SOUTENIR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE PRIMAIRE

UN GUIDE POUR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Julie C. Boissonneault, Claire Beaumont, Marie-Andrée Pelletier et Julie Beaulieu

La Collection de la Chaire

CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

UNIVERSITÉ LAVAL
Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence
Faculté des sciences de l'éducation

Québec

Auteures

Julie C. Boissonneault
Claire Beaumont
Marie-Andrée Pelletier
Julie Beaulieu

Coordination de la production : Joudie Dubois

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

Partenaires de la production

Soutien financier :

ENSEMBLE CONTRE l'intimidation! | Québec

Expertise de contenu :

CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

UNIVERSITÉ LAVAL
Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence
Faculté des sciences de l'éducation

Tous droits réservés

© Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC, 2021)

ISBN version papier 978-2-924465-16-5
ISBN version numérique 978-2-924465-14-1

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives du Québec
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Canada

Une version électronique de ce document est disponible sur les sites Internet : www.cqjdc.org, www.violence-ecole.ulaval.ca et www.mfa.gouv.qc.ca.

Graphisme : www.mirally.com

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

Pour citer ce document :

Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire.* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Québec : La Collection de la Chaire. www.cqjdc.org et www.violence-ecole.ulaval.ca

PRÉFACE

Le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) est un organisme sans but lucratif dont la mission est de favoriser le bien-être des jeunes qui vivent des difficultés d'ordre social, affectif et comportemental et de faire progresser la qualité des services éducatifs qui leur sont offerts. L'accompagnement des parents, des enseignants et des intervenants scolaires et extrascolaires est donc une priorité pour l'organisme.

Au cours des dernières années, les habiletés socioémotionnelles ont occupé une place importante dans le développement de l'enfant. Les bienfaits de ces apprentissages sur la réussite éducative des enfants sont considérables, et ce, de manière encore plus significative chez ceux qui vivent certaines difficultés comportementales, affectives et sociales. Aussi, dans le but d'accompagner tous les acteurs engagés auprès des jeunes, il s'est avéré pertinent de produire des fascicules portant sur l'apprentissage socioémotionnel chez les enfants.

Ce fascicule se destine à vous, chers intervenants, afin de vous permettre de mieux comprendre en quoi consiste l'apprentissage socioémotionnel et de vous soutenir pour favoriser cet apprentissage auprès des élèves que vous côtoyez. Nous espérons que ce fascicule saura vous accompagner dans le soutien offert aux élèves au quotidien.

Enfin, le CQJDC tient à remercier sincèrement ses partenaires, le ministère de la Famille du Québec pour son soutien financier et la Chaire de recherche *Bienêtre à l'école et prévention de la violence*, ainsi que les auteures qui ont permis la création et la publication de ce fascicule. Il convient aussi de remercier tous ceux qui ont pris part, de près ou de loin, à ce beau projet.

JULIE BEAULIEU
présidente du CQJDC

JOUDIE DUBOIS
directrice générale du CQJDC

CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

DIRECTION@CQJDC.ORG
WWW.CQJDC.ORG

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 3

PARTIE 1 COMPRENDRE EN QUOI CONSISTE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL (ASÉ) 4

1.1 LES CINQ GRANDS DOMAINES DE COMPÉTENCES À DÉVELOPPER . . . 4

1.2 LES BIENFAITS DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL SUR LES ÉLÈVES, SUR LE PERSONNEL ET SUR LE CLIMAT SCOLAIRE 6

PARTIE 2 IDENTIFIER LES CONDITIONS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE 12

2.1 LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE PRIMAIRE 12

2.2 LES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES DU PERSONNEL SCOLAIRE : RÉFLÉCHIR SUR SES PRATIQUES 14

PARTIE 3 SOUTENIR LE PERSONNEL SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES . 16

3.1 DES STRATÉGIES POUR ENSEIGNER ET SOUTENIR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES ET QUELQUES INDICATEURS D'ACQUISITION 16

3.2 DES SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS CONCRÈTES À PRATIQUER EN CLASSE POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES 18

CONCLUSION 23

POUR EN APPRENDRE DAVANTAGE 24

INTRODUCTION

L'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) est devenu de plus en plus nécessaire dans le milieu scolaire, puisque cette approche favorise le développement global des élèves ainsi que la création de climats d'apprentissages positifs pouvant prévenir la violence et l'intimidation. Favorisant la socialisation des élèves en misant à la fois sur le développement des compétences intrapersonnelles (reconnaissance et autorégulation des émotions et des comportements) et interpersonnelles (interactions avec autrui et avec l'environnement social), l'ASÉ s'avère une approche à privilégier pour répondre à la triple mission de l'école québécoise, qui consiste à instruire, à socialiser et à qualifier. Ce fascicule s'adresse au personnel éducatif qui souhaite en connaître davantage sur l'ASÉ à l'école primaire.

