



UN CADRE PLUS LARGE POUR MESURER LE SUCCÈS : L'APPRENTISSAGE SOCIAL ET ÉMOTIONNEL

DR. STUART SHANKER
UNIVERSITÉ YORK



UN PROJET DE PEOPLE FOR EDUCATION

© Mesurer ce qui compte, People for Education, 2014

People for Education est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario. Numéro d'enregistrement : 85719 0532 RR0001

641, rue Bloor Ouest, Toronto, ON M6G 1L1
Téléphone : 416-534-0100 ou 1-888-534-3944
Courriel : info@peopleforeducation.ca

MESURER CE QUI COMPTE

People for Education – travaillant de concert avec des spécialistes de partout au Canada – mène un projet pluriannuel qui vise à étendre la définition canadienne de la réussite scolaire en élargissant les indicateurs utilisés pour mesurer les progrès réalisés par les écoles dans un certain nombre de domaines vitaux.

AVIS DE DROIT D'AUTEUR ET DE PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Les rapports et documents du projet Mesurer ce qui compte ont été élaborés en partenariat avec les principaux auteurs et auteures des documents pour chacun des domaines. Les demandes d'autorisation de photocopier ou de reproduire le matériel protégé publié dans ce document doivent être soumises à Dr. Stuart Shanker au stuartshanker@gmail.com ou à People for Education au info@peopleforeducation.ca.

CITATIONS

Le présent rapport devrait être cité comme suit :

Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel*. Dans *Measuring What Matters*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014

TABLE DES MATIÈRES

1. L'IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ÉMOTIONNEL	1
2. LES CINQ COMPÉTENCES FONDAMENTALES	2
2.1 Conscience de soi	2
2.2 Maîtrise de soi	2
2.3 Conscience sociale	3
2.4 Relations interpersonnelles	3
2.5 Prise de décisions	4
3. POUR FAVORISER DAVANTAGE L'APPRENTISSAGE SOCIAL ET ÉMOTIONNEL DANS LES ÉCOLES	4
3.1 Les écoles offrent un milieu d'apprentissage social et émotionnel naturel	4
3.2 L'essor de l'ASE	5
3.2.1. Le Child Development Project (CDP)	5
3.2.2. Le programme Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	6
3.2.3. Positive Action Program (PAP)	7
4. COMMENT LES ÉCOLES CULTIVENT LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES	8
4.1 Le milieu scolaire	8
4.2 La relation élève-enseignant	9
4.3 Un milieu d'apprentissage positif sain et stimulant	11
5. ANALYSE DES RÉSULTATS	12
6. SOMMAIRE DES RÉSULTATS	12
7. MESURER L'ASE	13
7.1 Le développement des élèves	13
7.2 Les conditions à l'école et en salle de classe	14
8. L'INTÉGRATION DE L'ASE AUX AUTRES DOMAINES EXAMINÉS	15
RÉFÉRENCES	16

1. L'IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ÉMOTIONNEL

Au cours des 20 dernières années, la pensée éducative a connu une révolution – ou, pour mieux dire peut-être, une évolution. Les fondements de cette transformation remontent toutefois aux années 60 et 70 et sont issus des travaux novateurs de théoriciens comme Sylvan Tomkins (1962, 1963), John Bowlby (1965, 1969), Erik Erikson (1968) et Margaret Mahler (1975). Selon ces scientifiques, la raison et l'émotion ne constituaient pas des facultés séparées et autonomes (la première régissant la deuxième), mais faisaient plutôt partie intégrante, avec les processus cognitifs, d'un réseau homogène.

Les chercheurs qui ont suivi leurs traces ont beaucoup approfondi notre compréhension des interrelations complexes qui animent ces processus (p. ex. Fogel, 1993; Gottlieb, 1997; Greenspan, 1997; Frijda, 2000; Campos, Frankel et Camras, 2004; Fogel, King et Shanker, 2007, entre autres). Et grâce aux neurosciences, nous savons maintenant que les systèmes du cortex préfrontal qui régissent les processus sociaux et cognitifs forment un tout indémêlable avec les systèmes sous-corticaux dont dépend le fonctionnement émotionnel (Damasio, 1996; Schore, 1996; LeDoux, 1998; Tucker, 2007; Davidson, 2012; Siegel, 2014).

Cette vision d'un cerveau à « systèmes dynamiques » (Ridley, 2003; Lewis, 2005; Shenk, 2010) a transformé également le discours éducatif. Le mouvement de l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) a vu le jour lors d'une conférence du Fetzer Institute en 1994 et a donné naissance au Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Un article de la revue *TIME* le 2 octobre 1995 illustre l'ascension fulgurante de cette nouvelle façon de penser. Le gros titre en couverture [traduction] : *Quel est votre QE? En dessous, la réponse : Ce n'est pas votre QI. Ce n'est même pas un chiffre. Mais l'intelligence émotionnelle pourrait être l'indicateur par excellence du succès dans la vie... et redéfinir la notion d'intelligence.*

Les psychologues du développement ont commencé à analyser minutieusement le rôle du fonctionnement socio-émotionnel dans le bien-être psychologique des enfants (p. ex. Izard *et coll.*, 2001; Eisenberg *et coll.*, 2004; Denham, Ji, et Hamre, 2010). Entre-temps, les théoriciens de l'éducation étudiaient la notion voulant que l'intelligence émotionnelle joue plus que le quotient intellectuel dans le rendement scolaire (Salovey et Mayer, 1990; Goleman, 1995; Shonkoff et Phillips, 2000; Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria et Know, 2009) et qu'il importe tout autant de comprendre les facettes de l'expérience éducative qui favorisent le développement socio-émotionnel (Darling, Caldwell et Smith, 2005; Feldman et Matjasko, 2005).

À la lumière de 20 ans de recherches, on reconnaît maintenant que cinq compétences fondamentales socio-émotionnelles jouent un rôle critique dans le bien-être et le rendement scolaire des enfants :

1. conscience de soi
2. maîtrise de soi
3. conscience sociale
4. relations interpersonnelles
5. prise de décisions

Ce document 1) explique pourquoi ces cinq éléments influent autant le succès aux études et dans la vie, 2) examine les multiples façons dont les écoles favorisent le développement de ces compétences fondamentales et 3) décrit comment l'évaluation de l'apprentissage social et émotionnel à l'école peut renforcer cet avantage essentiel de l'expérience scolaire.

2. LES CINQ COMPÉTENCES FONDAMENTALES

2.1 CONSCIENCE DE SOI

Par conscience de soi, on entend la capacité des élèves à

- reconnaître et décrire leurs émotions
- comprendre le pourquoi de leur état d'esprit
- reconnaître les sentiments des autres et le pourquoi
- reconnaître clairement leur capacité à réussir dans diverses situations
- comprendre leurs propres besoins et valeurs (Yoder, 2014).

Il faut en outre que les élèves se comprennent eux-mêmes, surtout quant à leur style d'apprentissage, leurs forces et leurs faiblesses (Zimmerman, 1990).

De nombreuses études démontrent que plus cette compétence fondamentale est forte, plus les élèves se disent satisfaits de la vie, poursuivent leurs études et réussissent sur le plan social et professionnel (Berk et Shanker, 2005). Lorsque cette compétence manque à l'appel, les élèves sont plus vulnérables aux problèmes de santé mentale et aux difficultés d'ordre scolaire (Cicchetti, Ackerman et Izard, 1995; Eisenberg *et coll.*, 1995; Zimmerman, 1995; Eisenberg *et coll.*, 1997; Saarni, 1999; Blair, 2002; Southam-Gerow et Kendall, 2002; Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff et Caverly, 2002-2004; Pollatos, Gramann et Schandry, 2007). De plus, si leur conscience de soi est faible, ils manifestent des taux nettement plus élevés de troubles d'extériorisation comme l'agression, l'intimidation, l'opposition provocatrice et les comportements choquants (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings et Denham, 1990; Factor, Rosen et Reyes, 2013).

2.2 MAÎTRISE DE SOI

Les aptitudes métacognitives, qui permettent de gérer soi-même son apprentissage et ses émotions, font souvent partie de la maîtrise de soi. Parmi ces aptitudes, notons la capacité de surveiller et d'orienter les objectifs scolaires et d'adopter des stratégies d'apprentissage personnelles pour maîtriser les matières scolaires. Somme toute, les élèves doivent savoir comment s'y prendre pour fixer des objectifs à court et à long terme; planifier sagement et exhaustivement; se concentrer sur la tâche; gérer le stress personnel et interpersonnel; se motiver et se remplir d'espoir et d'optimisme.

Plus généralement, cette compétence désigne l'aptitude des élèves à composer avec le stress et à maîtriser les émotions. Il leur importe surtout d'apprendre à exprimer et à calmer l'anxiété, la colère et la dépression; de plus, ils doivent savoir dompter leurs impulsions et, s'il y a lieu, leur agressivité et leurs élans antisociaux. Enfin, autant leur faut-il apprendre comment se calmer une fois

agités ou fâchés, autant doivent-ils savoir se ressaisir par moments de léthargie ou de lassitude.

