

## Titre

Effets d'un programme fondé sur l'apprentissage socioémotionnel sur les compétences socio-émotionnelles d'élèves fréquentant une école francophone en milieu minoritaire

## Title

*Effects of a program based on social-emotional learning on the social-emotional skills of students attending a French-language school in a minority setting.*

René Langevin, Ph.D.  
Professeur de psychologie de l'éducation,  
Membre du Groupe de recherche Réverbère  
Campus Saint-Jean (Bureau 3-10 Pavillon Lacerte)  
Université de l'Alberta  
8406, rue Marie-Anne Gaboury (91 St.)  
Edmonton, Alberta, T6C 4G9, Canada  
Tél: (780) 554-2145  
Courriel : [rene.langevin@ualberta.ca](mailto:rene.langevin@ualberta.ca)

Angélique Laurent, Ph.D.  
Professeure agrégée,  
Membre du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE)  
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire  
Faculté d'éducation (A7-116)  
Université de Sherbrooke  
2500, boul. de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
Tel : 819 821 8000 ext : 62925 ou 1 888 463 1835 ext : 62925  
Courriel : [Angelique.Laurent@USherbrooke.ca](mailto:Angelique.Laurent@USherbrooke.ca)

## Résumé

Cette recherche vise à explorer les effets d'un programme fondé sur le *Social and Emotional Learning (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2020)* connu en français sous le terme apprentissage socio-émotionnel (ASÉ) sur le développement des compétences socio-émotionnelles d'un groupe d'élèves fréquentant une école francophone en milieu minoritaire. L'échantillon est composé de 40 élèves âgés entre 10 et 12 ans. Tous ont été évalués à l'aide de la version en français du questionnaire *Social Skills Improvement System - Social Emotional Learning (SSIS-SEL)* (Gresham et al., 2017) à deux reprises (avant et après le programme) et 30 d'entre eux ont participé au programme. Ce programme est composé des cinq domaines de compétences du *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020)* à savoir : 1) la conscience de soi, 2) l'autogestion, 3) la conscience sociale, 4) les compétences relationnelles et 5) la prise de décision responsable. Les résultats indiquent que la première hypothèse est partiellement confirmée car contrairement aux élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe expérimental ceux du

groupe expérimental de 5<sup>e</sup> année n'ont pas amélioré de façon significative trois de cinq compétences de base de l'ASÉ soit 3) la conscience sociale, 4) les compétences relationnelles et 5) la prise de décision responsable. De même, les résultats de la deuxième hypothèse sont également partiellement confirmés. On observe dans ce cas, plus de résultats significatifs aux échelles du questionnaire SSIS-SEL chez les élèves de 5<sup>e</sup> année du groupe expérimental que chez ceux de 6<sup>e</sup> année du groupe expérimental et ce, comparativement aux élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe témoin. Les résultats montrent par ailleurs que l'ASÉ peut entraîner de façon générale l'amélioration des compétences socio-émotionnelles des élèves des deux groupes expérimentaux.

**Mots-clés :** Apprentissage socio-émotionnel,

### ***Abstract***

*The aim of this research is to explore the effects of a program based on Social and Emotional Learning (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (SEL), 2020) known in French as apprentissage socio-émotionnel (ASÉ) on the development of socio-emotional skills in a group of students attending a French-language school in a minority setting. The sample consisted of 40 students aged between 10 and 12. All were assessed using the French version of the Social Skills Improvement System-Social Emotional Learning (SSIS-SEL) questionnaire (Gresham et al., 2017) on two occasions (before and after the program), and 30 of them participated in the program. This program is made up of the five competency domains of the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020): 1) self-awareness, 2) self-management, 3) social awareness, 4) interpersonal skills and 5) responsible decision-making. The results indicate that the first hypothesis is partially confirmed, since unlike the 6th graders in the experimental group, the 5th graders in the experimental group did not significantly improve three of the five core SEL competencies: 3) social awareness, 4) interpersonal skills and 5) responsible decision-making. Similarly, the results of the second hypothesis are also partially confirmed. In this case, there were more significant results on the SSIS-SEL scales among 5th graders in the experimental group than among 6th graders in the control group. The results also show that SEL can lead to a general improvement in the socio-emotional skills of students in both experimental groups.*