Dans le cadre d'un groupe de discussion dirigé par des membres experts du CQJDC, des enseignantes et des techniciennes en éducation spécialisée ont été consultées, afin de recueillir leurs perceptions concernant les enjeux liés à l'ASÉ dans le contexte scolaire. Reconnaissant les bienfaits de l'ASÉ sur le développement global des élèves, les participantes ont souligné l'apport de cette approche pour favoriser une relation harmonieuse avec leurs élèves. Bien qu'elles aient démontré l'importance d'enseigner et d'améliorer les habiletés sociales et émotionnelles, elles ont toutefois déploré le manque d'outils disponibles leur permettant d'intégrer ces pratiques à leurs activités scolaires quotidiennes.

Ce fascicule explique comment le personnel scolaire peut contribuer au développement socioémotionnel des élèves. Il présente d'abord en quoi consiste l'ASÉ et explique ses bienfaits sur les élèves, sur le personnel et sur le climat scolaire. Il propose aussi des pistes de réflexion et d'intervention de même que quelques suggestions de lecture pour en apprendre davantage sur la question.

COMPRENDRE EN QUOI CONSISTE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL (ASÉ)

L'« ASÉ » est le terme attribué aux apprentissages qui permettent aux enfants et aux adultes de développer les habiletés nécessaires pour 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 responsables[1]. Il s'agit d'un processus d'apprentissage continu au cours duquel la personne apprend sur elle-même, sur l'autre ainsi que sur le monde[2]. Dans le milieu éducatif, l'ASÉ constitue une approche systémique, préférablement intégrée au cursus scolaire et soutenue par la direction d'école, voulant que les adultes et les élèves acquièrent à la fois une conscience de soi et une conscience sociale, apprennent à gérer leurs émotions et leurs comportements, construisent des relations positives et prennent des décisions responsables.

1.1 LES CINQ GRANDS DOMAINES DE COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Cinq grands domaines de compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) à développer ont été identifiés dans plusieurs recherches. Le tableau présenté à la page 5 indique les principales habiletés associées aux domaines de compétences, telles que suggérées par l'organisme *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning / CASEL*[3].

Si des habiletés précises sont à développer dans chacun des domaines de compétences, CASEL précise qu'elles sont toutes interreliées les unes aux autres. Ainsi, il est important de développer des compétences de nature intrapersonnelle (conscience de soi et autorégulation), afin de pouvoir comprendre les autres, établir et maintenir de bonnes relations interpersonnelles (compétences sociales et habiletés relationnelles) et prendre des décisions éclairées sans se laisser envahir par ses émotions.

1. 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
2. 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), 233-245. doi : 10.1080/00461520.2019.1636655
3. CASEL. (2020). *Idem.*

Domaines de compétences	Habiletés à développer
Conscience de soi	› Reconnaître ses émotions et ses pensées en plus de comprendre leur influence sur son comportement. › Utiliser un vocabulaire approprié et juste pour décrire ses émotions, ses besoins et les réponses physiologiques de son corps. › Reconnaître ses forces et ses limites, entretenir une perception juste et positive de soi.
Autorégulation	› Réguler ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, par exemple lorsque l'anxiété, l'impulsivité ou la colère entrent en jeu. › Tenir un discours interne positif et optimiste (d'autocompassion), centrer son attention et tolérer les délais. › Se motiver, se fixer des buts personnels et scolaires et les atteindre.
Conscience sociale	› Reconnaître les émotions et les besoins des autres, comprendre et tenir compte du point de vue des autres. › Démontrer de l'empathie envers les autres. › Reconnaître que ses actes peuvent avoir un effet sur les autres. › Comprendre les normes qui régissent les comportements sociaux et s'adapter à la diversité. › Savoir où aller chercher de l'aide dans sa famille, à l'école ou au sein de sa communauté.
Habiletés relationnelles	› Développer et maintenir des relations saines et enrichissantes avec diverses personnes (ou différents groupes). › Communiquer clairement, développer une écoute active. › Résister aux pressions sociales nuisibles. › Travailler en équipe et coopérer. › Gérer adéquatement les conflits et négocier de manière constructive. › Demander et offrir de l'aide.
Prise de décisions responsables	› Faire des choix constructifs et respectueux aux plans personnel et social en tenant compte de sa sécurité et de celle des autres ainsi que des normes personnelles, sociales et éthiques. › Évaluer avec justesse les conséquences de ses gestes sur le bien-être de chacun.

1.2 LES BIENFAITS DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL SUR LES ÉLÈVES, SUR LE PERSONNEL ET SUR LE CLIMAT SCOLAIRE

L'ASÉ a été reconnu pour ses retombées positives, non seulement sur le bien-être des élèves, mais également sur celui des enseignants de même que sur le climat scolaire[4-5]. Bien que des habiletés soient essentielles à développer chez les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation, l'ASÉ se veut une approche universelle à promouvoir auprès de tous les enfants, puisque chacun d'eux est susceptible de vivre de fortes émotions ou de subir certains traumatismes au cours de sa vie[6].