Selon de nombreuses études, plus les élèves savent se maîtriser, plus leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle augmentent. Sans cette compétence, ils s'exposent beaucoup plus aux problèmes affectifs, troubles d'intériorisation et d'extériorisation, troubles de l'attention et difficultés scolaires (Mischel, Shoda et Rodriguez, 1989; Kochanska, Murray et Coy, 1997; Saarni, 1999; Tremblay, 2000; Vitaro, Brendgen et Tremblay, 2002; Silk, Steinberg et Morris, 2003; McCain, Mustard et Shanker, 2007; Caprara *et coll.* 2008; Moffitt *et coll.* 2011; Spoon, Cicchetti et Rogosch, 2013). De plus, ils sont plus à risque de problèmes de santé physique, comme l'indique Ferguson dans sa communication sur la santé physique et mentale.

2.3 CONSCIENCE SOCIALE

Les élèves doivent savoir considérer les perspectives des autres, faire preuve d'empathie, prévoir les sentiments et réactions d'autrui et reconnaître les rejailissements émotifs à leurs propres gestes et paroles (Loveland, 2005). De plus, ils doivent apprendre à s'adapter à l'humeur d'un groupe, ainsi qu'à comprendre et respecter d'autres points de vue. Reconnaître et apprécier la diversité dans ce contexte revêt une importance particulière.

Selon une étude récente par Eisenberg, Spinrad et Morris (2014), une conscience sociale bien développée favorise l'adaptation sociale, réduit l'intimidation, améliore le comportement pro-social et facilite la maîtrise des émotions. Schornert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait et Hertzman (2012) ont montré que la culture de cette compétence clé renforce l'aptitude pro-sociale. Lovett et Sheffield (2007), eux, ont montré qu'une conscience sociale faible chez les ados est liée à des niveaux d'agressivité plus élevés.

2.4 RELATIONS INTERPERSONNELLES

Cette compétence désigne la capacité des élèves à établir et à entretenir des amitiés saines; à résoudre les conflits; à reconnaître leurs propres aptitudes à communiquer; à maîtriser et bien exprimer leurs émotions; et à entretenir des rapports avec des personnes-ressources précieuses. Chacune de ces capacités est essentielle au succès à long terme.

Les élèves doivent en outre savoir comment participer à l'apprentissage en groupe et à l'atteinte d'objectifs collectifs, comment parfaire leurs aptitudes pour le leadership, et comment rejeter les pressions sociales nuisibles.

Les élèves chez qui cette compétence laisse à désirer interagissent difficilement avec les autres, n'ont généralement pas un grand estime de soi ni un grand sentiment de bonheur (Rigby et Slee, 1993), affichent plus souvent des comportements antisociaux et agressifs (Zafarakis, 2013), ont du mal à établir des relations solides et à régler les problèmes interpersonnels (Dunn et Herrera, 1997; Denham, 1998; Dunn et Hughes, 1998), et travaillent mal en équipe (Eccles et Barber, 1999; Larson, 2000; Cherniss, 2000; Dulewicz et Higgs, 2000). Par contre, les élèves forts en relations interpersonnelles se montrent plus pro-sociaux et plus coopératifs, jouissent d'une meilleure estime de soi, sont plus heureux et aiment plus l'école (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski et LaFreniere, 1984; Tinto, 1993; Ladd, Birch et Buhs, 1999; Denham *et coll.* 2001; Lemerise et Harper, 2014).

(...) les élèves doivent parfaire leur capacité d'introspection et d'auto-évaluation; apprendre à décider à la lumière de normes morales, personnelles et éthiques; reconnaître l'importance de décisions qui tiennent compte des autres, de leur école et de leur milieu; apprendre à négocier de bonne foi; savoir évaluer comment leurs décisions du moment influenceront sur leur avenir. Encore une fois, ces capacités posent les bases du succès dans la vie.

2.5 PRISE DE DÉCISIONS

Par prise de décision, on entend la capacité d'appliquer des stratégies efficaces pour résoudre des problèmes scolaires, personnels, sociaux, etc., et de reconnaître d'emblée les problèmes liés à telle ou telle décision et de prévoir des options de rechange. Cette compétence comprend une forte dimension personnelle et pro-sociale où les élèves doivent parfaire leur capacité d'introspection et d'auto-évaluation; apprendre à décider à la lumière de normes morales, personnelles et éthiques; reconnaître l'importance de décisions qui tiennent compte des autres, de leur école et de leur milieu; apprendre à négocier de bonne foi; savoir évaluer comment leurs décisions du moment influenceront sur leur avenir. Encore une fois, ces capacités posent les bases du succès dans la vie.

Selon diverses études, les élèves qui maîtrisent cette compétence ont des objectifs clairs et motivants (Wyman, Cowan, Work et Kerley, 1993; Tinto, 1993; Anderman et Midgley, 1997; Heckhausen, Wrosch et Schulz, 2010) et fondent leurs décisions sur des critères éthiques (Dienstbier, 1984; Colby et Damon, 1992; Kurtines et Gewirtz, 1996; Saarni, 1999). Au contraire, si leur capacité de prendre des décisions est faible, les élèves composent moins bien avec les situations stressantes, ont du mal à surmonter leurs problèmes scolaires et interpersonnels (Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988), et manifestent plus de comportements anti-sociaux, auto-destructeurs et socialement déplacés (Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller et Sayette, 1991).

3. POUR FAVORISER DAVANTAGE L'APPRENTISSAGE SOCIAL ET ÉMOTIONNEL DANS LES ÉCOLES

3.1 LES ÉCOLES OFFRENT UN MILIEU D'APPRENTISSAGE SOCIAL ET ÉMOTIONNEL NATUREL

Les écoles du Canada réagissent rapidement au besoin et à l'occasion de renforcer les compétences fondamentales en apprentissage social et émotionnel (ASE). La *Stratégie en matière de santé mentale pour le Canada*, lancée en 2012, a engendré d'importantes initiatives dans les écoles, dont l'embauche de professionnels de la santé mentale, des campagnes de sensibilisation à la santé mentale et des programmes favorisant la bienveillance et de la sécurité. Ces initiatives, alliées au curriculum officiel d'ASE, renforcent énormément la conscience de soi et la maîtrise de soi des élèves. De plus, grâce à la promotion de milieux scolaires sécuritaires, compatissants et inclusifs, de concert avec l'application de la justice réparatrice et de mesures anti-intimidation, la conscience sociale et la qualité des relations interpersonnelles évoluent beaucoup.

Ces innovations ajoutent aux nombreuses façons dont les écoles font naturellement éclore les compétences socio-émotionnelles fondamentales. Et cela implique beaucoup plus que, disons, la maîtrise des règles de bonne conduite en salle de classe. Par exemple, quand on demande aux élèves de songer aux façons de renforcer un argument, on les aide à cultiver leur conscience de soi. Lorsqu'ils doivent composer avec les conséquences d'une épreuve ratée ou d'un travail incomplet, c'est une leçon précieuse de maîtrise de soi. Apprendre à écouter les réponses des autres et à travailler en équipe sur un projet développe la conscience sociale et les relations interpersonnelles. De fait, la matière scolaire en soi cultive des compétences fondamentales comme l'assimilation de l'information. La littérature, elle, offre d'importantes leçons sur l'éthique et la prise de décisions. Quant aux activités parascolaires (sports, musique, théâtre, service

communautaire, etc.), elles sont des catalyseurs du travail collaboratif et de l'esprit d'équipe.

3.2 L'ESSOR DE L'ASE

Pour mettre davantage à profit ces atouts naturels du milieu scolaire, de plus en plus d'écoles ont incorporé des programmes d'apprentissage social et émotionnel (ASE) dans leur curriculum. Deux principes de base sous-tendent ces programmes :

1. Les compétences socio-émotionnelles sont aussi importantes que les autres aptitudes scolaires.
2. Les élèves peuvent acquérir les compétences socio-émotionnelles au même titre que les autres aptitudes scolaires.

Ces programmes ont généré d'importants bienfaits psychologiques et scolaires et nous ont permis de cerner beaucoup plus clairement ces bienfaits dans les écoles et comment les renforcer. Il y a d'ailleurs maintes façons d'intégrer les principales caractéristiques de ces programmes au fonctionnement quotidien d'une école.

3.2.1. LE CHILD DEVELOPMENT PROJECT (CDP)

Le *Child Development Project* (CDP) est un programme exhaustif dans les écoles élémentaires (maternelle à la 6^e année) qui met l'accent sur l'éveil social, les relations interpersonnelles et l'épanouissement.

Le CDP a été conçu par le Developmental Studies Center à Oakland, de concert avec le district scolaire San Ramon et Hayward en Californie. Les résultats actuels sont prometteurs : le programme réduirait les comportements antisociaux et la consommation de drogues et d'alcool, tout en améliorant la compréhension en lecture et le rendement scolaire global.

Dans les écoles où le programme réussit (environ la moitié), les valeurs de l'effet varient entre 0,41 et 1,10; dans celles où il ne réussit pas, les valeurs de l'effet vont de -0,06 à 0,20. Grâce à cette divergence, les chercheurs ont pu chercher la variable médiatrice déterminante. Des analyses plus poussées ont révélé que le programme aidait notamment à créer une collectivité compatissante à l'école (Solomon, Watson, Delucchi, Schaps et Battistich, 1996; Solomon, Battistich, Watson, Schaps et Lewis, 2000; Battistich, Schaps, Watson, Solomon et Lewis, 2000; Battistich, Schaps et Wilson, 2004).