**Keywords:** Social and Emotional Learning

## INTRODUCTION

Le terme *Social and Emotional Learning* (SEL), connu en français sous le terme apprentissage socio-émotionnel (ASÉ) a été introduit en 1990 et est issu d'un amalgame d'idées provenant de chercheurs, d'enseignants et de psychologues (Elias et al., 1997). L'ASÉ a d'abord été utilisé comme un processus systématique visant à obtenir des données probantes suite à l'implantation de stratégies conçues pour l'ASÉ afin d'améliorer le bien-être psychologique des élèves (Humphrey, 2013). Aujourd'hui, l'ASÉ est beaucoup plus spécifique et se veut un processus qui a pour but d'aider les enfants, les adolescents et même les adultes à développer des compétences essentielles pour faire face à la vie (Gresham, 2018). Il s'agit de compétences telles que reconnaître et gérer ses émotions et celles des autres, avoir de l'empathie, établir des relations positives avec les autres et prendre des décisions responsables (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2019). L'ASÉ a été implanté dans plusieurs États américains ainsi que dans des centaines d'écoles à travers ce pays (Black, 2022). L'ASÉ a également fait l'objet de nombreuses recherches et la majorité d'entre elles indiquent que ce type d'apprentissage a un impact non négligeable sur le bien-être et la réussite éducative des élèves, notamment sur leur santé mentale (Coskun, 2019 ; Evans et al., 2015 ; Jones et Bouffard, 2012). À cet égard, la méta-analyse de Durlak et al. (2011) réalisée sur 200 études a montré que l'ASÉ conduisait à des résultats positifs significatifs dans plusieurs domaines d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Ces résultats incluent notamment : 1) une amélioration de la performance scolaire, 2) une amélioration des compétences socio-émotionnelles, 3) une diminution des problèmes de comportements tant intériorisés (anxiété et dépression) qu'extériorisés (agressivité et désobéissance). Une autre méta-analyse plus récente a rapporté des résultats similaires (Lord Black, 2022).

Par ailleurs, bien que l'ASÉ ait été mis en place plus tardivement au Canada, plusieurs milieux éducatifs anglophones des provinces canadiennes y ont recours (Hymel et al., 2017). Toutefois, l'implantation de l'ASÉ dans les écoles francophones canadiennes demeure fragmentaire et ses effets sur le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves sont encore peu étudiés (Beaumont et Garcia, 2020; Goyette et Martineau, 2020). Interpellés par cette lacune et conscients de l'importance de l'ASÉ sur la santé mentale et la réussite éducative des enfants et des adolescents, nous estimons pertinent et nécessaire de poursuivre le développement des connaissances auprès de cette population également. Ainsi, la présente étude a pour but d'offrir un programme basé sur l'ASÉ à des élèves qui fréquentent une école francophone en milieu minoritaire et d'en mesurer les effets à l'aide d'un devis pré-post intervention. Avant de présenter les caractéristiques méthodologiques de cette étude, nous nous attardons brièvement sur les principales composantes de l'ASÉ et sur la façon d'optimiser leur acquisition en milieu scolaire.

### **Les principales composantes de l'apprentissage socio-émotionnel**

Malgré une diversité de définitions de l'ASÉ, la plus reconnue est celle de la *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, Shriver et Weissberg, 2020). Selon Elias (2019), l'ASÉ est un processus continu permettant à la personne d'apprendre sur elle-même, les autres et sur le monde qui l'entoure. L'ASÉ est de nature systémique, c'est-à-dire qu'il implique les élèves, les enseignants, les parents, la direction et la communauté (Brackett et al., 2019). L'ASÉ comporte cinq domaines de compétences qui sont définis dans le Tableau 1.

**Tableau 1. Les cinq domaines de compétences qui s’acquièrent par le biais de l’ASÉ selon le CASEL (2020)**

Compétences	Définitions
Conscience de soi	Capacité à prendre conscience de ses émotions, de ses intérêts, de ses valeurs et de ses forces.
Autogestion	Capacité à réguler ses émotions pour gérer le stress, à contrôler son impulsivité et à persévérer pour surmonter les obstacles, à savoir se fixer et atteindre des objectifs positifs.
Conscience sociale	Capacité à comprendre différents points de vue, à avoir de l’empathie pour les autres et à utiliser les ressources familiales, scolaires et communautaires à bon escient.
Compétences relationnelles	Capacité à établir et à maintenir des relations, à coopérer, à résoudre les conflits et à demander de l’aide si besoin.
Prise de décision responsable	Capacité à prendre des décisions et à faire des choix fondés sur des normes éthiques et sociales.