1.2.1 LES EFFETS POSITIFS DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL SUR LES ÉLÈVES

***Chez l'ensemble des élèves*, une série d'effets positifs peut être observée, lorsque les CSÉ sont développées[7] :**

- une santé mentale positive;
- une meilleure estime de soi;
- de meilleures relations sociales;
- une meilleure gestion des conflits;
- de meilleurs résultats scolaires.

***Chez les jeunes ayant des difficultés d'ordre émotionnel et social*, des effets positifs ont aussi été rapportés :**

- une diminution des problèmes de comportement;
- une diminution de la détresse émotionnelle et de l'anxiété;
- une amélioration des comportements sociaux;
- une diminution de la violence.

4. 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.
5. 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.
6. Goleman, D. et Senge, P. (2014). The triple focus. *Reflections, 14*(1), 31-34.
7. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school : Results of a meta-analysis. *Child Development, 82*, 474-501.

1.2.2 LES EFFETS POSITIFS DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL SUR LES ENSEIGNANTS

Les enseignants sont nombreux à déplorer un manque de formation pour répondre aux besoins émotionnels et comportementaux de leurs élèves[8]. Des chercheurs rapportent toutefois qu'après avoir participé à une formation abordant les aspects émotionnels, comportementaux et contextuels liés aux apprentissages scolaires, des enseignants ont mentionné les effets positifs suivants[9-10-11] :

- une plus grande confiance en leurs interventions;
- une meilleure relation élève-enseignant;
- une utilisation plus fréquente de mesures éducatives positives pour créer un climat de classe agréable et diminuer les comportements agressifs des élèves;
- une capacité augmentée d'autorégulation des émotions;
- une gestion plus efficace du stress;
- une résilience améliorée préventive de l'épuisement professionnel;
- une meilleure empathie envers leurs élèves;
- une plus grande satisfaction au travail;
- une amélioration de leur « pleine conscience » (se concentrer sur le moment présent).

8. Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation, 35*(1), 82-101.
9. Benn, R., Akiva, T., Arel, S. et Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5), 1476-1487. doi : 10.1037/a0027537
10. Alvarez, H. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1113-1126.
11. Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., ... Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers Program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010-1028. doi : 10.1037/edu0000187

1.2.3 LES EFFETS POSITIFS DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL SUR LE CLIMAT SCOLAIRE

Un environnement d'apprentissage qui mise sur l'enseignement des compétences à la fois émotionnelles, sociales et scolaires s'avère bénéfique à l'atmosphère générale qui règne dans une école. À la suite de la participation de l'école entière à un programme d'ASÉ, des études ont rapporté des effets positifs sur différents aspects liés au climat scolaire[12-13] :

- une amélioration du climat scolaire en général;
- des relations plus positives entre pairs ainsi qu'entre adultes et élèves;
- une réduction de la violence à l'école;
- une meilleure motivation des élèves (surtout au primaire);
- une plus grande participation à la vie scolaire;
- des attentes, des aspirations et un taux de présence plus élevés;
- une diminution des suspensions scolaires.

12. 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.
13. 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.

UN DES BIENFAITS DE L'ASÉ : LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE ET DE L'INTIMIDATION À L'ÉCOLE

Plusieurs écoles ayant adopté des programmes spécifiques d'ASÉ ont constaté une amélioration du climat scolaire ainsi qu'une diminution de la violence entre les élèves. Dans ces écoles, le personnel scolaire enseigne explicitement diverses habiletés sociales et émotionnelles pour apprendre aux élèves à identifier et à gérer positivement leurs émotions envahissantes. Le personnel intègre ces ASÉ aux activités quotidiennes et les met en pratique dans différents contextes de la vie des élèves. Ainsi, un jeune invité quotidiennement à reconnaître et à exprimer positivement ses émotions et sachant utiliser des stratégies pour apaiser sa colère au moment opportun peut plus facilement trouver des solutions constructives pour gérer ses conflits et ainsi éviter d'agir de manière agressive envers ses pairs.

COMMENT L'ASÉ PEUT-IL AIDER LES ÉLÈVES IMPLIQUÉS DANS DES SITUATIONS DE VIOLENCE OU D'INTIMIDATION ?

Les jeunes qui sont accompagnés dans le développement des ASÉ comprennent mieux leurs émotions, savent apaiser leur colère ou leur frustration plus efficacement et peuvent trouver de meilleures manières de répondre à leurs besoins. Ceux qui subissent de l'intimidation peuvent mettre à profit des stratégies adaptatives plus efficaces pour se faire des amis et les conserver, en plus de mieux réagir et de se défendre plus adéquatement lors d'un conflit ou d'une attaque de la part des autres enfants. Enfin, les témoins de situations d'intimidation peuvent développer une plus grande sensibilité à l'égard de la souffrance de leurs pairs intimidés et devenir plus enclins à leur venir en aide.

Plusieurs équipes-écoles sont à la recherche du meilleur programme d'ASÉ qui pourrait les guider dans l'implantation de cette approche pour leur école. Il revient donc à chaque milieu de décider, soit de se procurer un programme structuré – moyennant certains coûts – dont les effets positifs ont été mesurés, soit de créer leur propre approche mieux adaptée à leur contexte (pour des suggestions de programmes et d'activités, voir p. 24).