Parmi les leçons clés du CDP, notons l'importance de réunir la classe pour discuter d'objectifs; de prévoir des apprentissages à deux et en petits groupes; et de tenir des discussions littéraires libres dont l'objectif est d'encourager le développement social, éthique et intellectuel des élèves. Le CDP souligne en outre l'importance de transformer les écoles en collectivités compatissantes où les enfants se sentent valorisés, intégrés et redevables auprès des autres. On retient aussi du CDP que les écoles peuvent atteindre ces objectifs au moyen d'activités de renforcement communautaire en salle de classe et à l'échelle de l'école, d'un curriculum stimulant, de l'apprentissage collaboratif et d'efforts soutenus en développement de la littératie.

3.2.2. LE PROGRAMME PROMOTING ALTERNATIVE THINKING STRATEGIES (PATHS)

PATHS est un programme d'ASE pluriannuel universel fondé sur la recherche et visant les élèves de la prématernelle à la sixième année. Il favorise la conscience de soi et sociale, la maîtrise de soi, ainsi que les compétences interpersonnelles et décisionnelles.

Les élèves reçoivent des leçons d'au moins 30 à 40 minutes trois fois par semaine. On leur montre à reconnaître, nommer, évaluer et gérer les sentiments et les comportements, et à les différencier. Grâce à PATHS, les élèves apprennent aussi à calmer les impulsions, retarder la gratification, gérer le stress, se surveiller, comprendre le point de vue des autres, résoudre des problèmes, prendre des décisions et voir la vie du bon côté.

Selon plusieurs essais contrôlés aléatoires à grande échelle (Greenberg *et coll.* 1995), PATHS renforce le rendement scolaire et les comportements pro-sociaux, améliore le climat des écoles et les compétences émotionnelles, et diminue les comportements déplacés et la détresse émotionnelle. Les valeurs de l'effet varient entre 0,15 et 0,24, on les qualifierait donc de « faibles à modérés » (Crean et Johnson, 2013).

Dans les écoles PATHS, les élèves ont grandement amélioré leur capacité de résoudre les problèmes sociaux, leur reconnaissance des émotions, leur rendement en lecture, leurs aptitudes pour la planification non verbale et, selon les évaluations enseignants-parents, leurs compétences sociales. Les enseignants soulignent aussi une forte amélioration dans la maîtrise des frustrations chez les élèves (Greenberg et Kusche, 1998). Chez les enfants de cinq à sept ans dans les écoles PATHS, mais non dans les écoles de comparaison, on note de fortes améliorations dans les cinq sous-échelles du *Questionnaire sur les points forts et les points faibles* (QPFPF) : 1) comportement pro-social, 2) inattention/hyperactivité, 3) symptômes émotifs, 4) inconduite et 5) problèmes avec les pairs (Curtis et Norgate, 2007). De plus, les contrôles de suivi deux ans plus tard ont révélé chez le groupe PATHS une baisse importante de l'agressivité et du TDAH signalés par les enseignants (Malti, Ribeaud et Eisner, 2011; Malti, Ribeaud et Eisner, 2012).

Une des principales leçons du programme PATHS : l'utilité incontestable d'intégrer au fonctionnement quotidien de la salle de classe des activités visant à a) améliorer le « vocabulaire » émotionnel des enfants et leur capacité à présenter leurs expériences personnelles des sentiments fondamentaux, b) les convaincre qu'ils peuvent maîtriser leurs émotions et c) renforcer leur capacité de reconnaître les signes d'émotion chez les autres. Le personnel enseignant peut proposer toutes sortes de travaux et de discussions qui développent l'empathie, la prise de décisions et le règlement à l'amiable des conflits.

PATHS nous souligne en outre l'importance d'inclure les élèves à besoins particuliers dans ces activités. En effet, les enfants à besoins particuliers qui disaient avoir de fréquents problèmes de comportement et symptômes de dépression au moment de commencer PATHS en signalaient une forte réduction au post-test, réduction maintenue pendant deux ans après l'intervention. Lors des contrôles de suivi trois ans plus tard, la dépression et les problèmes d'intériorisation et d'extériorisation chez les élèves PATHS continuaient à s'atténuer, alors qu'ils augmentaient (intériorisation et extériorisation) ou s'atténaient moins vite (dépression) chez le groupe témoin (Kam, Greenberg et Kusche, 2004).

3.2.3. POSITIVE ACTION PROGRAM (PAP)

Le PAP, qui mise sur le perfectionnement des atouts aux fins de l'intervention et de la prévention, sert à renforcer le caractère et le comportement des élèves. Mis au point par Carol Gerber Allred en 1977, il a fait l'objet de nombreuses mises à jour depuis. (Washburn *et coll.*, 2011).

Le PAP montre aux enfants comment adopter des comportements sains sur le plan physique, émotionnel, intellectuel et social. Il compte environ 140 leçons de 15 minutes par année d'études, toutes données par les enseignants. Il comprend en outre diverses troupes ressources (climat de l'école, conseillère ou conseiller, communauté et membres de la famille) fondées sur les compétences fondamentales énoncées dans ce document.

Selon le personnel enseignant, les enfants s'intéressent beaucoup au contenu du PAP (Schmidt, Flay et Lewis, 2014). De plus, une étude récente a montré que le PAP aidait à améliorer les éléments suivants dans les écoles élémentaires : la sécurité; l'engagement des enseignants, élèves et parents; le soutien aux élèves; l'apprentissage axé sur les normes (Snyder, Vuchnich, Acock, Washburn et Flay, 2012).

L'efficacité du programme ressort aussi dans de récentes études aléatoires contrôlées. Par exemple, une analyse menée dans 20 écoles à forte diversité raciale et ethnique dans l'État d'Hawaï (dix employaient le PAP et dix servaient de témoins) a révélé des effets bénéfiques pour les écoles PAP dans leur ensemble et sur le plan du rendement en maths, lecture et sciences. De plus, l'intimidation, les problèmes de comportement et l'absentéisme y ont diminué (Snyder *et coll.*, 2010; Snyder *et coll.*, 2012), tout comme la violence, l'activité sexuelle et la consommation de substances (Beets *et coll.*, 2009). Enfin, lors d'un essai aléatoire en grappes parmi des écoles de quartiers urbains à faible revenu et à forte concentration ethnique, les sentiments positifs et la satisfaction face à la vie ont augmenté tous les deux, alors que la dépression et l'anxiété ont chuté (Lewis *et coll.*, 2013).

Règle générale, on constate que le PAP améliore divers facteurs chez les enfants, dont le rendement scolaire, le comportement pro-social, ainsi que la santé mentale et affective, l'ampleur des effets variant de 0,34 à 0,72 (Flay, 2012).

Le succès du PAP nous montre que les écoles devraient s'efforcer de parfaire ce qui suit chez leurs élèves :

1. l'image de soi (la relation pensées-sentiments-actions)
2. les gestes concrets et intellectuels (hygiène, nutrition, non aux substances néfastes, prise de décision, créativité, etc.)
3. la maîtrise de soi
4. les relations interpersonnelles
5. l'honnêteté envers soi-même et les autres
6. le perfectionnement personnel (établissement d'objectifs, persévérance, résolution de problèmes, exploration de nouvelles choses, etc.).

(...) ce sont les interactions dans la salle de classe, les corridors, la cour d'école et la cafétéria qui importent le plus : les expériences de vie qu'elles offrent (rivalités, alliances, partage d'intérêts, travail d'équipe, etc.) posent les bases du succès et du bonheur dans la vie adulte.

4. COMMENT LES ÉCOLES CULTIVENT LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

4.1 LE MILIEU SCOLAIRE

Les écoles jouent un rôle critique dans le développement des cinq compétences socio-émotionnelles fondamentales (Weissberg et Cascarino 2013), et le caractère fortement social du milieu scolaire en est une des pierres angulaires (Lewis, 1992).

Les élèves ont besoin d'interagir avec leurs pairs et leurs enseignants pour bâtir leurs compétences socio-émotionnelles (Greenspan, 1994); il faut aussi les initier à des émotions et à des conflits émotifs plus complexes (Saarni, 1999). La lecture leur permet notamment de vivre les expériences de personnages littéraires et d'y réfléchir. Toutefois, ce sont les interactions dans la salle de classe, les corridors, la cour d'école et la cafétéria qui importent le plus : les expériences de vie qu'elles offrent (rivalités, alliances, partage d'intérêts, travail d'équipe, etc.) posent les bases du succès et du bonheur dans la vie adulte (Denham *et coll.*, 2009).

Pour parfaire la maîtrise de soi et la prise de décisions, les élèves doivent absolument acquérir de nouvelles capacités de réflexion; de plus, en s'exposant à de nouvelles idées, ils renforcent les émotions positives dont se nourrit la conscience de soi (pas juste la curiosité et l'intérêt, mais aussi la satisfaction et le sentiment d'efficacité personnelle qu'engendre la maîtrise d'une tâche difficile (Harter, 2006). Apprendre comment composer avec la frustration et la déception provoquées par un devoir qu'on trouve trop difficile ou qu'on rate est un élément clé de ce processus - le maintien de la concentration et la persévérance doivent passer, entre autres, par la capacité de surmonter les émotions négatives lorsqu'on bute contre une difficulté. Même l'anxiété associée aux examens est bénéfique si elle ne déborde pas, car on sait depuis très longtemps qu'un stress modéré stimule les processus cognitifs (Yerkes et Dodson, 1908).

On ne saurait trop insister non plus sur l'importance d'un enseignement chaleureux et compatissant dans l'essor de ces cinq compétences fondamentales. En effet, les commentaires constructifs des enseignants favorisent sans cesse le développement, et leur propre état affectif influence profondément celui de l'élève, phénomène que l'on nomme « résonance limbique » (Goleman, 2006).