Par le biais d’un enseignement adapté au développement et à la culture des élèves, l’ASÉ favorise le développement des cinq domaines de compétences chez ces derniers (Shriver et Weissberg, 2020). De plus, ces cinq domaines de compétences sont interreliés entre eux. En effet, en développant leurs compétences intrapersonnelles (conscience de soi et autogestion), les jeunes établissent des bases pour développer leurs compétences interpersonnelles (compétence sociales et compétences relationnelles ) (Mikolajczak et al., 2009). Par ailleurs, selon Rimm-Kaufman et al. (2015), il y aurait trois conditions essentielles à respecter afin d’optimiser le développement des compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire, soit 1) l’enseignement explicite, 2) l’intégration de l’ASE dans les programmes d’études et 3) la pratique continue de ces compétences dans différentes situations de la vie scolaire. À ce titre, l’enseignement explicite des cinq domaines de compétences devrait se faire en tenant compte des principes généraux de cette approche pédagogique soit la mise en situation, le modelage, la pratique guidée, l’objectivation et la pratique autonome (Hoffmann et al., 2020).

Dans le même ordre d'idées, Zins et al. (2004) mettent en lumière des éléments essentiels à considérer lorsqu'on implante un programme basé sur l'ASÉ. Ces éléments sont les suivants : 1) l'ASÉ doit être en lien avec la vie quotidienne des élèves, 2) les activités liées à l'ASÉ doivent permettre d'aborder les dimensions émotionnelles et sociales de l'apprentissage et 3) un partenariat entre le milieu familial et le milieu communautaire doit être mis en place. Toujours dans l'optique de maximiser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les élèves, les chercheurs dans ce domaine (Lord Black, 2022) suggèrent d'incorporer l'ASÉ dans les programmes d'études prescrits par les ministères de l'Éducation. Puisque l'ASÉ se base sur une approche universelle, il est relativement aisé d'intégrer l'ASE dans la plupart des disciplines, notamment en éducation physique et en santé (Grund et Holst, 2023; Jones et Bouffard, 2012).

### **Objectifs et hypothèses de recherche**

Comme introduit précédemment, l'objectif de la présente étude est d'explorer les effets d'un programme fondé sur l'ASÉ auprès d'élèves fréquentant une école francophone située en milieu minoritaire. Deux hypothèses se dégagent de cet objectif. La première hypothèse suggère que les compétences socio-émotionnelles des élèves des groupes expérimentaux devrait augmenter entre le pré-test et le post-test et ce pour les cinq domaines de compétences identifiées dans le modèle du CASEL (2020). En revanche, concernant le groupe témoin, leurs compétences socio-émotionnelles pour chacun des domaines devrait rester équivalent entre le pré-test et le post-test. De plus, pour la deuxième hypothèse, nous supposons qu'après avoir complété le programme sur l'ASÉ, les élèves des groupes expérimentaux connaîtront une amélioration significative de leurs compétences socio-émotionnelles, tant de façon générale que pour chacun des cinq domaines de compétences, que ceux du groupe témoin.

## **MÉTHODE**

### **Participants**

Pour les besoins de la présente étude, 40 élèves ont été recrutés. Ils ont été répartis en trois groupes d'élèves : deux groupes expérimentaux composés chacun de 15 élèves, l'un en 5<sup>e</sup> année du primaire (âge moyen au T1 = 10,5 ans; écart-type = 3,41), l'autre en 6<sup>e</sup> année du primaire (âge moyen au T1 = 11,5; écart-type = 2,72) et un groupe témoin constitué de 10 élèves (âge moyen au T1 = 11,6; écart-type = 6,2) provenant d'une classe combinée de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Pour l'ensemble de l'échantillon (N = 40), 21 participants étaient des filles (N = 7 dans le groupe expérimental en 5<sup>e</sup> année, N = 8 dans le groupe expérimental en 6<sup>e</sup> année et N = 6 dans le groupe témoin). Tous les participants ont été recrutés sur une base volontaire suite à l'obtention du consentement écrit de leurs parents. De plus, le protocole de la présente étude a été approuvé par le comité d'éthique de l'université concernée.