Si les programmes structurés fournissent une bonne ligne directrice pour guider le travail du personnel scolaire, ils sont généralement plus prescriptifs, et il peut s'avérer difficile de les ajuster au contexte et aux besoins spécifiques de chaque école (temps, mobilisation du personnel, organisation, suivi, etc.). C'est pourquoi certaines équipes scolaires préféreront élaborer leur propre programme en l'adaptant à leur contexte particulier, tout en s'appuyant sur leurs meilleures pratiques. En choisissant une approche personnalisée, ces équipes-écoles doivent toutefois savoir qu'il faudra consacrer un certain temps à la création de ce programme « sur-mesure » et composer avec le peu de preuves d'efficacité de leurs actions (effets non évalués par la recherche). Cependant, les avantages de l'adaptation et de la flexibilité accrues d'un programme personnalisé ne sont pas à négliger[14]. Si l'école choisit de mettre en œuvre son propre programme, pour améliorer son efficacité, il sera toutefois important de s'assurer que l'ensemble des compétences fondamentales qui caractérise l'ASÉ (conscience de soi, autorégulation, conscience sociale, habiletés relationnelles et prise de décisions responsables) soit soigneusement couvert, et que certaines conditions de réussite essentielles énumérées dans les pages suivantes soient respectées.

14. Van Poortvliet, M., Clarke, A. et Gross, J. (2019). *Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools. Guidance Report.* Education Endowment Foundation. https://eric.ed.gov/?id=ED612290

IDENTIFIER LES CONDITIONS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE

Pour obtenir et maintenir des effets positifs de l'approche de l'ASÉ, certaines conditions liées à sa mise en œuvre sont à considérer.

2.1 LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Trois principales conditions ont été reconnues comme essentielles pour développer les habiletés sociales et émotionnelles des élèves, soit : 1) l'enseignement explicite des CSÉ; 2) l'intégration de l'ASÉ au curriculum scolaire; 3) la pratique quotidienne de ces diverses habiletés dans les différents contextes de la vie scolaire[15].

Valorisant l'approche systémique de l'ASÉ comme condition gagnante, les experts proposent d'intégrer les parents à la démarche, afin qu'ils puissent accompagner leur enfant dans ses apprentissages à la maison comme à l'école[16].

15. Rimm-Kaufman, S. E. et Hulleman, C. S. (2015). *SEL in elementary school settings : Identifying mechanisms that matter.* In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning : Research and practice* (p. 151-166). New-York : The Guilford Press.
16. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school : Results of a meta-analysis. *Child Development, 82*, 474-501.

LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE FAVORABLES À L'ASÉ DES ÉLÈVES

Condition 1. L'enseignement explicite des CSÉ

- Définir et cibler explicitement les compétences à développer. Pour enseigner explicitement ces compétences, vous pouvez vous appuyer sur des activités proposées dans un programme structuré d'ASÉ ou encore sur des activités « sur mesure », tout en respectant les conditions favorables au développement de l'ASÉ.
- Déterminer un temps précis consacré à l'enseignement d'une ou de plusieurs CSÉ.
- Choisir des activités séquentielles qui mènent de manière progressive au développement des compétences.
- Miser sur des formes actives d'enseignement permettant aux jeunes de s'exercer et de maîtriser de nouvelles compétences (par exemple, jeux de rôle et pratique répétitive des comportements).

Condition 2. L'intégration de l'ASÉ au curriculum scolaire

- Miser sur les aspects émotionnels, sociaux et cognitifs qui favorisent les apprentissages scolaires chez les élèves.
- Utiliser, dans les productions ou les devoirs scolaires, des situations de la vie réelle référant aux CSÉ qui ont été préalablement enseignées.
- Référer à la littérature jeunesse, riche dans ce domaine (voir section Pour en apprendre davantage, p. 24), pour favoriser l'intégration des apprentissages émotionnels, sociaux et cognitifs.
- Planifier des projets scolaires avec des collègues d'autres disciplines pour faire revivre et pratiquer les CSÉ des élèves.

Condition 3. La pratique régulière dans les situations quotidiennes de la vie scolaire

- Utiliser les situations de la vie quotidienne pour réinvestir les ASÉ des élèves, par exemple, leur faire raconter leur fin de semaine en ajoutant un élément socioémotionnel : « Raconte ce qui t'a fait le plus plaisir pendant la fin de semaine… » ou encore « Raconte une de tes actions qui t'a rendu très fier de toi… ».
- Lors d'un conflit entre élèves, se référer aux compétences relationnelles enseignées (écouter, parler au « Je », etc.), les faire pratiquer sur le vif.
- Lorsqu'un jeune est en colère ou qu'il manifeste de l'agressivité, lui rappeler les méthodes efficaces qu'il a déjà utilisées pour s'apaiser ou se relaxer.