Les enseignants qui se passionnent pour la matière et se dévouent à la réalisation du plein potentiel de leurs élèves contribuent en outre fortement à l'estime de soi, l'auto-surveillance et l'auto-évaluation (Wentzel, 1997). De plus, la façon dont les enseignants réagissent aux difficultés et aux réalisations des élèves est déterminante pour le développement des fonctions exécutives et aptitudes méta-cognitives (Bodrova et Leong, 2007). Lorsque les enseignants savent diviser un problème en petites parties, font ressortir les détails clés, guident l'organisation de la pensée, les élèves apprennent à mieux planifier et ordonner leurs idées, à se concentrer assidûment et à passer outre aux distractions (Schunk et Zimmerman 1998).

Des recherches fondées sur l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* ont montré que la participation à des activités parascolaires - sports, orchestre, troupe de théâtre, club des sciences - joue un rôle déterminant dans les résultats scolaires et le développement pro-social. Le parascolaire permet aux élèves d'explorer leur identité, d'affermir leur sens de l'initiative, de parfaire la maîtrise de leurs émotions face à leur vécu, de bâtir de bonnes relations

Lorsque les enseignants savent diviser un problème en petites parties, font ressortir les détails clés, guident l'organisation de la pensée, les élèves apprennent à mieux planifier et ordonner leurs idées, à se concentrer assidûment et à passer outre aux distractions.

interpersonnelles et d'acquérir des aptitudes sociales. Les données indiquent clairement que plus les élèves font du parascolaire, moins la cigarette, l'alcool ou la marijuana les attire (Guévremont, Findlay et Kohen, 2014).

4.2 LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

La qualité de la relation élève-enseignant et le soutien affectif que les enseignants offrent influent beaucoup sur le bien-être et le rendement scolaire (Perry, 1998; Skinner et Belmont, 1993). Il importe donc de comprendre les facteurs qui sous-tendent les bonnes relations élève-enseignant.

Plusieurs théoriciens de l'éducation ont analysé les parallèles entre les méthodes pédagogiques et parentales (Barnas, 2000; Wolfgang, 2001; Pellerin, 2005). La recherche à ce chapitre repose fortement sur l'étude phare de Diana Baumrind, qui, d'après l'étude marquante de Kurt Lewin sur le leadership (Lewin, Lippitt et White 1939), a démontré que les comportements des enfants varient en fonction du style parental (Baumrind 1968, 1971). Baumrind en a repéré trois styles : encadrant, autoritaire et permissif.

Le style *encadrant* mise sur la douceur, l'attention, la sensibilité et la réceptivité à l'égard des besoins des enfants. Il fixe des limites claires, mais évite les restrictions excessives; ses interventions sont constructives et non punitives, et elles puisent dans l'application cohérente des attentes et des règles. De plus, le style parental encadrant cultive l'autonomie des enfants, car il les incite à exprimer leurs pensées, sentiments et désirs, préconise la prise de décision conjuguée et considère affablement leurs besoins affectifs. La recherche montre que, dans l'ensemble, les enfants de parents encadrants se démarquent en matière de développement social et émotionnel (Steinberg, Elmen, et Mounts, 1989).

Le style *autoritaire* repose sur la discipline, imposant des règles sévères et des punitions pour les transgressions. Selon Diana Baumrind, les parents autoritaires exigent l'obéissance sans justifier les règles imposées. Ils font peser de nombreuses demandes sur leurs enfants et emploient des méthodes robustes, voire coercitives, pour conditionner et maîtriser le comportement. Ils décident de tout unilatéralement et n'encouragent donc aucunement l'autonomie chez les enfants.

Les recherches indiquent que le style autoritaire produit des enfants obéissants, mais susceptibles aux problèmes psychologiques. Malheureusement, leur estime de soi laisse souvent à désirer, et leur niveau de bonheur et de compétence sociale est plus faible. De plus, le style autoritaire engendrerait plus de problèmes d'intériorisation et d'extériorisation (Robinson, Mandelco, Olsen et Hart, 2001). Le plus inquiétant, c'est qu'un régime de punitions sévères et, pire, la négligence et la brusquerie ou la rudesse, sont des indicateurs importants d'agression à l'adolescence (Maura O'Keefe, 2005).

Le style *permissif* prône la compassion, mais déborde d'indulgence. Les attentes à l'égard des enfants sont peu nombreuses, et lorsque ceux-ci passent outre à l'une des rares règles du foyer, on en fait régulièrement abstraction. Les parents permissifs évitent la confrontation et veulent plutôt se lier d'amitié avec leurs enfants, pas les encadrer. Chez les enfants de milieux permissifs, la cote de bonheur est souvent faible, alors que les problèmes comportementaux sont plus fréquents. Les problèmes à l'école et face à l'autorité sont importants. Enfin, la permissivité est associée à une faible maîtrise des impulsions et à une agressivité plus prononcée (Lewis, Granic et Lamm, 2006).

Macoby et Marting (1983) ont ajouté un quatrième style parental au trio de Baumrind : le style *indifférent* ou *détaché*, où l'attachement affectif et la communication brillent par leur absence, les attentes à l'égard des enfants se font bien rares, et les besoins et perspectives de ceux-ci n'importent essentiellement pas. Ce style entraînerait des problèmes de comportement et la détresse intérieure tout en minant le développement psychosocial et les résultats scolaires (Lamborn, Mounts, Steinberg, et Dornbusch, 1990).

Les résultats de recherches sur l'impact des styles pédagogiques ressemblent beaucoup à ceux des études sur l'effet des approches parentales, et ils nous montrent comment prêter main-forte aux enseignants dans l'établissement de liens solides avec les élèves.

L'enseignement encadrant se démarque par sa réceptivité, son soutien et sa vision des élèves comme personnes responsables. Il sait imposer des limites tout en encourageant l'autonomie. Il s'assure d'expliquer le pourquoi des règles et demande souvent aux élèves eux-mêmes de participer à leur élaboration. Dans l'enseignement encadrant, on tolère beaucoup plus les élèves qui remettent les choses en question ou qui interviennent dans les discussions en classe. La discipline importe, oui, mais l'imposition de conséquences pour les transgressions est juste et cohérente.

Tout comme le style parental encadrant, l'enseignement encadrant dynamise le développement socio-émotionnel des élèves et, d'après les recherches, forme des élèves responsables, pro-sociaux et généralement plus matures. Il favorise aussi une ambiance positive en salle de classe et à l'échelle de l'école (Mugny, Chatard et Quiamzade, 2006; Mullen et Tallent-Runnels, 2006; Quiamzade, Mugny et Falomir-Pichastor, 2009; Snyder et Bassett, 2011; Buskist et Benassi, 2012).

L'enseignement autoritaire, par contre, vise d'abord une discipline de fer en classe. L'autorité des enseignants étant sacrée, les élèves n'ont presque jamais l'occasion de discuter ou de remettre en question. Le non-respect des règles ou des échéances n'est pas toléré, le comportement en salle de classe étant soumis principalement à un régime de punitions/récompenses. Si les élèves manquent aux règles autoritaires, on les accuse de ne pas vouloir maîtriser leurs impulsions et d'être les seuls responsables s'ils échouent.

L'enseignement autoritaire semble non seulement nuire à la motivation, à l'estime de soi et au sentiment d'efficacité personnelle des élèves, mais aussi écarter les bienfaits socio-émotionnels typiques des relations de confiance entre l'élève et l'enseignant et d'une ambiance saine en salle de classe. Il semble en outre peser lourdement sur les enseignants eux-mêmes (Wentzel, 2002; Mugny, Chatard et Quiamzade 2006; Pellerin, 2004; Quiamzade, Mugny et Falomir-Pichastor, 2009; Snyder et Bassett, 2011).

L'enseignement permissif néglige la discipline en classe et tend à faire abstraction de l'indiscipline aussi longtemps que possible, le cas échéant. De plus, le personnel enseignant permissif n'essaie aucunement d'établir des rapports de confiance avec les élèves; au lieu, il ne se soucie pas d'eux et peut même finir par s'en méfier. L'enseignement comme tel, considéré comme un fardeau et non une vocation, n'a droit qu'à un effort minimum.

L'enseignement permissif semble engendrer les mêmes problèmes affectifs chez les élèves que le style parental permissif : tendances impulsives plus fortes, manque de motivation et de persévérance, anxiété chronique et rendement

scolaire médiocre (Eisenberg, Fabes et Spinrad, 2006; Ginsburg, Durbin, García-España, Kalicka et Winston, 2009; Parke et Buriel, 2006; Paulussen-Hoogbeem, Stams, Hermanns, Peetsma et van den Wittenboer, 2008; Thompson, 2006; Bernstein, 2013).

Le personnel enseignant permissif met tout en œuvre pour éviter les conflits avec les élèves et peut même finir par les soutenir excessivement. Les élèves ont trop de latitude et, faute d'attentes solides de la part des enseignants, peuvent laisser flancher leur motivation (Daniel, 2009). Révélation particulièrement probante des recherches sur l'enseignement permissif : le fait d'éviter les conflits typiques d'une année d'études à l'autre peut de fait *miner* les rapports élève-enseignant (Greenwald et Gillmore, 1997; Marsh et Roche, 2000; Johnson, 2002; Griffin, 2004; Love et Kotchen, 2010).

