'ils sont généralement plus prescriptifs (mêmes activités pour l'ensemble des élèves) et il peut s'avérer difficile de les ajuster au contexte et aux besoins spécifiques de chaque école (temps, mobilisation et adhésion du personnel, organisation, etc.) et de respecter les conditions de mise en œuvre recommandées par les concepteurs et évaluateurs de ces programmes. L'abandon du programme a aussi été maintes fois observé lorsque les responsables du projet quittent l'école, que ce soit les intervenants scolaires qui en assumaient la responsabilité ou encore des chercheurs universitaires qui souhaitaient évaluer l'efficacité de telles pratiques³⁴.



Les avantages et les limites des programmes d'apprentissage socioémotionnel « sur mesure »

Certaines équipes scolaires préféreront plutôt élaborer leur propre programme en l'adaptant à leur contexte particulier et en s'appuyant sur leurs meilleures pratiques. En choisissant une approche personnalisée, ces équipes-écoles devront toutefois composer avec le temps nécessaire qu'il faudra consacrer à la création de ce programme élaboré « sur-mesure » et le manque de preuves d'efficacité de leurs actions (programme non évalué par la recherche). Cependant, les avantages d'une adaptation et d'une flexibilité accrues d'un programme personnalisé ne sont pas à négliger³³. Si l'école choisit de mettre en œuvre son propre programme, pour augmenter les chances de succès, il sera toutefois important de s'appuyer sur un cadre de référence pour s'assurer que l'ensemble des compétences fondamentales qui caractérise l'apprentissage socioémotionnel (conscience de soi, autorégulation, conscience sociale, compétences relationnelles, conscience de l'interdépendance et prise de décisions responsables) soit soigneusement couvert et que certaines conditions de réussite énumérées précédemment soient respectées.

2.2 TROIS CLÉS D'ACTION POUR SOUTENIR EFFICACEMENT L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ADOLESCENCE

Des chercheurs soutiennent que pour développer durablement des compétences sociales et émotionnelles chez les jeunes, il importe qu'elles leur soient enseignées explicitement, que les adultes qui les côtoient modélisent ces compétences par leurs propres comportements et qu'elles soient pratiquées le plus souvent possible dans diverses situations de la vie quotidienne³⁵.

Ajoutant à ceci toutes les conditions propres à la période de l'adolescence abordées préalablement dans ce guide, nous suggérons de déployer l'apprentissage socioémotionnel à l'école secondaire en s'appuyant sur le cadre de référence offert par le *Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école*⁹ en respectant trois principales clés d'action.

Les 3 clés d'action



CLÉ D'ACTION # 1

Bonifier ses propres compétences sociales et émotionnelles comme adulte et les modéliser au quotidien auprès des jeunes



CLÉ D'ACTION # 2

Enseigner explicitement des compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) aux élèves et les intégrer dans les matières scolaires



CLÉ D'ACTION # 3

Faire pratiquer consciemment des compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) au quotidien



CLÉ D'ACTION # 1

Bonifier ses propres compétences sociales et émotionnelles comme adulte et les modéliser au quotidien auprès des jeunes

Le développement des compétences sociales et émotionnelles des adultes de l'école, principalement celles des enseignants, s'avère particulièrement important puisque ce sont ces derniers qui côtoient quotidiennement les jeunes. Il s'avère donc essentiel qu'ils soient conscients du modèle comportemental (attitudes, comportements, paroles, etc.) qu'ils offrent aux élèves.

Il n'est pas rare que des adultes, en réfléchissant à leur propre vécu, se souviennent de certains intervenants scolaires qui ont marqué leur parcours. C'est sans doute pour leurs qualités humaines, voire leurs compétences sociales et émotionnelles qu'ils se souviennent de ces personnes. Leur capacité à demeurer calme en tout temps, leur écoute, leur empathie, l'attention portée au vécu de leurs élèves ne sont que quelques exemples d'attitudes et de comportements qui ont pu être appréciés chez ces enseignants mémorables.

En plus de favoriser les relations adultes-élèves, de bonnes compétences sociales et émotionnelles chez les intervenants scolaires contribuent à modéliser celles de leurs élèves. Par exemple, lorsque ces adultes utilisent des stratégies pour se calmer face à une situation forte en émotions (p. ex., l'agressivité d'un élève), lorsqu'ils savent écouter, parler au « JE » et utiliser les étapes de la résolution positive de conflits, ils représentent de bons modèles pour leurs élèves. Enfin, même si ces compétences particulières se développent tout au long de la carrière, elles peuvent toutefois être favorisées par différentes formes d'accompagnement professionnel (formation initiale, formation continue, mentorat, etc.).

Par ailleurs, la profession enseignante étant une profession « relationnelle », la communication est parfois difficile à établir en situation réelle, les émotions fortes pouvant venir empiéter sur le jugement. Il s'avère donc indispensable de développer certaines habiletés pour savoir entrer adéquatement en relation avec les élèves, leurs parents ou encore avec les collègues.

Les encadrés suivants proposent des pistes de réflexion pour développer l'aisance des intervenants à déployer l'apprentissage socioémotionnel dans leur milieu.