### **Devis et procédure**

Cette étude repose sur une méthode quasi-expérimentale incluant un prétest, une période d'intervention avec la mise en place du programme auprès des deux groupes expérimentaux et un post-test. L'expérimentation s'est déroulée dans une école francophone en milieu minoritaire durant l'année scolaire 2022-2023. Au pré-test (octobre 2022) et au post-test (avril 2023), les participants des trois groupes ont répondu à la version française du questionnaire sur l'ASÉ (Gresham et al., 2017) (pré-test). Entre ces deux temps de mesure, seuls les participants des deux groupes expérimentaux ont participé au programme basé sur l'ASÉ. Ce programme est composé d'activités mensuelles se déroulant sur une période de cinq mois (d'octobre 2022 à mars 2023).

Ces activités portaient sur les cinq domaines de compétences de l'ASÉ (voir l'Annexe 1 pour plus de détails sur le contenu des activités). Chacune des activités durait en moyenne deux heures et a été offerte pendant les heures de classe par le chercheur principal de ce projet. Il convient également de mentionner que les enseignantes titulaires des deux classes des groupes expérimentaux ont accepté d'être impliquées dans le processus de recherche. Ce faisant, elles se sont familiarisées avec l'ASÉ et ont renforcé de façon continue ce que leurs élèves ont appris durant les cinq activités en reprenant uniquement les thèmes de ces activités dans leurs cours d'éducation physique et de santé.

### **Instrument**

La version française du questionnaire *Social Skills Improvement System - Social Emotional Learning* (SSIS-SEL) de Gresham et al. (2017) permet d'évaluer les cinq domaines de compétences du CASEL (CASEL, 2015) chez les enfants et les adolescents de 3 à 18 ans. Le SSIS SEL peut être administré à l'aide d'une passation directe auprès de l'enfant, soit en version papier en ligne via la plateforme Q-global. Pour la présente étude, c'est la version papier qui a été complétée. Ce questionnaire est composé de 46 items cotés selon une échelle de type likert comportant 4 points (0 = jamais vrai, 1 = parfois vrai, 2 = souvent vrai, 3 = presque toujours vrai). Les 46 items sont divisés en cinq échelles correspondantes aux domaines de compétences : (1) Conscience de soi (35 items, p. ex. : *Je le dis aux autres quand je ne suis pas bien traité*), (2) Gestion de soi (41 items, p. ex. : *Je garde mon calme lorsqu'on m'embête*), (3) Conscience sociale (7 items, p. ex. : *Je me sens mal quand les autres sont tristes*), (4) Compétences relationnelle (36 items, p. ex. : *Je travaille bien avec mes camarades*) et (5) Prise de décision responsable (34 items, p. ex. : *Je fais mes devoirs à temps*). La note totale du SSIS-SEL varie de 40 à 160 et s'interprète ainsi : plus le score de l'enfant ou de l'adolescent est élevé, plus celui-ci excelle dans les cinq

domaines de compétences du CASEL (2015). Enfin, les qualités psychométriques de cet outil sont considérées comme bonnes à excellentes. En effet, selon Gresham et Elliot (2017), sa cohérence interne se situe entre 0,70 et 0,90 alors que sa fidélité test/retest varie entre 0,73 et 0,83.

## RÉSULTATS

Afin de répondre aux objectifs et hypothèses de cette étude, des tests non paramétriques ont été privilégiés compte tenu de la petite taille de l'échantillon et des risques éventuels d'absence de normalité de la distribution des données. De plus, afin de déterminer si les enfants des deux groupes expérimentaux devaient être considérés comme deux groupes distincts ou comme un seul groupe, nous avons testé l'équivalence de ces deux groupes par rapport à l'âge. Cette analyse a permis de révéler que le groupe expérimental de 6<sup>e</sup> année était significativement plus jeune que les participants du groupe contrôle de ce même niveau scolaire (groupe expérimental = 11,5 ans et groupe contrôle = 11,9 ans;  $F(1,18) = 5,11$ ;  $p = 0,036$ ). Ainsi, les comparaisons inter-groupes ont été menées selon le niveau scolaire, soit les élèves de 5<sup>e</sup> année du groupe expérimental comparativement à ceux du même niveau scolaire du groupe témoin et de même pour les élèves de 6<sup>e</sup> année.

Concernant la première hypothèse qui concerne la comparaison des scores au SSIS SEL entre le pré-test et le post-test, les résultats pour les élèves de 5<sup>e</sup> année et de 6<sup>e</sup> année du groupe expérimental figurent dans le Tableau 1 alors que ceux du groupe témoin sont présentés dans le Tableau 2.