4.3 UN MILIEU D'APPRENTISSAGE POSITIF SAIN ET STIMULANT

L'apprentissage des élèves est optimal lorsqu'on leur offre une salle de classe où règne un sentiment de sécurité physique et émotionnelle; un milieu sécuritaire stimule leurs compétences interpersonnelles, favorisant ainsi des interactions plus cordiales et productives avec les camarades et les enseignants (Hoy et Woolfolk, 1993; Newman, Rutter et Smith, 1989; Sutherland, 1994). Il faut donc mettre les élèves à l'abri de la violence et de l'intimidation (deLara, 2006; Rothon, Head, Klineberg et Stansfeld, 2011) et leur permettre de s'exprimer et de faire des erreurs en classe sans crainte d'humiliation (Lewis, 2001; Bucher et Manning, 2005). D'autres recherches montrent que le rendement et le bien-être des élèves fleurissent grâce à l'application équitable et cohérente des mesures disciplinaires (Kees, 2003).

La méta-analyse de John Hattie sur les facteurs qui animent l'apprentissage se révèle d'une grande utilité pour les administrateurs et enseignants qui travaillent à améliorer l'ambiance en salle de classe.

Voici les facteurs clés repérés par Hattie : les élèves reçoivent de la rétroaction constructive des enseignants; les enseignants ont des attentes exigeantes vis-à-vis de la matière que les élèves peuvent maîtriser; les enseignants fixent des buts et des défis convenables pour les élèves; l'approche pédagogique prévoit des stratégies qui encouragent l'autonomie et le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves; les élèves estiment qu'ils appartiennent à un groupe uni et compatissant (Hattie, 2009).

De nombreux éléments sont pour tout dans le sentiment de sécurité des élèves (Skiba et Peterson, 2000; Warren *et coll.* 2006). Il ne suffit pas d'un code de discipline rigoureux, car les élèves ont besoin d'une sécurité non seulement physique, mais aussi sociale et affective (Lewis, 2001; Bucher et Manning, 2005). Le facteur clé à ce chapitre? La relation élève-enseignant (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001). Les élèves doivent pouvoir établir avec leurs enseignants une relation personnelle (Voelkl, 1995; Woolley et Bowen, 2007) fondée sur la confiance mutuelle (Bryk et Schneider, 2002). De plus, l'appui scolaire et moral offert par les enseignants est critique (Croninger et Lee, 2001; Hamre et Pianta, 2005; Baker, 2006; Bernstein-Yamashiro, 2013), tout comme celui de leurs pairs (Wentzel et Caldwell, 1997; Wentzel, 1998, 2005; Dennis, Phinney et Chuateco, 2005).

De fait, plus le milieu d'apprentissage est sain, plus l'engagement des élèves est fort, et vice versa – cette symbiose est essentielle (Tinto, 1993; Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004). Les enseignants et les administrateurs doivent bien saisir l'importance d'un milieu sain et y travailler assidûment.

De fait, plus le milieu d'apprentissage est sain, plus l'engagement des élèves est fort, et vice versa – cette symbiose est essentielle. Les enseignants et les administrateurs doivent bien saisir l'importance d'un milieu sain et y travailler assidûment.

5. ANALYSE DES RÉSULTATS

Des centaines d'études ont évalué les résultats de programmes visant à renforcer l'ASE (voir le <http://www.casel.org/guide> pour une liste complète avec commentaires). La publication de plusieurs méta-analyses nous a permis de dresser un sommaire des résultats. Les écoles peuvent tirer diverses leçons de ces méta-analyses pour cultiver des compétences socio-émotionnelles fondamentales chez leurs élèves.

- Les programmes d'ASE devraient être universels, car ils aident à réduire les problèmes affectifs et comportementaux et profitent également aux élèves n'ayant pas ces problèmes.
- Les enseignants, et non les spécialistes externes, sont les mieux placés pour cultiver les cinq compétences fondamentales.
- Les initiatives scolaires visant à renforcer la conscience de soi et la conscience sociale et, ainsi, la croissance et l'intégration pro-sociales fonctionnent le mieux si elles ciblent un concept bien précis (p. ex. la violence en général, les comportements antisociaux ou perturbateurs, l'intimidation; les activités de gangs, la violence dans les relations amoureuses).
- L'amélioration du rendement scolaire découle directement du développement des compétences fondamentales.
- L'efficacité d'une initiative en ASE passe par des enseignants qui
 - comprennent à fond les bases théoriques
 - fixent des objectifs ou buts précis
 - misent fortement sur des lignes directrices détaillées
 - reçoivent du perfectionnement professionnel à cette fin
 - ont l'occasion de discuter de leurs activités avec leurs collègues
 - reçoivent de la rétroaction de l'administration
 - peuvent compter sur des ressources humaines stables

6. SOMMAIRE DES RÉSULTATS

Règle générale, les programmes d'ASE ont produit les résultats bénéfiques clés que voici :

- Meilleur rendement scolaire
- Meilleure attitude envers l'école et l'éducation
- Compétences socio-émotionnelles accrues
- Meilleure attitude envers soi-même et autrui
- Meilleure santé mentale (anxiété, dépression et détresse émotionnelle atténuées)
- Meilleurs comportements sociaux

- Moins de problèmes comportementaux
- Meilleure ambiance à l'école et en salle de classe

7. MESURER L'ASE

Les recherches soulignent clairement l'importance d'évaluer à quel rythme les élèves perfectionnent leurs compétences socio-émotionnelles fondamentales, et comment les écoles et les salles de classe alimentent ce volet essentiel non seulement de leur bien-être personnel, mais aussi de leurs réalisations scolaires à long terme.

Heureusement, une série d'outils nous proposent maintenant diverses méthodes en vue de mesurer « ce qui importe le plus », y compris les forces et les faiblesses socio-émotionnelles. D'autres outils permettent aux écoles et aux enseignants d'évaluer l'efficacité de leurs efforts et de puiser dans leurs réussites pour progresser davantage.

7.1 LE DÉVELOPPEMENT DES ÉLÈVES

Nous avons aujourd'hui diverses échelles éprouvées pour évaluer les cinq compétences fondamentales.

Nous pouvons d'ailleurs mesurer ces compétences dès le préscolaire, ce qui nous permet à la fois de promouvoir l'apprentissage social et émotionnel alors que le cerveau est à son plus malléable et d'intervenir de façon précoce si l'on détecte des problèmes.

Le *Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)* fonctionne très bien à ce chapitre; il évalue la maîtrise de soi sur le plan des émotions, de l'attention et du comportement à la lumière d'une courte série de tâches structurées. Sa capacité de sonder la maîtrise des émotions ainsi que l'attention et l'impulsivité est particulièrement utile. Chez les petits du jardin d'enfants, l'Indice de développement de la petite enfance évalue cinq facettes de la croissance qui constituent de bons indicateurs de la santé, de la scolarité et de l'intégration sociale à l'âge adulte. Il s'agit, entre autres, de la compétence sociale (partage avec les autres; confiance personnelle; invitation aux spectateurs de se joindre au jeu) et de la maturité émotionnelle (concentration; maîtrise de la colère ou l'agressivité; retenue).

Pour les élèves de l'élémentaire, on emploie l'*Emotion Regulation Checklist* pour évaluer l'empathie, la prise de conscience des émotions et l'expression acceptable de celles-ci. L'outil sert aussi à analyser la gestion des émotions, bonne et moins bonne (p. ex. Peuvent-ils surmonter le stress? Font-ils preuve d'empathie? S'écroulent-ils par moments de stress? S'irritent-ils facilement?).

Pour les enfants de 3 à 16 ans, on a souvent recours au *Questionnaire sur les points forts et les points faibles*, qui repère les problèmes affectifs, comportementaux, pro-sociaux, d'hyperactivité/de déficit de l'attention et de relations avec les pairs.

Outil tout aussi important, la *Child Behavior Checklist (CBCL)* est utilisée régulièrement pour dénicher les problèmes émotionnels ou comportementaux. Elle cible huit facettes : anxiété/dépression; dépression; questions somatiques;

problèmes sociaux; problèmes de la pensée; problèmes de l'attention; manque aux règles; agressivité.

La *Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS)*, un autre outil standard, sert à évaluer les forces personnelles des élèves ainsi que leurs faiblesses sur le plan des relations interpersonnelles, des ressources intra-personnelles, du fonctionnement à l'école et de la maîtrise des émotions.

Enfin, le *Behavior Assessment System for Children (BASC)* évalue les forces et faiblesses émotionnelles et comportementales. L'outil se démarque par sa capacité de repérer les problèmes d'adaptation et de comportement en salle de classe.

Pour les adolescents, la composante *Youth Rating Scale* de la BERS propose une évaluation axée sur les forces émotionnelles et comportementales, qui sont déterminantes dans le développement du sentiment d'accomplissement, du sens des relations humaines et de la maîtrise du stress. Autre outil utile : la *Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS)*, qui évalue l'image de soi globale et six sous-domaines chez les jeunes et les ados (société, compétences, affect, école, famille, physique).

La MSCS excelle dans l'identification d'élèves dont l'estime de soi est faible. Il importe aussi de mesurer leur résilience. À ce chapitre, le *Resilience Factory Inventory* aide les élèves à comprendre et à améliorer leur pensée et leurs gestes sur les plans clés suivants : gestion et maîtrise des émotions, attention et comportement sous pression; maîtrise des impulsions et report de la gratification; capacité de reconnaître les sources du stress; sentiment d'efficacité personnelle; optimisme raisonnable; empathie; capacité de demander de l'aide.