Encadré 1 : Identifier vos propres stratégies pour bonifier vos compétences sociales et émotionnelles comme adulte

- Être conscient des émotions qui surgissent lors de situations plus difficiles et identifier le besoin à satisfaire pour revenir au calme.
- Se doter de quelques stratégies d'apaisement et de retour au calme à utiliser rapidement à l'école avant de se sentir envahi par les émotions.
- S'offrir régulièrement des activités de relaxation, particulièrement avant ou après les journées perçues comme étant éprouvantes.
- S'initier à la communication non violente (CNV) et apprendre à faire des demandes claires.
- Connaître ses forces de caractère et les mettre à profit en situation de travail d'équipe avec des collègues.
- Identifier son style de collaboration en situation de travail d'équipe et voir s'il permet d'atteindre ses objectifs.

Encadré 2 : Garder en mémoire 5 caractéristiques qui décrivent des comportements bienveillants de l'adulte à l'école pour bien les modeler auprès de vos élèves (modèle C.E.F.E.R.³⁶)

C alme	➤ Maîtrise de soi, de ses émotions et de son ton. L'adulte montre ainsi aux jeunes comment faire face aux situations en demeurant posé en actes et en paroles.
E xigeant	➤ Maintien des exigences selon le niveau de maturité de l'élève et le contexte. Le soutien de l'adulte est accru pour favoriser le sentiment de réussite de l'élève.
F erme	➤ Assurance et rigueur dans l'expression et l'exécution des actions. Les attentes sont clairement et calmement exprimées tout en offrant son soutien (autorité sécurisante).
E ncourageant et soutenant	➤ Volonté d'aider l'élève. Ce dernier doit sentir que l'adulte est déterminé à le soutenir et qu'il peut compter sur lui pour l'aider à atteindre les exigences.
R espect de la dignité de chacun	➤ Attitude respectueuse lors des interventions éducatives. L'adulte comprend l'importance de préserver la dignité morale et physique de <i>tous</i> les élèves, même lors de mesures disciplinaires.

Encadré 3 : Observer ce que vous faites déjà et agir consciemment au quotidien

- S'arrêter un moment et identifier ce que vous faites déjà pour aider les jeunes à développer leurs compétences sociales et émotionnelles est une première étape encourageante à franchir. Ainsi, vous pouvez réaliser que vous ne partez pas de zéro !
- La figure 3 peut servir de fiche synthèse pour organiser votre réflexion. Vous pourriez par exemple 1) répertorier les actions que vous réalisez déjà dans votre classe ou dans l'école pour chacun des domaines (MOI, TOI, NOUS) et 2) les bonifier en comblant les aspects les moins touchés dans une optique de développement global des élèves.



1. Ce que je fais déjà pour soutenir les CSÉ des élèves.
2. Ce que je peux ajouter pour toucher tous les domaines de l'ASÉ.

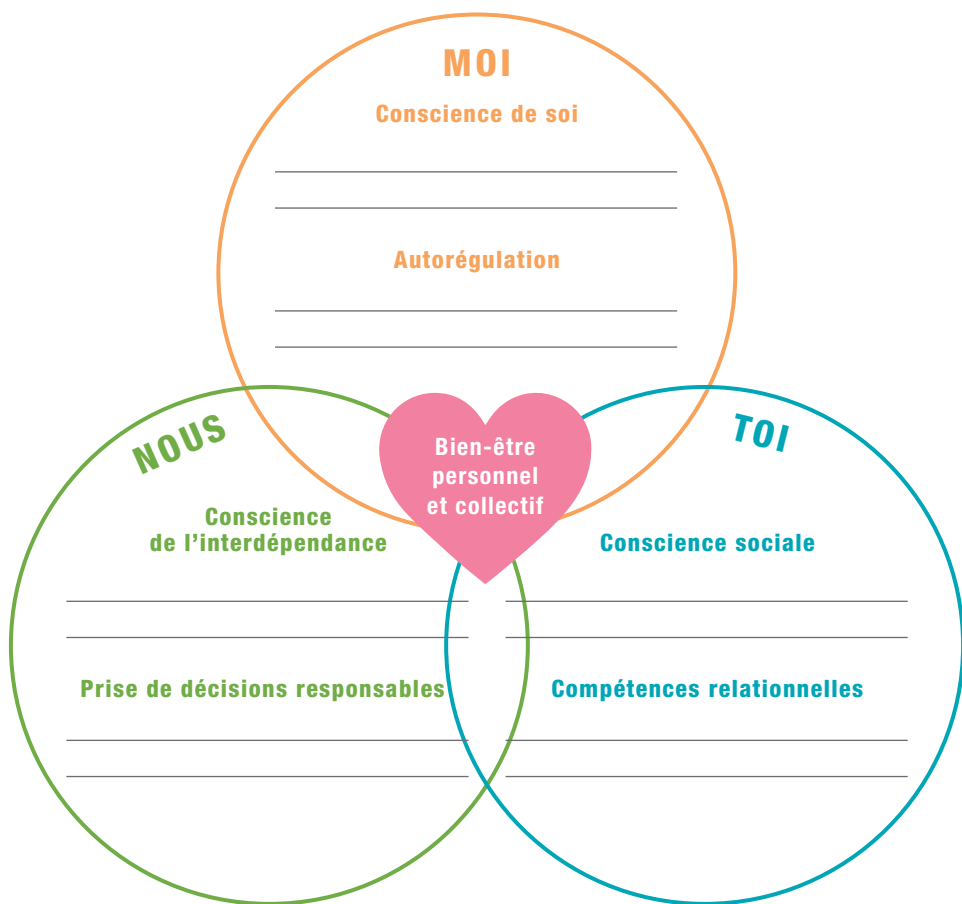


Figure 3. Déploiement de l'apprentissage socioémotionnel dans mon établissement.