RÉFLÉCHIR SUR SES PRATIQUES

En tant qu'intervenant scolaire, si je réfléchis à ma planification quotidienne, à quel moment puis-je réinvestir les ASÉ ? Par exemple, quand enseigner et faire pratiquer l'identification et l'expression des émotions à mes élèves ? Dans le cadre de quel travail scolaire puis-je intégrer le thème de l'empathie ou de « l'agir responsable » d'un témoin d'une scène d'intimidation ? À quelles occasions puis-je « consciemment » leur faire pratiquer la gestion positive des conflits ?

2.2 LES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES DU PERSONNEL SCOLAIRE : RÉFLÉCHIR SUR SES PRATIQUES

Les chercheurs sont d'avis qu'afin de pouvoir enseigner les CSÉ à leurs élèves et les réinvestir dans les activités scolaires quotidiennes, les enseignants doivent d'abord les avoir développées eux-mêmes[17].

En nous remémorant notre propre vécu d'élève, le souvenir de certains enseignants ayant marqué notre parcours scolaire de manière significative peut émerger. Ce seront sans doute leurs qualités humaines, voire leurs compétences sociales et émotionnelles qui nous les auront fait apprécier. Leur capacité à rester calmes en tout temps, leur écoute, leur empathie, l'attention portée au vécu de leurs élèves ne sont que quelques-uns des comportements et attitudes que nous avons pu apprécier chez ces enseignants inoubliables.

Rappelons que plusieurs effets positifs (gestion du stress, empathie, satisfaction au travail, etc.) ont été observés chez des enseignants ayant bénéficié d'une formation visant le développement de leurs CSÉ[18]. En plus de favoriser les relations adultes-élèves, de bonnes CSÉ chez les intervenants scolaires contribuent à modeler celles de leurs élèves. Ainsi, lorsque ces adultes utilisent des stratégies pour se calmer lors d'une situation forte en émotions (par exemple, l'agressivité d'un élève), quand ils savent écouter, parler au « Je » et utiliser les étapes de résolution positive des conflits, ils constituent de bons modèles pour leurs élèves. Enfin, même si ces compétences particulières s'établissent tout au long de leur carrière, elles peuvent toutefois être favorisées par différentes formes d'accompagnements professionnels (formation initiale, formation continue, mentorat, etc.).

RÉFLÉCHIR SUR SES PRATIQUES

Lesquels de mes gestes quotidiens contribuent positivement à l'ASÉ de mes élèves ? Quel type de modèle comportemental suis-je pour mes élèves ? Mes CSÉ influencent-elles mes relations avec mes collègues ? Devrions-nous soutenir davantage le développement des CSÉ du personnel scolaire ? Qui devrait en être responsable ?

17. Schonert-Reichl, K. A., Kitil, J. M. et Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers : A national scan of teacher preparation and social and emotional learning.* A report prepared for CASEL. Vancouver, B.C. : University of British Columbia.
18. Jennings, P. A., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Davis, Y., Rasheed, R. ... Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010-1028. doi :10.1037/edu0000187

SOUTENIR LE PERSONNEL SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES

Pour aider le personnel scolaire à accompagner les élèves dans le développement de leurs CSÉ, l'enseignement explicite et la pratique quotidienne font partie des stratégies essentielles à mettre en pratique.

3.1 DES STRATÉGIES POUR ENSEIGNER ET SOUTENIR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES ET QUELQUES INDICATEURS D'ACQUISITION

Le tableau qui suit propose des stratégies inspirantes pour faciliter l'enseignement et la pratique de chacune des CSÉ mentionnées. Quelques indicateurs sont également présentés pour illustrer certains comportements adoptés par un élève en voie d'acquisition de ces compétences.

Compétences socioémotionnelles, habiletés à développer et indicateurs d'acquisition

Domaines de compétences	Quelles sont les habiletés à développer ?	Indicateurs : l'élève est-il sur la bonne voie ?
Conscience de soi	Savoir reconnaître ses émotions et ses pensées, ainsi que leur influence sur ses comportements (voir : Comment aider l'enfant à exprimer ses émotions ?).	> L'élève s'arrête pour réfléchir sur les émotions qui l'habitent. Il identifie ses émotions et les nomme en utilisant un vocabulaire affectif approprié.
Autorégulation	Savoir gérer efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différents contextes et diverses situations (voir : Trucs et astuces pour retrouver mon calme et mon bien-être).	> Au retour de la récréation, avant de commencer son travail scolaire, l'élève utilise une stratégie (par exemple, des respirations contrôlées) pour canaliser ses émotions et gérer son stress à la suite d'un conflit avec un ami.
Conscience sociale	Reconnaître les émotions et les besoins des autres; comprendre et tenir compte du point de vue d'autrui (voir : Le détective des émotions).	> L'élève est attristé de voir l'un de ses pairs se faire intimider. Il l'invite à devenir son ami. > L'élève comprend que son meilleur ami ne peut venir jouer au hockey avec lui (ses parents n'ont pas les moyens de lui offrir un équipement). Il ne lui en veut pas et trouve d'autres activités pour passer du temps agréable avec cet ami.
Habiletés relationnelles	Gérer adéquatement les conflits et négocier de manière constructive (voir : La résolution de conflits en quatre étapes).	> L'élève utilise les étapes de la résolution de conflits enseignées en classe (par exemple, arrêter d'agir, respirer et verbaliser).
Prise de décisions responsables	Faire des choix constructifs et respectueux aux plans personnel et social qui tiennent compte de sa sécurité (et de celle des autres) ainsi que des normes personnelles, sociales et éthiques (voir : Prise de décisions responsables).	> Sur Internet, l'élève voit que ses amis font circuler une photo humiliante de la nouvelle élève qui vient d'arriver à l'école. Au lieu d'appuyer sur le bouton « J'aime » de la publication et de la partager avec d'autres, il choisit de manifester son désaccord envers ses amis et il leur demande de supprimer cette photo.