7.2 LES CONDITIONS À L'ÉCOLE ET EN SALLE DE CLASSE

En plus de mesurer le progrès des élèves dans leur apprentissage social et émotionnel (acquisition des compétences fondamentales), il faut évaluer les activités scolaires conçues à cette fin. Pour les plus jeunes, on emploie régulièrement la *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*, qui mesure la qualité des processus au sein d'un groupe d'âge scolaire ou préscolaire à la lumière des facteurs suivants : l'interaction de l'enseignant avec les enfants, le personnel, les parents et d'autres adultes; l'interaction parmi les enfants eux-mêmes; l'interaction des enfants avec le matériel et les activités d'apprentissage.

Le *User Assessment Profile for Early Childhood Programs (APECP)*, pour sa part, évalue très efficacement l'ambiance dans les classes préscolaires. Les catégories sondées : 1) milieu d'apprentissage; 2) horaire; 3) curriculum; 4) interaction enfant-enseignant; 5) soutien à l'expérience d'apprentissage personnelle.

Robert Pianta nous propose *CLASS*, un ensemble d'outils d'observation très puissants permettant d'évaluer et de parfaire l'enseignement et le climat en salle de classe dans les écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires; *CLASS* comporte aussi des échelles pour les nourrissons, les tout-petits et les élèves en pré-maternelle. Parmi les facteurs évalués : réceptivité et sensibilité des enseignants; organisation de la classe; productivité; gestion du comportement; développement des concepts; rétroaction pédagogique; modélisation de langues; qualité de rétroaction; dialogue pédagogique.

Le *Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)* mesure très bien le climat social et émotionnel des écoles. À la lumière d'études exhaustives, le CSCI a

retenu six facteurs clés du climat scolaire sain : sécurité et ordre physique; sécurité et ordre social; collaboration et communication; qualité de l'enseignement; engagement des parents/tuteurs et de la communauté; attentes quant au rendement scolaire.

En plus des échelles d'ASE ci-dessus, divers autres outils permettent d'explorer plus à fond les compétences fondamentales, dont le *Social Skills Rating System (SSRS)*; la *Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE)* et la *Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*.

Ces outils partagent les points forts suivants : 1) ils sont faciles à utiliser; 2) ils évaluent avec tact les compétences fondamentales; 3) ils aident les enseignants à faire croître ces compétences; 4) ils permettent de mieux encadrer le climat socio-émotionnel des écoles.

8. L'INTÉGRATION DE L'ASE AUX AUTRES DOMAINES EXAMINÉS

Les résultats de recherche présentés dans ce rapport mettent pleins feux sur une facette de l'éducation que nous devons reconnaître et enrichir. Egerton Ryerson a défendu la cause de l'éducation universelle en 1846 pour que nos enfants puissent tous acquérir les compétences personnelles et scolaires qui leur donneraient une vie saine, productive et gratifiante. Nos écoles visent depuis lors ce grand objectif. Et aujourd'hui, nous apprécions beaucoup plus les compétences impliquées et la façon d'en favoriser le développement.

Ces résultats confirment en outre que l'éducation va bien au-delà de l'enseignement des matières dites formelles. Les trois connaissances de base classiques (lecture, écriture et calcul) doivent donc passer à cinq (maîtrise de soi et relations interpersonnelles). Bref, plus les élèves savent reconnaître et décrire leurs sentiments, composer avec le stress, gérer leurs émotions, faire preuve d'empathie, bâtir de solides amitiés et résoudre les problèmes, plus ils réussissent globalement (Raver et Knitzer 2002). Leur vécu scolaire joue un rôle unique et crucial à ce chapitre.

Rappelons, toutefois, que la culture des cinq compétences fondamentales n'a pas de formule magique. Il en va de même pour l'intégration des idées et techniques d'autres programmes d'ASE à succès. Chaque école présente ses propres défis et son propre potentiel, d'où l'importance d'évaluer ses efforts... et de modifier ses stratégies au besoin.

Malgré l'importance indéniable des trois connaissances de base classiques, les élèves d'aujourd'hui doivent aussi se doter des habiletés propres à une vie saine et productive. Les écoles sont pour beaucoup dans ce processus de développement personnel, processus à évaluer aussi rigoureusement que les autres facettes de l'apprentissage. Bref, si nous *mesurons ce qui importe*, nous comprenons beaucoup mieux les besoins complexes de nos élèves... et y répondons d'autant plus.

Les trois connaissances de base classiques (lecture, écriture et calcul) doivent donc passer à cinq (maîtrise de soi et relations interpersonnelles). Bref, plus les élèves savent reconnaître et décrire leurs sentiments, composer avec le stress, gérer leurs émotions, faire preuve d'empathie, bâtir de solides amitiés et résoudre les problèmes, plus ils réussissent globalement.

RÉFÉRENCES

- Anderman, E. et Midgley, C. (1997). « Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools ». *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Baker, J. (2006). « Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school ». *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Barnas, M. (2000). « "Parenting" students: Applying developmental psychology to the college classroom ». *Teaching of Psychology*, 27(4), 276-277.
- Battistich, V., Schaps, E. et Wilson, N. (2004). « Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school ». *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D. et Lewis, C. (2000). « Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors ». *Journal of Primary Prevention*, 21, 75-99.
- Baumrind, D. (1968). « Effects of authoritarian parental control on child behavior ». *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). « Current patterns of parental authority ». *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Beets, M., Flay, B., Vuchinich, S., Snyder, F., Acock, A., Li, K., Burns, K., Washburn, I. et Durlak, J. (2009) « Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviours, and sexual activity among elementary-school students in Hawai'i ». *American Journal of Public Health*, 99 : 1438-1445. doi:10.2105/AJPH.2008.142919
- Bernstein-Yamashiro, B. (2013). « Teacher-student relationships: A growing field of study ». *New Directions for Youth Development*, 137, 15-26.
- Berk, L. et Shanker, S. (2005). *Child development: Second Canadian edition*. Toronto : Pearson Education Canada.
- Birch, S. et Ladd, G. (1997). « The teacher-child relationship and children's early school adjustment ». *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Blair, C. (2002). « School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry ». *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH : Merrill/Prentice Hall.
- Bowlby, J. (1965). *Child care and the growth of love*. (2^e éd.). Baltimore : Penguin Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Londres : Institute of Psycho-Analysis.
- Bruner, J. S. (1961). « The act of discovery ». *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- Bryk et Schneider, (2002). *Trust in schools : A core resource for improvement*. New York : Russell Sage Foundation.
- Bucher, K. et Manning, M. (2005). « Creating safe schools ». *The Clearing House : A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 79(1), 55-60.
- Buskist, W. et Benassi, V. A. (dir.). (2012). *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Campos, J., Frankl, C. et Camras, L. (2004). « On the nature of emotion regulation ». *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Caprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C. et Bandura, A. (2008). « Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement ». *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Cherniss, G. (2000). « Social and emotional competence in the workplace » dans R. Bar-On et J. Parker (dir.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 433-458). San Francisco : Jossey-Bass.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. et Izard, C. (1995). « Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology ». *Development and Psychopathology*, 7(1), 1-10.
- Colby, A. et Damon, W. (1992). *Some do care : Contemporary lives of moral commitment*. New York : Free Press.

- Commission de la santé mentale du Canada. (2012). *Changer les orientations, changer des vies : La stratégie en matière de santé mentale pour le Canada*. Calgary, AB : Commission de la santé mentale du Canada. <http://strategie.commissionsantementale.ca/pdf/strategie-text-fr.pdf>.
- Compas, B., Malcarne, V. et Fondacaro, K. (1988) « Coping with stressful events in older children and young adolescents ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3): 405-411.
- Crean, H. et Johnson, D. (2013). « Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school-aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial ». *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 56-72.
- Croninger, R. et Lee, V. (2001). « Social capital and dropping out of high school: Benefits to at risk students of teachers' support and guidance ». *The Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Curtis, C. et Norgate, R. (2007). « An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at key stage 1 ». *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 33-44.
- Damasio, A. (1996). « The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex ». *Philosophical Transactions of the Royal Society of Londres. Series B, Biological Sciences*, 351(1346), 1413-1420.
- Daniel, D.B. (2009, janvier). *When helping hurts: Teaching as codependency*. Communication présentée au 31^e National Institute on the Teaching of Psychology annuel, St. Petersburg Beach, FL.
- Darling, N., Caldwell, L. et Smith, R. (2005). « Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment ». *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.
- Davidson, R. J. et McEwen, B. (2012). « Social influences on neuroplasticity : Stress and interventions to promote well-being ». *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695.
- deLara, E. (2006). « Bullying and violence in American schools » dans N. Dowd, D. Singer et R. Wilson (dir.). *Handbook on children, culture, and violence*. (CH 17, pp. 333-353). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York : The Guilford Press.
- Denham, S., Ji, P. et Hamre, B. (2010). *Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment measures*. Social and Emotional Learning Research Group: University of Illinois at Chicago.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. et DeMulder, E. (2001). « Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence ». *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. et Caverly, S. (2002-2004 édition brochée). « Emotional and social development in childhood » dans P. Smith et C. Hart (dir.). *Blackwell handbook of childhood social development*. (pp. 307-328). Malden, MA : Blackwell.
- Denham, S., Wyatt, T., Bassett, H., Echeverria, D. et Knox, S. (2009). « Assessing social emotional development in children from a longitudinal perspective ». *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(Suppl II), 37-52.
- Dennis, J., Phinney, J. et Chuateco, L. (2005). « The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students ». *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Dienstbier, R. (1984). « The role of emotion in moral socialization » dans C. Izard, J. Kagan et R. Zajonc (dir.). *Emotions, cognition, and behavior*. (pp. 484-514). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dulewicz, V. et Higgs, M. (2000). « Emotional intelligence: A review and evaluation study ». *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372.
- Dunn, J. et Herrera, C. (1997). « Conflict resolution with friends, siblings, and mothers : A developmental perspective ». *Aggressive Behavior*, 23(5), 343-357.
- Dunn, J. et Hughes, C. (1998). « Young children's understanding of emotions within close relationships ». *Cognition and Emotion*, 12(2), 171-190.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. et Schellinger, K. (2011). « The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions ». *Child development*, 82(1), 405-432.
- Eccles, J. et Barber, B. (1999). « Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? » *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.

- Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. et Karbon, M. (1995). « The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study ». *Child Development*, 66(5), 1360-1384.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Murphy, B., Guthrie, I., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. et Maszk, P. (1997). « Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality ». *Child Development*, 68(4), 642-664.
- Eisenberg, N., Fabes, R. et Spinrad, T. (2006). « Prosocial development » dans W. Damon, R. Lerner et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology, volume 3, social, emotional, and personality development*, 6^e édition (pp. 646-718). New York : Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A., Shephard, S., Valient, C., Losoya, S., Guthrie, I. et Thompson, M. (2004). « The relation of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment ». *Child Development*, 75, 25-46.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. et Morris, A. (2014). « Empathy-related responding in children » dans M. Killen et J. Smetana (dir.). *Handbook of moral development* (2^e éd.), (pp. 184-207). New York : Psychology Press.
- Elias, M., Gara, M., Schuyler, T., Branden-Muller, L. et Sayette, M. (1991). « The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program ». *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York : W.W. Norton.
- Factor, P., Rosen, P. et Reyes, R. (2013). « The relation of poor emotional awareness and externalizing behavior among children with ADHD ». *Journal of Attention Disorders* XX(X), I-X. (la publication électronique a précédé la parution papier)
- Feldman, A. et Matjasko, J. (2005). « The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions ». *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Flay, B. (2012, January). *Randomized evaluation of the Positive Action Pre-K program*. Consulté au : <https://www.positiveaction.net/research/downloads/pre-kindergarten2012.pdf>
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Chicago : University of Chicago Press.
- Fogel, A., King, B. et Shanker, S. (dir.). (2007). *Human development in the twenty-first century: Visionary ideas from systems scientists*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence ». *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frijda, N. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ginsberg, K., Durbin, D., García- España, J., Kalicka, E. et Winston, F. (2009). « Associations between parenting styles and teen-driving, safety-related behaviors and attitudes ». *Pediatrics*, 124, 1040-1051.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam Dell.
- Gottlieb, G. (1997). *Synthesizing nature-nature: Prenatal roots of instinctive behavior*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg, M. et Kusche, C. (1998). « Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum ». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E. et Quamma, J. (1995). « Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum ». *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenspan, S. (1994). *Playground politics: Understanding the emotional life of your school-age child*. Cambridge, MA : Da Capo Press.
- Greenspan, S. (avec Benderly, B.). (1997). *The growth of the mind: and the endangered origins of intelligence*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Greenwald, A. et Gilmore, G. (1997). « Grading leniency is a removable contaminant of student ratings ». *The American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Griffin, B. (2004). « Grading leniency, grade discrepancy, and student ratings of instruction ». *Contemporary Educational Psychology*, 29, 410-425.
- Guévremont, A., Findlay, L. et Kohen, D. (2014). « Organized extracurricular activities : Are in school and out-of-school activities associated with different outcomes for Canadian children? ». *Journal of School Health*, 84(5), 317-325.

- Haggerty, K., Elgin, J. et Woolley, A. (2011). *Social-emotional learning assessment measures for middle school youth*. Social Development Research Group: University of Washington.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wetherington, H., Lowy, J., Liberman, A., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S. et Dahlberg, L. (2007). « Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review ». *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), (Suppl), S114-S129.
- Hamre, B. et Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. et Pianta, R. (2005). « Can instructional support in the first grade classroom make a difference for children at risk for school failure? » *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Harter, S. (2006). « The self » dans W. Damon, R. Lerner et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology, volume 3, social, emotional, and personality development*, 6^e édition (pp.505-570). New York : Wiley.
- Hatti, J. *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge
- Heckhausen, J., Wrosch, C. et Schulz, R. (2010). « A motivational theory of life-span development ». *Psychological Review*, 117(3), 32-60.
- Hoy, W. et Woolfolk, A. (1993). « Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools ». *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. et Youngstrom, E. (2001). « Emotional knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk ». *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Kam, C., Greenberg, M. et Kusche, C. (2004). « Sustained effects of the PATHS Curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education ». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 66-78.
- Kees, N. (2003). « Creating safe learning environments » dans W. Timpson, S. Canetto, E. Borrayo, et R. Yang (dir.), *Teaching diversity: Challenges and complexities, identities and integrity*. Madison, WI : Atwood Publishing Co.
- Kochanska, G., Murray, K. et Coy, K. (1997). « Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age ». *Child Development*, 68(2), 263-277.
- Kurtines, W. et Gewirtz, J. (dir.). (1996). *Moral development : An introduction*. Boston : Allyn & Bacon.
- Ladd, G., Birch, S. et Buhs, E. (1999). « Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? ». *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. et Dornbusch, S. (1991). « Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families ». *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Larson, R. (2000). « Toward a psychology of positive youth development ». *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York : Simon & Schuster Paperbacks.
- Lemerise, E. et Harper, B. (2014). « Emotional competence and social relations » dans K. Hansen Lagattuta (dir.), *Children and emotion: New insights into developmental affective science*. (pp. 57-66). Basel : Karger.
- Lewin, Lippitt et White (1939) « Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates ». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-30
- Lewis, K., DuBois, D., Bavarian, N., Acock, A., Silverthorn, N., Day, J., Ji, P., Vuchnich, S. et Flay, B. (2013) « Effects of Positive Action on the emotional health of urban youth : A cluster-randomized trial ». *Journal of Adolescent Health*, 53 : 706-711.
- Lewis, M. (1992). *Early socioemotional predictors of cognitive competence at four years*. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Lewis, M. (2005). « Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling ». *Behavioral and brain sciences*, 28(2), 169-194.

- Lewis, M., Granic, I. et Lamm, C. (2006). « Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotional regulation ». *Annals of the New York Academic of Sciences*, 1094, 164-177.
- Lewis, R. (2001). « Classroom discipline and student responsibility : the students' view ». *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Love, D. et Kotchen, M. (2010). « Grades, course evaluations, and academic incentives ». *Eastern Economic Journal*, 36, 151-163.
- Lovett, B. et Sheffield, R. (2007). « Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents : A critical review ». *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Loveland, K. A. (2005). « Social-emotional impairment and self-regulation in autism spectrum disorders » dans J. Nadel et D. Muir (dir.) *Emotional development: Recent research review*. (pp. 365-382). New York : Oxford University Press.
- Mahler, M. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York : Basic Books.
- Malti, T., Ribeaud, D. et Eisner, M. (2011). « The effects of two universal preventive interventions to reduce children's externalizing behavior: A cluster-randomized trial ». *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 677-692.
- Malti, T., Ribeaud, D. et Eisner, M. (2012). « Effectiveness of a universal school-based social competence program: The role of child characteristics and economic factors ». *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 249-259.
- Marsh, H.W. et Roche, L.A. (2000). « Effects of grading leniency and low workload on students' evaluation of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? » *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-228.
- McCain, M., Mustard, J. et Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting science into action*. Toronto : Council for Early Child Development.
- Mischel, W., Shoda, Y. et Rodriguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W. et Caspi, A. (2011). « A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety ». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
- Mugny, G., Chatard, A. et Quiamzade, A. (2006). « The social transmission of knowledge at the university: Teaching style and epistemic dependence ». *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 413-427.
- Mullen, G.E. et Tallent-Runnels, M.K. (2006). « Student outcomes and perceptions of instructors' demands and support in online and traditional classrooms ». *Internet and Higher Education*, 9(4), 257-266.
- Newman, F., Rutter, R. et Smith, M. (1989) « Organizational factors that affect teachers' sense of efficacy, community and expectations ». *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- O'Keefe, M. (2005, avril). « Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. » Consulté à : http://new.vawnet.org/assoc_files_vawnet/ar_teendatingviolence.pdf
- Parker, R. et Buriel, R. (2006). « Child development and the family » dans W. Damon, R. Lerner et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology, volume 3, social, emotional, and personality development, 6^e édition* (pp. 429-504). New York : Wiley.
- Paulussen-Hoogbeem, M., Stams, G., Hermanns, J., Peetsma, T. et van den Wittenboer, G. (2008). « Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood ». *Journal of Genetic Psychology*, 169, 209-226.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J. et coll. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to 8th-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pellerin, L. (2004). « Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle range theory of authoritative socialization ». *Social Science Research*, 34(2), 283-303.
- Perry, N. (1998). « Young children's self-regulated learning and contexts that support it ». *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Pollatos, O., Gramann, K. et Schandry, R. (2007). « Neural systems connecting interoceptive awareness and feelings ». *Human Brain Mapping*, 28, 9-18.