CLÉ D'ACTION # 2

Enseigner explicitement des compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) aux élèves et les intégrer dans les matières scolaires

Comme les matières scolaires, les compétences sociales et émotionnelles s'enseignent et c'est par la pratique guidée que les élèves pourront les bonifier. En enseignant explicitement ces compétences en classe, on s'assure ainsi que les jeunes en ont bien pris connaissance (savoirs) et qu'ils peuvent les pratiquer sous la supervision de l'adulte (savoir-faire et savoir-être). Comme tous les adolescents n'ont pas eu la chance de développer également ces compétences à la maison, les enseigner à l'école devient encore plus important, et ce, surtout à l'adolescence. Pour enseigner ces compétences, les intervenants scolaires peuvent référer aux divers recueils d'activités qu'ils connaissent déjà et qu'ils aiment, ou s'inspirer de certains programmes d'apprentissage socioémotionnel pour adolescents et les adapter à leur classe en identifiant les compétences des domaines (MOI, TOI, NOUS) à développer (voir l'annexe 1 pour des suggestions de programmes d'apprentissage socioémotionnel). Il faudra alors viser à combler éventuellement chacun de ces domaines de compétences.

Pour que les activités proposées aient du sens pour les adolescents et captent leurs intérêts, elles doivent idéalement tenir compte de leurs besoins actuels, de leur niveau de maturité psychosociale et de leur développement neurologique. Ces activités pourraient par exemple viser à développer leur identité, leur l'autonomie, leur esprit critique, les aider à créer des liens de confiance, à être acceptés par les pairs, à trouver des façons de se réaliser et de vivre des réussites, à s'engager à atteindre certains objectifs, et ce, tout en respectant leurs convictions³⁷.

Une fois que les compétences ciblées ont été enseignées et pratiquées (p. ex., jeux de rôle, jeux-questionnaires, activités artistiques), les intégrer dans les différentes matières scolaires (incluant les spécialités) et les activités parascolaires s'avère une condition gagnante pour permettre aux adolescents de les réinvestir dans différents contextes. Si, par exemple, l'identification des émotions et des stratégies d'apaisement (autorégulation) ont été enseignées en classe, des œuvres littéraires d'intérêt peuvent servir pour questionner les jeunes sur ce que les personnages de l'histoire peuvent ressentir comme pensées et émotions, de même que sur les stratégies qu'ils pourraient utiliser pour s'apaiser et revenir au calme. Ou encore, si les compétences « empathie » ou « résoudre un conflit » ont été enseignées, il serait intéressant de demander aux adolescents si les personnages des romans font preuve d'empathie entre eux et les questionner sur les stratégies que ces derniers pourraient mettre en place pour gérer le conflit de manière respectueuse et sans violence. Il pourrait aussi être pertinent de leur faire imaginer différents scénarios en partant de la même situation hypothétique afin qu'ils réalisent qu'une même situation peut générer des émotions différentes, susceptibles d'influencer de diverses manières les comportements des personnages de l'histoire.

Au Québec³⁸, des enseignants de français abordent le récit de fiction en invitant leurs élèves à :

- > Observer les relations sociales qui lient les personnages du récit;
- > Relever les valeurs véhiculées par un personnage du récit;
- > Identifier les émotions et les sentiments qui précèdent le comportement d'un personnage;
- > Observer ou noter les différences (et/ou les ressemblances) entre un personnage et eux-mêmes;
- > Se questionner sur certaines compétences socioémotionnelles (p. ex., les habiletés de communication) manifestées par les personnages;
- > Noter leurs propres réactions physiologiques lors de la lecture du récit;
- > Répondre à un questionnaire sur le thème de l'empathie ou d'autres compétences sociales et émotionnelles.

Toujours à partir du récit de fiction, des enseignants de français utilisent divers types d'activités d'interactions orales pour développer ces compétences chez leurs élèves, soit :

- > La causerie en grand groupe;
- > La discussion en équipe;
- > L'exposé en équipe;
- > Le cercle de lecture;
- > Le compte-rendu de lecture;
- > La narration d'une histoire;
- > La reformulation;
- > La création d'une capsule pour la radio ou pour un site Internet;
- > Le débat;
- > Le jeu de rôle;
- > L'entrevue;
- > La discussion individuelle avec l'enseignant.

Le tableau 4 suggère quelques activités pour enseigner de manière explicite et faire pratiquer l'ensemble des compétences sociales et émotionnelles soutenues dans le cadre de référence que nous proposons.