3.2 DES SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS CONCRÈTES À PRATIQUER EN CLASSE POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE SOCIOÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES

C'est surtout au fil des situations vécues quotidiennement que les élèves, soutenus par les adultes, apprennent à réfléchir sur leurs émotions, sur leurs comportements et sur leurs relations avec les autres[19]. Quelques suggestions d'activités à intégrer à leur planification sont ici proposées pour soutenir l'ASÉ des élèves au quotidien, et ce, sans que cela ne représente une tâche additionnelle.

DES SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS CONCRÈTES AU QUOTIDIEN

› La conscience de soi : utilisation d'un journal d'apprentissage pour chaque élève[20]

Pour soutenir l'ASÉ en rapport avec la conscience de soi, fournissez aux élèves un journal d'apprentissage qu'ils pourront décorer à leur guise et encouragez-les à noter les émotions heureuses ou malheureuses qu'ils ont vécues au cours de la journée. S'ils le souhaitent, ils pourront partager certaines parties de leurs réflexions avec ceux qui les entourent (adultes ou enfants).

Dans leur coffre à outils, Lagacé-Leblanc et ses collaboratrices[21] ont par ailleurs suggéré différentes pistes d'actions pour les jeunes qui éprouvent des difficultés à gérer leurs émotions : 1) faire de l'exercice; 2) faire de son sommeil une priorité; 3) adopter de saines habitudes alimentaires; 4) établir une limite à l'utilisation des technologies; 5) identifier une personne de confiance à qui parler. Rappelons qu'en adoptant ces saines habitudes de vie, tout en intégrant le développement de la conscience de soi (identifier et gérer ses émotions), les élèves pourront mieux s'adapter aux situations qu'ils rencontreront au quotidien.

› L'autorégulation : objectiver les émotions « difficiles »[22]

Si vous souhaitez soutenir l'autorégulation d'un jeune lorsqu'il vit une émotion « difficile », invitez-le à accepter son état émotionnel en entrant en relation avec son vécu, ses sensations et ses émotions. Vous pouvez l'aider à objectiver ce qu'il vit en l'encourageant à placer des mots sur l'intensité de son émotion et sur la réaction physique qu'elle provoque (par exemple, « dans ma figure », « dans mon corps », « dans ma voix » et « dans mes réactions »). Réinvestissez cette procédure lorsque vous, un autre élève ou le même élève vivez une émotion forte, qu'elle soit positive ou négative.

19. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school : Results of a meta-analysis. *Child Development, 82*, 474-501.
20. Drew, N. (2020). *Apprendre à bien vivre ensemble : 120 activités pour enseigner des habiletés socioémotionnelles et prévenir l'intimidation* (adapté par C. Beaumont). Montréal : Chenelière Éducation.
21. Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Verret, C. (2020). *Prendre soin de soi pour mieux gérer ses émotions.* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. www.cqjdc.org
22. Massé, L. et Verret, C. (2020). Aider les jeunes à mieux gérer leurs émotions difficiles. Dans N. Gaudreau, *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 209-227). Québec : Presses de l'Université du Québec.

La conscience sociale : commérages et conflits

Pour la conscience sociale, vous pouvez vous servir d'une mise en situation impliquant, par exemple, le commérage entre les élèves. Examinez avec les enfants les dommages causés par les médisances et discutez des liens entre elles et les conflits. À l'aide d'un jeu de rôle, faites ressortir les émotions de l'acteur qui a joué le rôle de la personne visée par le commérage : comment s'est-il senti lorsqu'il s'est aperçu de ce qui se passait dans son dos ?

Les habiletés relationnelles : asseoir les enfants en cercle lors des discussions de groupe[23]

Après avoir enseigné aux élèves les techniques de la communication efficace (écouter, reformuler, parler au « Je », etc.), faites-les pratiquer en leur demandant de se placer en cercle lors des discussions de groupe. En se positionnant ainsi, ils apprennent en même temps à regarder la personne qui parle, à bien voir la réaction des autres lorsqu'ils prennent la parole et à se faire une bonne idée du contexte. Cette disposition en cercle favorise le développement des habiletés de communication chez ces jeunes et agit positivement sur le climat de la classe.