**Tableau 1.**

Moyennes (et écarts-types) des scores obtenus pour chaque échelle et pour le score total pour les élèves du groupe expérimental de chaque niveau scolaire au pré-test et au post-test.

	5 <sup>e</sup> année			6 <sup>e</sup> année		
	Pré-test	Post-test	Tests de Wilcoxon	Pré-test	Post-test	Tests de Wilcoxon
Conscience de soi	102,53 (11,01)	107,2 (7,56)	$z = -2,85^b$ ; $p = 0,004^{**}$	99,8 (12,55)	103,47 (8,61)	$z = -2,23^b$ ; $p = 0,026^*$
Gestion de soi	103,73 (7,44)	105,93 (6,66)	$z = -2,07^b$ ; $p = 0,038^*$	100,67 (11,37)	104,67 (8,98)	$z = -2,72^b$ ; $p = 0,007^{**}$
Conscience sociale	104,4 (7,2)	105,73 (6,42)	$z = -1,28^b$ ; $p = 0,202$	96,07 (14,16)	103,8 (11,23)	$z = -2,69^b$ ; $p = 0,007^{**}$
Compétences relationnelles	98,67 (12,27)	100,8 (8,7)	$z = -1,07^b$ ; $p = 0,29$	100,67 (9,68)	102,87 (8,73)	$z = -2,16^b$ ; $p = 0,031^*$
Prise de décision responsable	102,4 (9,45)	104,4 (7,37)	$z = -1,59^b$ ; $p = 0,11$	98,13 (12,45)	101,27 (10,53)	$z = -2,7^b$ ; $p = 0,007^{**}$
Score total	103,2 (7,41)	105,87 (6,32)	$z = -2,99^b$ ; $p = 0,003^{**}$	98 (10,63)	104 (10,3)	$z = -3,41^b$ ; $p = <0,001^{**}$

<sup>b</sup> : basée sur les rangs positifs ; \* $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,001$

**Tableau 2.** Moyennes (et écarts-types) des scores obtenus pour chaque échelle et pour le score total pour les élèves du groupe contrôle de chaque niveau scolaire au pré-test et au post-test.

	5 <sup>e</sup> année			6 <sup>e</sup> année		
	Pré-test	Post-test	Tests de Wilcoxon	Pré-test	Post-test	Tests de Wilcoxon
Conscience de soi	91,6 (10,5)	92 (11,14)	$z = -0,18^b$ ; $p = 0,85$	95 (8,89)	93,6 (8,85)	$z = -1^b$ ; $p = 0,31$
Gestion de soi	94,6 (4,98)	95,8 (4,92)	$z = -1,47^b$ ; $p = 0,14$	101,8 (9,55)	103,6 (9,5)	$Z = -1,34^c$ ; $p = 0,18$
Conscience sociale	94,8 (11,76)	94,8 (10,96)	$z = 0^d$ ; $p = 1$	94 (16,25)	94 (11,16)	$z = 0^d$ ; $p = 1$
Compétences relationnelles	93 (12,45)	92,2 (11,48)	$z = -1,09^d$ ; $p = 0,28$	91,8 (9,78)	92,8 (9,81)	$z = -1^c$ ; $p = 0,31$

Prise de décision responsable	97,8 (5,89)	96,4 (8,52)	$z = -0,82^d; p = 0,71$	91,8 (6,06)	92,6 (6,95)	$z = -0,56^c; p = 0,58$
Score total	93 (8,12)	93,2 (8,53)	$z = -0,37^b; p = 0,71$	93,8 (7,66)	94,2 (7,69)	$z = -3,67; p < 0,001^{**}$

<sup>b</sup> : basée sur les rangs positifs ; <sup>c</sup> : basée sur les rangs négatifs ; <sup>d</sup> : la somme des rangs négatifs est égale à la somme des rangs positifs ; \*\*  $p < 0,001$

Selon ces résultats, on constate que, tout d'abord pour les deux groupes expérimentaux, les résultats montrent que les scores des élèves de 5<sup>e</sup> année changent significativement pour deux des cinq domaines de compétences, soit la conscience de soi et la gestion de soi (respectivement  $p = 0,004$  et  $p = 0,038$ ), ainsi que pour le score global ( $p = 0,003$ ). Pour les élèves de 6<sup>e</sup> année, ce sont tous les scores qui subissent une augmentation significative après la participation au programme fondé sur l'ASÉ (conscience de soi :  $p = 0,026$ ; gestion de soi :  $p = 0,007$ ; conscience sociale :  $p = 0,007$ ; compétences relationnelles :  $p = 0,031$ ; prise de décision responsables :  $p = 0,007$ ; score total :  $p < 0,001$ ). Concernant les deux groupes témoins, seul le score global des compétence socio-émotionnelles des élèves de 6<sup>e</sup> année augmente significativement entre le pré-test et le post-test.