Tableau 4. Quelques suggestions d'activités pour enseigner et faire pratiquer des compétences sociales et émotionnelles aux adolescents

COMPÉTENCES	OBJECTIFS	EXEMPLES D'ACTIVITÉS
M O I Conscience de soi	- Acquérir un vocabulaire pour décrire ses émotions, ses besoins et les réponses physiologiques de son corps. - Évaluer ses forces et ses limites avec justesse en conservant une vision positive de soi. - Reconnaître ses émotions et pensées, et leur influence sur son comportement.	- Lancer la question : pourquoi aborder le sujet des compétences socioémotionnelles ? Quel rôle jouent les émotions dans votre vie ? - Écouter des pièces musicales : faire décrire leur état émotif (physique, pensées et émotions). - Élaborer collectivement une liste de sentiments (les transformer en productions artistiques). - Faire associer les besoins cachés derrière les émotions et la manière de les satisfaire.
Autorégulation (émotionnelle et comportementale)	- Comprendre l'origine de ses émotions (événements déclencheurs, contextes). - Identifier des stratégies pour s'apaiser et revoir ses pensées, l'intensité des émotions et ses choix comportementaux (p. ex., stress, impulsivité). - Se fixer des objectifs personnels, scolaires et comportementaux, et choisir des stratégies pour les atteindre. - Se motiver et s'autodiscipliner (langage interne) pour atteindre les buts visés.	- Expliquer le fonctionnement du cerveau à l'adolescence. - Utiliser un « thermomètre des émotions » ou un autre visuel pour identifier l'intensité de certaines émotions (agréables ou pas) pour savoir revenir au calme. - Se créer une procédure personnelle de retour au calme et partager ces stratégies entre pairs. - Élaborer des activités pour connaître les passions et les forces de caractère de chacun.
T O I Conscience sociale	- Comprendre les normes sociales, reconnaître et apprécier la diversité. - Identifier les sentiments et les besoins d'autrui. - Ressentir et exprimer de l'empathie envers les autres. - Identifier les ressources disponibles dans l'environnement.	- Élaborer les règles de vie collectivement et discuter de leur utilité, de leur bien-fondé. - Organiser une fête de la culture ou un dîner communautaire interculturel, réaliser des productions thématiques sur la peur des différences, sur la ségrégation, sur l'équité versus l'égalité, etc. - Organiser régulièrement des activités de bénévolat. - Animer des activités à l'aide d'œuvres littéraires, interroger sur l'empathie des personnages fictifs, transposer l'histoire en bande dessinée, en scénario de film ou de pièce théâtrale.
Compétences relationnelles	- Communiquer et écouter efficacement. - Coopérer dans diverses situations. - Gérer adéquatement les conflits en négociant de manière constructive. - Demander et offrir son aide. - Agir avec bienveillance et sans jugement. - Exprimer sa gratitude.	- Enseigner la communication non violente pour faire des demandes claires et résoudre des conflits. - Développer des systèmes d'entraide par les pairs. - Démystifier ce qu'est une attitude bienveillante. - Écrire une lettre de gratitude à quelqu'un et revenir sur les effets de cette activité sur soi et sur l'autre. - Animer des activités pour prévenir ou savoir réagir face à la violence.

Tableau 4. Quelques suggestions d'activités pour enseigner et faire pratiquer des compétences sociales et émotionnelles aux adolescents (suite)

COMPÉTENCES	OBJECTIFS	EXEMPLES D'ACTIVITÉS
NOUS Conscience de son interdépendance	➤ Reconnaître son appartenance à différents systèmes, et l'influence individu/milieu (p. ex., classe, famille). ➤ Reconnaître que l'atteinte d'un but commun nécessite une interdépendance et un haut niveau de collaboration. ➤ Prendre conscience de sa responsabilité envers l'environnement.	➤ Planifier le travail d'équipe en donnant un rôle à chaque membre (prioriser le climat de collaboration). ➤ À partir d'un objet qui leur est familier (p. ex., un téléphone cellulaire), remonter la chaîne de production, le pays de provenance et identifier toutes les personnes qui ont contribué à ce produit. ➤ Animer des activités écoresponsables (p. ex., comment se débarrasser de nos vieux objets de manière responsable ?).
Prise de décisions responsables	➤ Collaborer pour atteindre un but commun et résoudre efficacement des problèmes complexes. ➤ Prendre des décisions responsables en considérant les effets de celles-ci sur soi, sur les autres et sur le milieu. ➤ Résoudre des problèmes complexes en tenant compte de la source et du contexte.	➤ Utiliser un jeu de collaboration kinesthésique qui permet de bouger ensemble de manière interdépendante et discuter de l'exercice. ➤ Réaliser des activités permettant d'aborder le climat scolaire, l'appartenance et l'engagement à l'école. ➤ Animer des activités traitant des décisions prises sous la pression des pairs et leurs conséquences. ➤ Utiliser la « balance décisionnelle » comme stratégie (peser les avantages et inconvénients d'une décision).



CLÉ D'ACTION # 3

Faire pratiquer consciemment des compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) au quotidien

Pour faire pratiquer ces compétences dans les situations quotidiennes de la vie scolaire, l'adulte doit demeurer conscient du modèle comportemental qu'il inspire aux jeunes, et accorder aussi le temps nécessaire pour que ces derniers les expérimentent en situation réelle.

Il ne s'agit pas ici d'ajouter des activités aux tâches déjà lourdes des enseignants, mais plutôt d'adapter ce qu'ils font déjà en faisant développer des compétences socioémotionnelles à leurs élèves.