Le développement de la conscience sociale et des habiletés relationnelles nécessaires pour bien coopérer[23]

Pour bien coopérer, il est important d'être sensible aux émotions des autres et de tenir compte de leurs opinions, ce qui n'est pas toujours facile pour les élèves du primaire. L'exercice suivant vise à les éveiller au sentiment d'exclusion que certains de leurs pairs peuvent vivre lors de la composition des équipes. Prévenez les élèves que dans quelques minutes, ils auront à se placer en dyade, et que leur travail le plus important consistera à s'assurer que chaque élève se trouvera dans l'une des équipes, que personne ne se sentira exclu. Si certains ont tendance à choisir leurs amis, il s'agira de leur rappeler (en privé) que personne ne doit être laissé de côté. Félicitez ceux qui se sont dirigés vers un enfant qui était seul, au lieu de choisir leur ami.

Vous pourriez utiliser le journal d'apprentissage des élèves après une activité de travail d'équipe, afin de les aider à identifier les émotions qu'ils ont vécues lors de leurs échanges avec leurs coéquipiers (frustration, colère, joie, etc.) ou même lors de la composition des équipes de travail.

Enfin, il faut se rappeler de soutenir le développement de la conscience sociale dans différents contextes, par exemple, pendant la récréation, les cours de musique ou d'éducation physique.

23. Drew, N. (2020). *Apprendre à bien vivre ensemble : 120 activités pour enseigner des habiletés socioémotionnelles et prévenir l'intimidation* (adapté par C. Beaumont). Montréal : Chenelière Éducation.

EXEMPLE DE SOUTIEN DE L'ASÉ AU QUOTIDIEN

Paul est en deuxième année, il aime beaucoup son enseignante, Mme Sophie. Elle est douce, attentionnée, et sait se faire comprendre des élèves. Il se sent en sécurité dans sa classe, car, au début de l'année, Mme Sophie a créé avec ses élèves une charte des comportements attendus pour l'harmonie dans la classe. Elle y réfère souvent et félicite Paul quand il adopte ces comportements (autorégulation et prise de décisions responsables). La semaine dernière, Mme Sophie a enseigné à la classe comment écouter de manière respectueuse (habileté relationnelle) à partir d'une mise en situation pendant le cours de sciences. Tout le monde a bien participé, sauf Paul. Il était frustré de ne pas avoir été placé en dyade avec son copain et ne semblait pas prendre en compte l'opinion de son partenaire (faible conscience sociale) dans l'exercice qui a suivi la mise en situation. Il a commencé à déranger les autres (difficulté à s'autoréguler). Mme Sophie l'a alors pris à part, lui a demandé de prendre six grandes respirations abdominales (autorégulation) et l'a invité à utiliser le « Je » pour exprimer ce qu'il vivait (conscience de soi et autorégulation). Une fois cet exercice effectué, l'enseignante a aidé Paul à se fixer des buts (scolaires et relationnels) pour le travail d'équipe à venir, en identifiant les comportements à adopter pour bien travailler en équipe (autorégulation et coopération).

La prise de bonnes décisions en évaluant les conséquences de ses choix[24]

Puisque nos décisions peuvent être influencées par nos émotions, il est nécessaire de comprendre l'influence de nos choix sur nous-même, sur les autres et sur notre environnement. Au moyen de jeux de rôle, proposez diverses situations-problèmes aux élèves, en leur demandant d'imaginer deux ou trois issues différentes pour chacune d'elles. Discutez des effets de ces décisions sur eux-mêmes, sur les autres et sur leur environnement pour chacune des issues des mises en situation.

24. Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Verret, C. (2020). *Prendre soin de soi pour mieux gérer ses émotions.* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. www.cqjdc.org

CONCLUSION

Pour répondre aux besoins exprimés par le personnel scolaire préalablement consulté, ce fascicule a souligné l'importance de développer les CSÉ des élèves, et aussi celles du personnel scolaire, afin de contribuer au bien-être de chacun à l'école. Il visait également à mieux outiller les intervenants scolaires qui souhaitent entreprendre une démarche pour soutenir l'ASÉ de leurs élèves.

L'école s'avère ainsi un lieu privilégié pour développer les compétences sociales et émotionnelles, et les membres du personnel scolaire représentent de précieux agents de transmission, tant par leur enseignement que par leurs propres attitudes. Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation : « (...) pour les adultes, ces compétences sont la base d'une intervention bienveillante et constituent, comme pour les enfants, un facteur de protection »[25]. Enfin, comme l'ASÉ des élèves sera favorisé en travaillant conjointement avec les parents, nous vous invitons à prendre connaissance et à partager avec eux le fascicule *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison : un guide pour les parents d'enfants d'âge primaire*, produit par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC)[26].

25. Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs.* Québec : Le Conseil. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf
26. Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison : un guide pour les parents d'enfants d'âge primaire.* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Québec : La Collection de la Chaire. www.cqjdc.org et www.violence-ecole.ulaval.ca

POUR EN APPRENDRE DAVANTAGE

Suggestions de programmes pouvant favoriser le développement des compétences socioémotionnelles des élèves du primaire

Centre de Psycho-Éducation du Québec. (1995). *Programme de promotion des comportements sociaux à la maternelle et en première année. Programme Fluppy.* http://www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/

Institut Pacifique. (s.d.). *Vers le pacifique. La résolution de conflits au préscolaire 5 ans et au primaire.* https://institutpacifique.com/milieu-educatif/programmes-pedagogiques/vers-le-pacifique-au-prescolaire-5-ans-et-au-primaire/

Massé, L., Lagacé-Leblanc, J. et Verret, C. (2020). *Recueil de programmes d'intervention sur la gestion émotionnelle adressés aux enfants.* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. www.cqjdc.org

Merrell, K., Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L., Gueldner, B. A. et Tran, O. K. (2007). *Strong Kids Grade 3-5. A Social and Emotional Learning Curriculum.* Baltimore : Brookes.

Parisi, D. M. et Whitcomb, S. A. (2016). *Strong Start-Grades K-2 : A Social and Emotional Learning Curriculum (Strong Kids).* Baltimore : Brookes.

Yale Center for Emotional Intelligence. (2021). *RULER approach.* https://www.rulerapproach.org/#

Suggestions d'activités pour développer les compétences socioémotionnelles

Beaulieu, J. et Kirouac, S. (2020). *L'anxiété chez les enfants et les adolescents : mieux comprendre pour mieux gérer.* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. www.cqjdc.org

Bourgeois, S., Forget, K. et Corbin, A.-C. (s.d.). *Les ASÉ au cœur de la réussite éducative : des outils pour la vie.* https://sites.google.com/csrdn.qc.ca/guide-ase/accueil

Drew, N. (2020). *Apprendre à bien vivre ensemble : 120 activités pour enseigner des habiletés socioémotionnelles et prévenir l'intimidation* (adapté par C. Beaumont). Montréal : Chenelière Éducation.

Massé, L. et Verret, C. (2020). *Comment aider l'enfant à identifier ses émotions ?* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. www.cqjdc.org

Massé L. et Verret, C. (2020). *Comment aider l'enfant à mieux gérer ses émotions ?* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. www.cqjdc.org

Massé, L. et Verret, C. (2020). *Comment reconnaître les difficultés de régulation émotionnelle de l'enfant ?* Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. www.cqjdc.org

Massé, L. et Verret, C. (2016). *Se faire des amis et les garder (8 à 12 ans).* Montréal : Chenelière Éducation.

Verret, C. et Massé, L. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement.* Montréal : Chenelière Éducation.

Verret, C., Massé, L. et Chesnais, N. (2020). Mise en place de mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire et du secondaire. Dans N. Gaudreau, *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 229-252). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Suggestions de livres de littérature jeunesse

Browne, A. (2011). *Parfois, je me sens…* Paris : Kaléidoscope.

Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions.* Markham : Scholastic.

Groovie, A. (2013). *Léon et les émotions.* Montréal : La courte échelle.

Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions.* Paris : Éditions Quatre Fleuves.

Potter, M. et Jennings, S. (2016). *La ronde des émotions.* Markham : Scholastic.

Thuillier, E. et Lallemand, O. (2018). *Le loup qui apprivoisait ses émotions.* St-Laurent : Auzou.

UN MOT SUR LES AUTEURES

Julie C. Boissonneault, M. A., est candidate au doctorat en psychopédagogie sur la question de la violence. 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 *Bienêtre à l'école et prévention de la violence* ainsi que du CQJDC.

Claire Beaumont, Ph. D., est psychologue et professeure en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est titulaire de la Chaire de recherche *Bienêtre à l'école et prévention de la violence* et mène des recherches dans ce domaine depuis plus de 20 ans. Elle a donné de multiples formations au personnel scolaire et aux parents dans ce contexte, et a 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.

Marie-Andrée Pelletier, Ph. D., est professeure-chercheuse spécialisée à l'éducation préscolaire au Département Éducation à l'Université TÉLUQ depuis 2019. Ses travaux portent sur la pratique des stagiaires et des enseignants à l'éducation préscolaire au regard de leurs interventions dans les situations émotionnelles vécues en contexte de classe de la maternelle 4 ans ou 5 ans pour assurer ainsi leur bien-être et celui des enfants. Elle est membre experte du CQJDC.

Julie Beaulieu, Ph. D., est professeure-chercheuse en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis) et chercheuse associée à la chaire de recherche *Bienêtre à l'école et prévention de la violence* de l'Université Laval. Ses travaux portent sur la question de la prévention et de l'intervention auprès des enfants et des adolescents présentant des difficultés d'ordre social, comportemental et affectif. Depuis bientôt vingt ans, elle est engagée au sein du CQJDC en tant que membre experte, et depuis les trois dernières années, en tant que présidente du conseil d'administration du CQJDC.