Relativement à la deuxième hypothèse qui portait sur la comparaison inter-groupes au post-test, les résultats sont présentés dans le Tableau 3. Selon ces derniers, des différences sont observées tant en 5<sup>e</sup> année qu'en 6<sup>e</sup> année. En effet, les scores des groupes expérimentaux de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années sont significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle pour la conscience de soi (respectivement  $p = 0,008$  et  $0,033$ ). En outre, les élèves de 5<sup>e</sup> année qui font partie du groupe expérimental présentent des compétences de gestion de soi et de conscience sociale significativement supérieures à celles du groupe témoin du même niveau scolaire (respectivement  $p = 0,011$  et  $p = 0,042$ ), tout comme des compétences socio-émotionnelles générales ( $p = 0,011$ ). Notons également que deux résultats allant dans le même sens approchent le seuil de

significativité. Il s'agit des compétences de prise de décision responsable en 5<sup>e</sup> année ( $p = 0,066$ ) et en 6<sup>e</sup> année ( $p = 0,098$ ).

**Tableau 3.** Moyennes (et écarts-types) des scores obtenus pour chaque échelle et pour le score total pour les élèves de chaque groupe et de chaque niveau scolaire au post-test.

	5 <sup>e</sup> année			6 <sup>e</sup> année		
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Tests U de Mann-Whitney	Groupe expérimental	Groupe témoin	Tests U de Mann-Whitney
Conscience de soi	107,2 (7,56)	92 (11,14)	$z = -2,61; p = 0,008^{**}$	103,47 (8,61)	93,6 (8,85)	$z = -2,11; p = 0,033^*$
Gestion de soi	105,93 (6,66)	95,8 (4,92)	$z = -2,52; p = 0,011^*$	104,67 (8,98)	103,6 (9,5)	$Z = -0,35; p = 0,74$
Conscience sociale	105,73 (6,42)	94,8 (10,96)	$z = -2,1; p = 0,042^*$	103,8 (11,23)	94 (11,16)	$Z = -1,51; p = 0,14$
Compétences relationnelles	100,8 (8,7)	92,2 (11,48)	$z = -1,58; p = 0,12$	102,87 (8,73)	92,8 (9,81)	$Z = -1,78; p = 0,81^\dagger$
Prise de décision responsable	104,4 (7,37)	96,4 (8,52)	$z = -1,85; p = 0,066^\dagger$	101,27 (10,53)	92,6 (6,95)	$Z = -1,68; p = 0,098$
Score total	105,87 (6,32)	93,2 (8,53)	$z = -2,45; p = 0,011^*$	104 (10,3)	94,2 (7,69)	$Z = -1,92; p = 0,053^\dagger$

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,001$  ;  $^\dagger p < 0,10$

## DISCUSSION

Les résultats de la présente étude confirment partiellement la première hypothèse. En effet, bien que le score total du groupe expérimental de 5<sup>e</sup> année augmente significativement entre le pré-test et le post-test, trois des échelles du questionnaire SSIS-SEL ne sont pas significatives, ce qui n'est pas le cas pour le groupe expérimental de 6<sup>e</sup> année. Il est possible d'expliquer cette absence de résultats significatifs par le fait que les activités en lien avec la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable ont été moins comprises par les élèves de 5<sup>e</sup> année. Nous attribuons ce manque de compréhension à l'âge et au niveau de français des participants de ce groupe. De fait, nous avons dû élaborer des activités qui s'adressaient à deux niveaux scolaires différents soit la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> années. Si en théorie cela ne semblait pas poser de problème, la pratique a révélé que, durant les activités, la compréhension de certains concepts présentés s'est avérée plus ardue pour les élèves de 5<sup>e</sup> année que ceux de la 6<sup>e</sup> année. L'animateur et l'enseignante titulaire de 5<sup>e</sup> année ont dû répéter à plusieurs reprises les consignes et reprendre l'explication de certains concepts qui ne semblaient pas être entièrement saisis chez certains élèves qui, selon l'enseignante titulaire, ont un niveau de français plutôt faible pour leur âge. Par exemple, identifier les indices physiques de leurs corps permettant d'identifier leurs émotions. Une autre explication concernant cette absence de résultats significatifs provient de l'étude de Durlak et Mahoney (2022). Cette étude regroupait 12 méta-analyses portant sur l'impact de l'ASÉ sur approximativement 1 million d'élèves de la maternelle à la 12<sup>ième</sup> année. Les résultats suggèrent une influence non significative à modérément significative en ce qui concerne l'amélioration des cinq compétences de base de l'ASÉ, les comportements prosociaux, la réussite scolaire et une diminution des problèmes de comportement et de la dysrégulation émotionnelle. D'autre part, le fait que les élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe témoin aient obtenu des résultats significatifs au score