Des situations fréquentes de la vie courante (p. ex., des élèves en conflit, des émotions intenses à la suite de peines d'amour, des jeunes qui subissent les médisances de leurs pairs sur les réseaux sociaux) représentent des opportunités pour faire pratiquer les compétences socioémotionnelles aux adolescents en les guidant afin qu'ils les réinvestissent. Il est alors possible de revoir avec eux les étapes de résolution d'un conflit et les amener à les pratiquer en situations réelles. Cela prendra peut-être un peu plus de temps au début, mais ce sera beaucoup plus formateur que de régler les conflits à leur place. Agir en toute conscience dans le quotidien de l'école, c'est réaliser que l'école est un vaste laboratoire où les comportements sociaux positifs s'apprennent et se consolident en les faisant pratiquer le plus souvent possible.

Une autre façon de faire pratiquer les compétences enseignées aux élèves serait de cibler, à l'aide d'observations, certains comportements problématiques qu'il serait souhaitable de voir s'améliorer. Par exemple, dans une classe où un groupe de jeunes exclut un camarade qui paraît différent, il serait intéressant d'organiser une activité orientée consciemment vers l'empathie, la diversité humaine, l'entraide, la communication non violente et sans jugement. Aussi, dans une classe où les élèves reviennent d'un long congé, encore très envahis par le besoin de se raconter leurs aventures de vacances, il serait pertinent de faire pratiquer le retour au calme ou encore d'utiliser leur état pour organiser une activité de classe leur permettant de répondre à leur besoin de partage. Le stress que plusieurs peuvent vivre en période d'examen ou envers certaines matières scolaires peut aussi s'avérer un thème déclencheur pour amorcer une discussion de groupe centrée sur des stratégies pour s'apaiser et revenir au calme.

Enfin, il ne faudrait pas négliger de miser sur la contribution des parents pour faire pratiquer des compétences sociales et émotionnelles puisqu'elles s'acquièrent à travers l'influence des différents milieux de vie des jeunes¹¹.

Le simple fait que l'école avise les parents de son intention de promouvoir l'apprentissage socioémotionnel dans son programme éducatif pourrait inciter ces derniers à vouloir en connaître davantage sur la question. En plus d'aviser les parents, il faut aussi les consulter pour recueillir leurs suggestions. Éveiller l'intérêt des parents concernant l'apprentissage socioémotionnel chez leurs adolescents, c'est multiplier les chances que des compétences sociales et émotionnelles se consolident de manière durable chez les jeunes, mais aussi chez leurs parents.



2.3 VIGNETTE PROFESSIONNELLE : UNE INTERVENTION CENTRÉE SUR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL POUR FAVORISER L'AUTORÉGULATION CHEZ UN JEUNE AU TEMPÉRAMENT FOUGUEUX

Cette vignette illustre comment une intervention qui tient compte de l'apprentissage socioémotionnel peut être réalisée pour solutionner de manière plus durable un problème complexe.

LE TEMPÉRAMENT FOUGUEUX DE JAMES

James fait partie de l'équipe de hockey de l'école. Il serait sans doute le meilleur marqueur du centre de services scolaire si ce n'était de son tempérament impulsif qui l'amène à se bagarrer. Ses comportements ont fait perdre plusieurs victoires à son équipe puisqu'il passe beaucoup de temps au banc des pénalités pendant les parties.

À 14 ans, James est le plus petit de son groupe. Le hockey est sa passion et il en joue depuis qu'il a 4 ans dans la ruelle derrière chez lui. N'ayant pas connu son père, il a grandi seul avec sa mère et sa jeune sœur de 12 ans. Son talent au hockey et son tempérament fougueux lui méritent à la fois l'admiration et la crainte des autres joueurs. Patrick, son enseignant d'éducation physique, qui est aussi l'entraîneur de l'équipe, a remarqué que James réagissait impulsivement au moindre commentaire à son égard et qu'il interprétait rapidement comme une menace les gestes de ses camarades, sur la glace comme ailleurs. Comme son entraîneur croit au potentiel sportif de ce jeune, il a décidé de l'aider à se prendre en main afin qu'il arrive à gérer ses émotions.

Patrick décide donc de rencontrer James pour lui dire qu'il croit en lui et pour lui faire part de son intention de l'aider à s'améliorer. Pour accroître sa motivation et son engagement dans sa démarche de changement, Patrick se sert d'une « balance décisionnelle » pour aider James à prendre une décision éclairée. Il donne rendez-vous au jeune le lendemain midi pour connaître sa décision.

De concert avec l'enseignant de français de James, Patrick a choisi d'aider ce dernier à développer certaines compétences sociales et émotionnelles qui auront des effets durables sur son bien-être personnel et social, et sur ses performances sportives. Quelles compétences devraient faire partie du « plan de match » de ces intervenants pour guider le choix de leurs interventions et favoriser un changement durable chez James ? Quelques réponses sont présentées dans l'encadré 4.



Encadré 4 : Des stratégies d'apprentissage socioémotionnel incluses dans le « plan de match » des intervenants

- **Conscience de soi :** Identifier ses forces et ses limites en gardant une image positive de soi; comprendre le processus pensées/sentiments/besoins.
- **Autorégulation :** Se choisir plusieurs stratégies d'apaisement pouvant être utilisées dans différents contextes.
- **Conscience sociale :** Apprendre à bien observer les faits avant de juger et d'attribuer des intentions négatives à ses pairs, et comprendre les émotions et les besoins des autres.
- **Compétences relationnelles :** Apprendre les étapes de la communication non violente (CNV) pour résoudre ses conflits et exprimer ses demandes clairement (pour satisfaire ses besoins).
- **Conscience de son interdépendance :** Identifier les conséquences de ses comportements (positifs ou négatifs) sur lui, sur les autres et sur l'environnement (en classe comme sur la glace).
- **Prise de décisions responsables :** Centrer son attention sur le but commun de son équipe de hockey (la victoire et/ou le plaisir) et identifier les comportements à adopter pour mieux collaborer et ainsi aider son équipe à atteindre ses objectifs.