- Quiamzade, A., Mugny, G. et Falomir-Pichastor, J. (2009). « Epistemic constraint and teaching style ». *European Journal of Psychology of Education*, 24, 181-190.
- Raver, C. et Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four Year-Old Children*. New York : National Center for Children in Poverty.
- Rigby, K. et Slee, P.T. (1993) « Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological wellbeing ». *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Robinson, C., Mandlco, B., Olsen, S. et Hart, C. (2001). « The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ) » dans J. Touliatos, B. Perlmutter et M. Straus (dir.). *Handbook of family measurement techniques*, Vol. 3. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. et Stansfeld, S. (2011). « Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London ». *Journal of Adolescence*, 34(3), 579-588.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York : The Guilford Press.
- Salovey, P. et Mayer, J. D. (1990). « Emotional intelligence ». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schmidt, S., Flay, B. et Lewis, K. (2014) « A pilot evaluation of the Positive Action prekindergarten program ». *Early Child Development and Care*, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.903942>
- Schonert-Reichl, K., Smith, V., Zaidman-Zait, A. et Hertzman, C. (2012). « Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children ». *School Mental Health*, 4, 1-21.
- Schore, A. (1996). « The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology ». *Development and Psychopathology*, 8(1), 59-87.
- Schunk, D et Zimmerman (1998) *Self-Regulated learning*. The Guilford Press.
- Shenk, D. (2010). *The genius in all of us: Why everything you've been told about genetics, talent and IQ is wrong*. New York : Random House, Inc.
- Shonkoff, J. et Phillips, D. (2000). « From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development ». Washington, D.C. : National Academy Press.
- Siegel, D. (2013). *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. New York : Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Silk, J., Steinberg, L. et Morris, A. (2003). « Adolescents' emotion regulation in daily life : Links to depressive symptoms and problem behaviors ». *Child Development*, 74, 1869-1880.
- Skiba, R. et Peterson, R. (2000). « School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response ». *Exceptional Children*, 66(3), 335-347.
- Skinner, E. et Belmont, M. (1993). « Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year ». *Journal of Educational Psychology*, 85(5), 571-581.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. et Gravestien, C. (2012). « Effectiveness of school based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? » *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Snyder, T. et Bassett, J. (2011, February 26). *Permissive, authoritarian, and authoritative professors: Applying the concept of parenting styles to the college classroom*. Affiche présentée à la Southeastern Conference on the Teaching of Psychology, Atlanta, GA.
- Snyder, F., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I., Beets, M. et Li, K. (2010) « Impact of a social-emotional and character development program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair, cluster randomized, controlled trial ». *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3: 26-55.
- Snyder, F., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. et Flay, B. (2012) « Improving elementary school quality through the use of a social emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial at Hawai'i ». *Journal of School Health*, 82 : 11-20.

- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. et Lewis, C. (2000). « A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project ». *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K., Schaps, E. et Battistich, V. (1996). « Creating classrooms that students experience as communities ». *Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748.
- Southam-Gerow, M. et Kendall, P. (2002). « Emotion regulation and understanding : Implications for child psychopathology and therapy ». *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222.
- Spoon, J., Cicchetti, D. et Rogosch, F. (2013). « A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and non-maltreated children ». *Child Development*, 84(2), 512-527.
- Steinberg, L., Elmen, J. et Mounts, N. (1989). « Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents ». *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Sroufe, L., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N. et LaFreniere, P. (1984). « The role of affect in social competence » dans C. Izard, J. Kagan et R. Zajonc (dir.). *Emotions, cognition, and behavior*. (pp. 289-319). Cambridge : Cambridge University Press.
- Sutherland, F. (1994). « Teachers' perceptions of school climate ». Consultée à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379214.pdf>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Thompson, R. (2006). « The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self » dans W. Damon, R. Lerner et N. Eisenberg (dir.). *Handbook of child psychology : Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (6^e éd., pp. 24-98). New York : Wiley.
- Tomkins, S. (1962). *Affect, imagery, consciousness, Vol. I, The positive affects*. New York : Springer.
- Tomkins, S. (1963). *Affect, imagery, consciousness, Vol. II, The negative affects*. New York : Springer.
- Tremblay, R. (2000). « The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? » *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tucker, D. (2007). *Mind from body: experience from neural structure*. New York : Oxford University Press, Inc.
- Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R. (2002). « Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505.
- Voelkl, K. (1995). « School warmth, student participation, and achievement ». *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA : MIT Press.
- Warren, J., Bohanon-Edmonson, H., Turnball, A., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P. et Beech, S. (2006). « School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that impede student learning ». *Educational Psychology Review*, 18(2), 187-198.
- Washburn, I., Acock, A., Vuchinich, S., Snyder, F., Li, K., Ji, P., Day, J., DuBois, D. et Flay, B. (2011) « Effects of a social-emotional and character development program on the trajectory of behaviours associated with social emotional and character development: Findings from three randomized trials ». *Prevention Science*, 12 : 314-323.
- Weissberg, R. P. et Cascarino, J (2013). « Academic learning + social-emotional learning = national priority ». *Phi Delta Kappan*, 95 (2) : 8-13.
- Wentzel, K. (1997). « Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers ». *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. (2002). « Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence ». *Child Development*, 73, 287-301.
- Wentzel, K. (2005). « Peer relationships, motivation, and academic performance at school » dans A. Elliot et C. Dweck (dir.). *Handbook of competence and motivation*. (pp. 279-296). New York : The Guilford Press.
- Wentzel, K. et Caldwell, K. (1997). « Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school ». *Child Development*, 68(6), 1198-1209.

- Wolfgang, C.H. (2001). *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*. New York : John Wiley and Sons.
- Woolley, M. et Bowen, G. (2007). « In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students ». *Family Relations*, 56(1), 92-104.
- Wyman, P., Cowan, E., Work, W. et Kerley, J. (1993). « The role of children's future expectations on self-esteem functioning and adjustment to life stress : A prospective study of urban at-risk children ». *Development and Psychopathology*, 5, 649-661.
- Yerkes, R. M. et Dodson, J. D. (1908). « The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation ». *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482.
- Yoder, J. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that supplement social emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. American Institutes for Research.
- Zafirakis, E. (2013) « Examining interpersonal conflict resolution among persistently antisocial youth - Is this a key mechanism implicated in the persistence of antisocial behaviour? » *International Journal of Adolescence and Youth*, DOI : 10.1080/02673843.2013.779586
- Zahn-Waxler., C., Iannotti, R., Cummings, E. et Denham, S. (1990). « Antecedents of problem behaviours in children of depressed mothers ». *Development and Psychopathology*, 2(3), 271-291.
- Zimmerman, B. (1995). « Self-efficacy and educational development » dans A. Bandura (dir.). *Self efficacy in changing societies*, (pp. 202-231). Cambridge : Cambridge University Press.
- Zimmerman, M. (1990). « Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions ». *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177.

RESPONSABLES DES DOMAINES/SECRÉTARIAT

Pour s'assurer que chaque étape de l'initiative soit basée sur des preuves solides, People for Education a recruté un secrétariat de spécialistes dans les divers domaines pour superviser et mener les activités de recherche de *Mesurer ce qui compte* :

Nina Bascia, professeure et directrice, Programme sur les politiques de collaboration en éducation, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Lisa Bayrami, directrice de la recherche, Racines de l'empathie

Michelle Boucher, experte-conseil en éducation en langue française en milieu minoritaire

Ruth Childs, professeure agrégée, Leadership, études supérieures et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

David Cameron, directeur de la recherche, People for Education

Kadriye Ercikan, professeur, Mesure, évaluation et méthodologie de la recherche, Université de la Colombie-Britannique

Bruce Ferguson, professeur de psychiatrie et psychologie, Dalla Lana School of Public Health, Université de Toronto; Community Health Systems Research Group, Hôpital des enfants malades de Toronto

Annie Kidder, directrice générale, People for Education

Marie-France LeFort, directrice et experte-conseil principale, Proforem

Alan Leschied, professeur, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

Susan Rodger, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

Alan Sears, professeur d'études sociales et d'éducation à la citoyenneté, Université du Nouveau-Brunswick

Stuart Shanker, professeur-chercheur, Philosophie et Psychologie, Université York; directeur, Milton and Ethel Harris

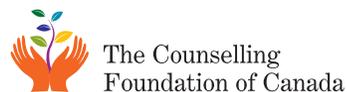
Charles Ungerleider, professeur émérite, Département d'études pédagogiques, Université de la Colombie-Britannique; directeur de la recherche, Directions Evidence and Policy Research Group

Rena Upitis, professeure en pédagogie, Université Queen's

COMITÉ CONSULTATIF DE MESURER CE QUI COMPTE

Ce projet est guidé par un comité consultatif qui représente des organisations de haut niveau de partout au Canada, aux États-Unis et en Europe, et des institutions dans des domaines d'intérêt du projet. Pour de plus amples renseignements sur le comité consultatif, visitez le : www.peopleforeducation.ca/mwm.

CETTE INITIATIVE EST SOUTENUE PAR :



PEOPLE FOR EDUCATION est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario.

Pour de plus amples renseignements, veuillez nous contacter :

téléphone : 416-534-0100

courriel : info@peopleforeducation.ca

site Web : <http://www.peopleforeducation.ca>