total du questionnaire SSIS-SEL au post-test sachant qu'ils n'ont pas participé au programme basé sur l'ASÉ paraît surprenant à première vue. Une explication plausible serait que durant la période de formation du groupe expérimental seulement les élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe témoin ont participé à des ateliers offerts par une intervenante en santé mentale. Plusieurs contenus de ces ateliers abordaient des concepts similaires à ceux enseignés dans le programme sur l'ASÉ. Il est probable que la participation à ces ateliers ait permis aux élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe témoin de parfaire leurs compétences socio-émotionnelles comme l'indique leur score total au post-test. Nous avons été informés de l'existence de ces ateliers seulement après la période de post-test.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, les résultats sont également partiellement confirmés. En effet, on observe dans ce cas plus de résultats significatifs aux échelles du questionnaire SSIS-SEL chez les élèves de 5<sup>e</sup> année du groupe expérimental que chez ceux de 6<sup>e</sup> année du groupe expérimental lorsqu'on compare ces résultats à ceux des élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe témoin. La raison invoquée pour expliquer cette différence entre ces deux groupes est la même que celle proposée pour les résultats associés à la première hypothèse. En d'autres termes, les élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe témoin auraient amélioré leurs compétences socio-émotionnelles grâce aux ateliers offerts par l'intervenante en santé mentale qui se sont déroulés durant la même période que celle où le programme ASE était offert aux élèves des deux groupes expérimentaux.

### **Limites et recherches futures**

Les principales limites de cette étude sont d'ordre méthodologique. Bien que les résultats de cette étude exploratoire soient prometteurs, le fait qu'il s'agit d'un petit échantillon ne nous permet pas de généraliser les résultats de la présente étude. En plus d'avoir recours à un plus grand échantillon, il serait pertinent dans des recherches futures de ne pas se limiter uniquement à des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, mais d'inclure des élèves du 2<sup>e</sup> voire du 1<sup>er</sup> cycle du primaire

comme le suggère le CASEL (2020). Par ailleurs, bien que le questionnaire SSIS-SEL ait fait l'objet d'une traduction en France, la compréhension de certaines questions semble avoir été plus difficile pour plusieurs participants, ce qui semble tout à fait possible pour des apprenants d'âge primaire dans un contexte minoritaire. Nous avons tenter de réduire cet aspect en expliquant aux participants durant la passation du questionnaire le sens de la plupart des questions dans une certaine mesure, notamment à ceux dont la maîtrise du français était plus faible. Cependant, ces ajouts explicatifs ne semblent pas avoir suffis. Pour contourner cette limite, il y aurait lieu, lors d'une recherche future, d'évaluer le niveau de français des élèves au moyen d'une entrevue semi-dirigée ou d'une évaluation standardisée au moment du pré-test et du post-test afin d'avoir une meilleure idée de leur niveau de français ainsi qu'une appréciation plus fine de leurs acquis en matière de compétences socio-émotionnelles.