Les intervenants de James auront aussi déployé leurs compétences intrapersonnelles (MOI) et interpersonnelles (TOI), les rendant capables de bien collaborer (NOUS). En considérant la source des difficultés de James et les milieux dans lesquels il évolue, ils peuvent ainsi mieux contribuer à résoudre ce problème dans toute sa complexité (NOUS).



CONCLUSION

Comme l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles a surtout été abordé chez les clientèles plus jeunes, beaucoup reste encore à découvrir sur la manière de déployer ces apprentissages chez les adolescents. Lorsqu'ils entrent à l'école secondaire, on pourrait croire que ces jeunes sont suffisamment outillés (connaissances et habiletés) pour réagir adéquatement en situations stressantes et prendre des décisions éclairées. Ce guide renferme toutefois des informations qui pointent plutôt dans une autre direction, faisant ressortir l'ampleur des besoins socioémotionnels des adolescents précisément à cette période de leur vie.

Considérant la complexité de la période de l'adolescence, où le développement du cerveau est en processus de maturation, où les émotions sont souvent à fleur de peau et où de faibles capacités d'autorégulation émotionnelle sont présentes, force est de constater que les adolescents ont plus que jamais besoin d'être accompagnés dans cette période de bouleversements physiques, psychologiques et sociaux.

Les adultes qui côtoient quotidiennement ces jeunes sont de précieux agents de transmission tant par leur enseignement que par le modèle comportemental qu'ils fournissent. Le plus difficile sera de trouver la meilleure manière d'accompagner ces adolescents dans leur cheminement socioémotionnel. Alternant entre le désir de se distancier de l'adulte et le besoin que ce dernier soit présent pour eux, ils ne souhaitent pas se faire dire quoi faire ni quand le faire. Ils attendent des adultes que ces derniers fassent preuve d'écoute attentive, qu'ils décodent leur « non verbal », qu'ils les aident à développer leurs passions... Bref, qu'ils leur offrent du soutien tout en les laissant prendre des décisions et ainsi apprivoiser leur autonomie !

Donc, oui, l'accompagnement socioémotionnel s'avère encore nécessaire à l'adolescence, période qu'on pourrait caractériser de « montagnes russes émotionnelles ». Et l'école représente encore l'un des lieux privilégiés pour aider les jeunes à acquérir de meilleures compétences sociales et émotionnelles qui leur permettront de mieux s'adapter aux périodes stressantes qu'ils traverseront tout au long de leur vie.

RÉFÉRENCES

1. Lerner, R. M. et Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development : Historical and contemporary perspectives. In *Handbook of adolescent psychology : Individual bases of adolescent development, Vol. 1, 3rd ed.* (p. 3-14). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002>
2. Tan, K., Sinha, G., Jin Shin, O. et Wang Y. (2018). Patterns of social-emotional learning needs among high school freshmen students, *Children and Youth Services Review, 86*, 217-225. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.033>
3. Roderick, M., Kelley-Kempe, T., Johnson, D. W. et Beechum, N. O. (2014). Preventable Failure : Improvements in Long-Term Outcomes When High Schools Focused on the Ninth Grade Year. Research Summary. The University of Chicago : Consortium on Chicago school research.
4. Pellegrino, J. W. et Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work : Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Council of the National Academies.
5. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL'S SEL framework. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>.
6. Elias, M. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow : Reflections on how to feasibly scale up High-Quality SEL, *Educational Psychologist, 54*(3), p. 233-245, <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
7. Denham, S. A. et Brown, C. (2010). Plays nice with others : Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
8. Espejo-Siles, R., Zych, I. et Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *J Affect Disord, 271*, 145-151. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.071>
9. Beaumont, C., Langri, S., Wilkie, T., Marquis, D. et Garcia, N. (2021). Le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école, dans C. Beaumont (2023). *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : Guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école*. Collection de la Chaire. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
10. Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Université Laval (CRIRES). https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
11. Hough, H., Kalogrides, D. et Loeb, S. (2017). Using surveys of students' social-emotional skills and school climate for accountability and continuous improvement. *Policy Analysis for California Education (PACE)*, 1-36.
12. Reyes, C. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
13. Goleman, D. et Senge, P. (2014). The triple focus: A New Approach to Education. More Than Sound Productions.
14. Durlak, J. A., Mahoney, J. L. et Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents : A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
15. Goyette, N. (2014). Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive. (Thèse de Doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
16. Alvarez, H. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1113-1126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>
17. Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., (...) et Greenberg, M., T. (2017). Impacts of the CARE for teachers Program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
18. Beaumont, C. (avril, 2023). Et si l'apprentissage socioémotionnel devenait facile à instaurer dans ma pratique ? Leçons à tirer d'une formation accompagnement entièrement à distance et basée sur les meilleures pratiques. Communication présentée dans le cadre du 9^e Congrès biennal du CQJDC, Québec.

19. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
20. Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremaratne, D. et Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
21. Jaworska, N. et MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of psychiatry & neuroscience : JPN*, 40(5), 291-293. <https://doi.org/10.1503/jpn.150268>
22. Bouchard, C. et Fréchette, N. (2020). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Presses de l'Université du Québec.
23. Cloutier, R. et Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence*, 4^e édition. Chenelière.
24. Gouvernement du Québec. ÉKIP : Santé, bien-être et réussite éducative des jeunes. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip>
25. Institut national de santé publique. (2017). Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf
26. West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H. et Rice, A. B. (2020). Trends in Student Social-Emotional Learning : Evidence from the First Large-Scale Panel Student Survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 279-303. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3102/0162373720912236>
27. Bales, E. (2022). *Cerveau et émotions à l'adolescence - Les neurosciences au service des compétences sociales et émotionnelles dans l'enseignement*. Ellipses.
28. Blakemore, S.-J. (2018). Avoiding Social Risk in Adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), 116-122. <https://doi.org/10.1177/0963721417738144>
29. Siegle, D. J. (2018). *Le cerveau de votre ado : comment il se transforme de 12 à 24 ans*. Guy St-Jean Éditeur.
30. Yeager, D. S. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73-94.
31. Hamedani, M. G. et Darling-Hammond, L. (2015) Social emotional learning in high school : How three urban high schools engage, educate, and empower youth. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 1-15.
32. Yeager, D. S., Dahl, R. E. et Dweck, C. E. (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspect Psychol Sci*. 13(1), 101-122. <http://doi.org/10.1177/1745691617722620>
33. van Poortvliet, M., Clarke, A. et Gross, J. (2019). Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools. Guidance Report. *Education Endowment Foundation*.
34. Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L. M. (dir.) *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Institut national de santé publique du Québec. (n.d.) <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation>
35. Schonert-Reichl, K.A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
36. Beaumont, C. (2020). Prévenir la violence et l'intimidation et réagir de manière éducative pour en atténuer les effets. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 159-184). PUQ, Collection Éducation-Intervention.
37. National Research Council (U.S.). Committee on the Science of Adolescence, & Institute of Medicine (U.S.). (2011). *The science of adolescent risk-taking : workshop report* (Ser. Online access : ncbi ncbi bookshelf). National Academies Press. ISBN-13 : 978-0-309-15852-7
38. Fréchette, J. (2021). *Pratiques d'enseignants de français utilisant le récit de fiction pour développer l'empathie chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14863/1/M17037.pdf>
39. Langri, S. et Wilkie, T. (2018). *Me, You, Us. Chap. 5. Educating for a Shared Humanity: Two SEL Approaches*. Communication présentée dans le cadre du 2018 Mind & Life XXXIII, Reimagining Human flourishing, Main Tibetan Temple, Dharamsala, H.P., India. <https://educationoftheheartdialogue.org/educating-for-a-shared-humanity/>

ANNEXE : QUELQUES SUGGESTIONS DE PROGRAMMES POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES À L'ADOLESCENCE

Cette liste non exhaustive de programmes est suggérée à titre indicatif seulement. Il faut se rappeler que le choix d'un « programme évalué » ne garantit aucunement que ce dernier sera efficace dans tous les milieux. Les conditions de mise en œuvre et de suivi recommandées par les concepteurs du programme devront être respectées pour augmenter les chances de réussite de ce projet.

PROGRAMME HORS PISTE (français/programme évalué)

Clientèle visée : L'ensemble des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire.

Description et but : Ce programme a d'abord été conçu pour faire la promotion de la santé mentale et prévenir l'anxiété en milieu scolaire de niveau primaire et secondaire. Il a été implanté et évalué dans plusieurs écoles et CI(U)SSS du Québec par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale de l'Université de Sherbrooke. Il comprend différents volets (universel et ciblé) offrant un continuum d'intervention (promotion, prévention et intervention). Le volet de prévention universelle pour adolescents comprend 10 ateliers à animer en classe qui s'adressent à l'ensemble des élèves du premier cycle du secondaire.

Exemples de compétences sociales et émotionnelles ciblées : Gérer son stress et son anxiété, se méfier des comparaisons sociales, communiquer, améliorer son estime de soi, développer des comportements prosociaux et son esprit critique, etc.

Référence du programme évalué :

Therriault, D., Houle, A.-A. et Lane J. (2021). *Hors Piste - Parler d'anxiété sans stress. Rapport de synthèse d'évaluation – 2020-2021*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale. https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2021/10/eval_globale_HP_explo_2020-2021_VF.pdf

Pour accéder au programme : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste>



LES PROGRAMMES SPARK

Situation, Perception, Autopilot, Reaction and Knowledge
(anglais seulement/programmes évalués)

SPARK : Pre-Teen Curriculum (10-13 ans)

SPARK : Teen Curriculum (13-22 ans)

Clientèle visée : Élèves de 10 à 22 ans.

Description et but : Ces programmes issus de la psychologie positive ont d'abord été conçus pour développer le bien-être et la résilience chez les jeunes, en misant sur des compétences essentielles telles que le contrôle des impulsions, la communication, la résolution de problèmes et la prise de décisions. Ils aident les jeunes à comprendre comment leurs pensées et leurs émotions peuvent orienter leurs comportements. La version Pre-Teen comprend 12 leçons et la version Teen en comprend 13.

Exemples de compétences sociales et émotionnelles ciblées : Cultiver des relations enrichissantes et des relations saines, développer des principes et des valeurs et comprendre leur importance, comprendre ce qu'est une chaîne de pensées, identifier comment les perceptions créent les expériences, communiquer et réagir adéquatement, gérer son stress ou son anxiété, prendre des décisions responsables, apprécier la diversité, développer son estime de soi, etc.

Références des programmes évalués :

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L. et al. (2022). Effects of the SPARK Teen Mentoring Program for High School Students. *J Child Fam Stud*, 31 : 1982–1993. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02298-x>

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K. et Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence : Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58 : 1056–1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>

Pour accéder aux programmes : <https://sparkcurriculum.org>

STRONG TEENS

(anglais seulement/programme évalué)

Clientèle visée : Élèves de la 6^e année du primaire à la 5^e année du secondaire.

Description et but : Ce programme vise à développer les compétences sociales et émotionnelles dont les adolescents ont besoin pour s'épanouir à l'école et dans la vie. Il comprend 12 leçons de même qu'un test de connaissances, une liste de contrôle de suivi et des feuillets d'exercice.

Exemples de compétences sociales et émotionnelles ciblées : Comprendre ses pensées et ses émotions, comprendre celles des autres, gérer sa colère et son stress, réfléchir efficacement, résoudre des problèmes sociaux, créer des objectifs SMART, etc.

Références du programme évalué :

Gueldner, B. A. et Merrell, K. W. (2011). The effectiveness of a social and emotional learning program with middle school students in the general education setting and the effect of consultation on student outcomes. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 1–27. doi :10.1080/10474412.2010.522876

Ohrt, J., Wymer, B., Guest, J., Hipp, C., Wallace, D. et Deaton, J. D. (2020). A pilot study of an adapted social and emotional learning intervention in an alternative school. *Preventing School Failure*, 65(1), 48-57. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1818179>

Pour accéder au programme : <https://strongkidsresources.com>

SECOND STEP

(anglais seulement/programme évalué)

Clientèle visée : Élèves de la 6^e année du primaire à la 2^e année du secondaire.

Description et but : Le programme vise à aider les élèves à développer des compétences sociales et émotionnelles afin qu'ils puissent s'épanouir à l'école et dans la vie. Il comprend de nombreuses leçons adaptées au niveau scolaire des élèves pouvant s'étendre sur toute l'année scolaire, incluant un module sur la violence et l'intimidation, et des mises en situation pour les élèves afin de maintenir leur engagement scolaire.

Exemples de compétences sociales et émotionnelles ciblées : Développer des attitudes positives, formuler des objectifs, reconnaître la violence et l'intimidation, comprendre le rôle des pensées et des émotions dans la prise de décisions, gérer les relations et les conflits sociaux, etc.

Référence du programme évalué :

Espelage, D. L., Polanin, J. R. et Rose, C. A. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299–311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>

Pour accéder au programme : <https://www.secondstep.org>

PROMOTING ALTERNATIVE THINKING STRATEGIES (PATHS) **(anglais seulement/programme non évalué)**

Clientèle visée : Élèves de la 6^e année du primaire à la 5^e année du secondaire.

Description et but : Ce programme vise le développement du bien-être et d'une bonne santé mentale et aide à cultiver des environnements d'apprentissage positifs et sans violence. Il s'appuie sur le cadre de référence de CASEL et utilise diverses activités : jeux de rôle, tenue d'un journal, projets de groupes et bénévolat. Le guide de l'enseignant inclut 180 activités.

Exemples de compétences sociales et émotionnelles ciblées : Développer une bonne perception de soi, de l'optimisme, identifier des émotions, bonifier la quête d'identité, communiquer.

Si les programmes PATHS destinés aux plus jeunes élèves ont été évalués et reconnus pour leurs effets positifs, aucune évaluation concernant les versions pour adolescents n'a été répertoriée.

Pour accéder au programme : <https://pathsprogram.com>

UN MOT SUR LES AUTEURES



Claire Beaumont, Ph. D., est psychologue et professeure en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle a été titulaire de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence de 2012 à 2023 et mène des recherches dans ce domaine depuis plus de 30 ans. Elle a donné de multiples formations au personnel scolaire et aux parents dans ce contexte, et supervisé plusieurs étudiants diplômés dans ce domaine. Elle est membre du CQJDC depuis 20 ans, y ayant occupé le poste de présidente durant sept ans.



Julie C. Boissonneault, M. A., est candidate au doctorat en psychopédagogie sur la question de la violence à l'école. Également engagée dans le milieu scolaire, elle a cumulé près de 10 années d'expérience dans les écoles du Québec en tant qu'enseignante, enseignante-ressource et orthopédagogue. Elle est membre étudiante-chercheuse de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence ainsi que du CQJDC.

Depuis 2020, l'Université Laval et l'Institut d'éducation socio-émotionnelle³⁹ unissent leurs expertises pour optimiser le déploiement de l'apprentissage socio-émotionnel en milieu scolaire. Les auteures souhaitent exprimer leur reconnaissance à leurs partenaires de l'Institut qui ont partagé si généreusement le fruit de leur travail des dernières années au bénéfice de la jeunesse québécoise.