## **CONCLUSION**

Malgré ces limites, cette recherche exploratoire représente à notre connaissance, la première étude menée en milieu minoritaire francophone qui documente l'incidence d'un programme basé du l'ASÉ chez des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. De même, si les hypothèses de l'étude sont partiellement confirmées, plusieurs résultats indiquent que le programme sur l'ASÉ a eu un effet positif sur les élèves du groupe expérimental car ces derniers disent avoir améliorer de façon générale leurs compétences socio-émotionnelles si l'on se réfère à leurs réponses au questionnaire SSIS-SEL. Enfin, cette étude a mis en lumière l'importance d'impliquer les enseignants titulaires dans l'implantation d'un programme sur l'ASÉ dans une école qui adopte ce programme. Selon nous, les enseignants titulaires sont les mieux placés pour offrir ce type de programme puisqu'ils connaissent bien les forces et les défis de leurs élèves et sont en mesure d'offrir des activités en lien avec l'ASÉ tout aux long de l'année scolaire. Ce faisant, ils modèlent

et renforcent les acquis liés à des compétences qui prennent souvent du temps à être maîtrisées par des élèves de niveau primaire.

## Références

- Beaumont, C. et N. Garcia (2020). « L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale », *Recherche en Éducation*, 41, p. 60-73, <doi: 10.4000/ree.544>.
- Brackett, M.A., Bailey, C.S., Hoffmann, J.D. et Simmons, D.N. (2019), « Ruler: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning ». *Educational Psychologist*, 54 (3), 144-161. doi: 10.1080/00461520.2019.1614447
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL. (2019). « Tool: Indicators of Schoolwide SEL Walkthrough Protocol », <<https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2020/10/Indicators-of-Schoolwide-SEL-Observation-Protocol-5.8.20-FINAL.pdf> >, consulté le 20 avril 2023.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL. (2020). « 2020 CASEL'S framework: What are the core competences areas and where are they promoted », <<https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>>, consulté le 12 avril 2023.
- Coskun, K. (2019). Evaluation of the Socio Emotional Learning (SEL) Activities on Self-Regulation Skills Among Primary School Children. *The Qualitative Report*, 24(4), 764-780. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dynnicki, A.B., Taylor, R.D. et Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Embracing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analyses of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- 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>
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schnab-Stone, M. et Shriver, T.R. (1997). *Promoting-social and emotional learning. Guidelines Educators*. Alexandria, Virginia: Associations for Supervision and Curriculum Development.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>

- Evans, R., Murphy, S. et Scourfield, J. (2015). Implementation of a School-Based Social and Emotional Learning Intervention: Understanding Diffusion Processes Within Complex Systems. *Prev Sci* 16, 754-764. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0>
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2020). *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gresham, F.M. et Elliot, S.N. (2017). *SSIS SEL Manual*. Bloomington, MN: NCS: Pearson, Inc.
- Gresham, F.M. (2018). *Effective Interventions for Social-Emotional Learning*. New-York: Guilford Press.
- Grund, J. et Holst, J. (2023). Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. *International Journal of Educational Research*, 4(1), 2666-3740. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/38882>
- Halle, T.G. et Darling-Churchill, K.E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Development Psychology*, (45), 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. et Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the ruler approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A critical Appraisal*. New-York: Guilford Press.
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R. et Schronert-Reichl, K. (2017). Promoting Mental Well-Being Through Social Emotional learning in Schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36 (4), 97-107. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-029>
- Jones, S. M. et Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Lord Black, D. (2022). *Essentiels of Social Emotional Learning (SEL): The Complete Guide for Schools and Practioners*. New York: John Wiley.
- Mikolajczak, M., J. Quidbach, I. Kotsou et D. Nelis. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- 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). NewYork : The Guilford Press.

Shriver, T. P. et Weissberg, R. P. (2020). A response to constructive criticism of Social and Emotional Learning. *Phi Delta Kappan*, 101(7), 52-57. <https://doi.org/10.1177/0031721720917543>

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. et Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say ?* New York: Teachers College Press.

**Annex 1** : Activités se rapportant aux cinq compétences de base de l'ASÉ selon CASEL (2020)

Domaines de compétences	Compétences à développer
Conscience de soi	Activité 1 Reconnaître ses émotions, ses besoins ainsi que leur influence sur ses comportements.
Gestion de soi	Activité 2 Gérer efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différents contextes et situations.
Conscience sociale	Activité 3 Apprendre à reconnaître ses émotions et les besoins des autres. Développer de l'empathie et tenir compte du point de vue d'autrui.
Habiletés relationnelles	Activité 4 Gérer adéquatement les conflits et négocier des désaccords de manière constructive.
Prise de décision responsable	Activité 5 Faire des choix constructifs et respectueux au plan personnel et social qui tiennent compte de la sécurité de soi et celles des autres ainsi que les normes personnelles, sociales et éthiques.