

Daniela Gäng-Pacifico

Les effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux

Résumé

Cet article s'intéresse aux effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux des élèves. La littérature scientifique met en évidence l'importance des compétences socio-émotionnelles dans la réussite scolaire des élèves et s'interroge sur la pertinence d'un tel apprentissage en milieu scolaire. Une revue de la littérature analyse ces effets. Les résultats montrent une réduction des troubles émotionnels et comportementaux, ainsi qu'une amélioration des compétences sociales.

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit den Auswirkungen des sozio-emotionalen Lernens auf emotionale Störungen und Verhaltensstörungen von Schülerinnen und Schülern. In der wissenschaftlichen Literatur wird die Wichtigkeit sozio-emotionaler Kompetenzen für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben und die Frage gestellt, inwiefern das Erlernen dieser Fähigkeiten in der Schule relevant ist. Anhand einer Literaturanalyse werden die Auswirkungen herausgearbeitet. Die Resultate zeigen, dass durch das sozio-emotionale Lernen emotionale Störungen und Verhaltensstörungen zurückgehen und soziale Kompetenzen verbessert werden.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-03

Introduction: les troubles émotionnels et comportementaux

Les troubles émotionnels et comportementaux (TEC) se caractérisent par des comportements et des émotions qui diffèrent durablement de la norme. Ils sont généralement identifiés par des termes nosologiques spécifiques (p. ex. trouble des conduites, troubles anxieux, etc.) et exigent des prises en charge différentes selon leur fréquence et leur intensité (Smedler et al., 2015). Leur prévalence¹ est de 10 à 13 % chez les élèves du préscolaire et d'environ 12,5 % chez les

6-12 ans (Stiffler & Dever, 2015; Hüslér, 2010). Ces troubles ont des conséquences négatives sur la trajectoire développementale des élèves sachant que seuls 15 à 20 % bénéficient d'une prise en charge éducative et 10 % d'un soutien thérapeutique (Stiffler & Dever, 2015). Il existe un risque élevé chez ces élèves d'abandonner l'école avant son terme avec un niveau en lecture et/ou en mathématique inférieur à celui attendu (Bradley et al., 2008). À l'adolescence, ces élèves sont plus susceptibles de maltraiter autrui, d'avoir des démêlés avec la justice des mineurs ou de se suicider (Stiffler & Dever, 2015). L'incapacité de mettre en place des mécanismes d'adaptation positifs durant le processus développemental engendre des problèmes de santé physique et mentale à l'âge adulte.

¹ Ces données épidémiologiques sont issues des moyennes internationales dont la Suisse ne fait pas partie et varient considérablement d'une étude à l'autre (voir l'article de Valérie Schürch pour plus de précision, en introduction à ce numéro).

En classe, les TEC se manifestent, le plus souvent, par des difficultés à répondre aux exigences scolaires, associés à d'importants défis d'apprentissage et de communication (Wagner et al., 2015). Au vu d'un nombre important d'heures passées quotidiennement en classe, le milieu scolaire est un lieu privilégié pour proposer des mesures préventives à un maximum d'élèves au travers de programmes ayant fait preuve de leur efficacité (Greenberg et al., 2017). À ce propos, l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) est conçu pour développer un ensemble d'habiletés cognitives, personnelles et sociales chez les élèves. Cet article a pour objectif de présenter les résultats d'une revue de la littérature analysant les effets des programmes d'ASE sur les TEC et les compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire.

Les compétences socio-émotionnelles

Les compétences socio-émotionnelles se définissent comme un ensemble d'habiletés qui permettent à une personne de reconnaître et de réguler ses émotions, de construire et maintenir des relations positives avec les adultes et les pairs (Greenberg et al., 2015; Casey, 2012). Leur développement chez l'enfant dépend de l'interaction complexe de facteurs biologiques, psychologiques et socio-culturels (Theurel & Gentaz, 2015). Ces compétences jouent un rôle important dans la socialisation. Des facteurs psychosociaux comme des stress chroniques, des maltraitements, des négligences et de la pauvreté dès le plus jeune âge affectent durablement le développement émotionnel et impactent ainsi négativement la socialisation (Greenberg et al., 2015; Whitted, 2011).

Un déficit des compétences socio-émotionnelles chez le jeune enfant est lié à quatre facteurs pouvant survenir lorsque l'environnement ne fournit pas les occasions suffisantes à la réalisation des apprentissages sociaux. Ces lacunes éducatives sont induites par : 1) une absence de connaissances du fonctionnement social ; 2) un manque d'opportunités de pratiquer des comportements socio-émotionnels adéquats ; 3) un manque de feedbacks positifs renforçateurs ; 4) des difficultés à percevoir les indices sociaux verbaux et non-verbaux chez l'interlocuteur qui jouent un rôle de régulateurs de comportement dans les interactions sociales et la gestion des émotions (Gresham, 2018). Ces enfants peuvent éprouver des difficultés à interpréter l'expression d'un visage, le ton d'une voix ou le langage non verbal. Ils risquent donc d'avoir du mal à anticiper les exigences comportementales de l'enseignant et d'être pénalisés dans leur travail scolaire. En effet, les enseignants attendent de leurs élèves un ensemble d'aptitudes sociales qu'ils estiment essentielles à la réussite scolaire, à savoir : écouter les autres, respecter les règles, se conformer aux consignes, collaborer et coopérer avec les pairs, contrôler leur tempérament dans les situations conflictuelles (Gresham, 2018). Lorsqu'un élève n'est pas capable de se conformer aux règles sociales établies en raison de comportements perturbateurs ou inhibés, les enseignants peuvent réagir par des mesures disciplinaires coercitives qui ont pour effet d'aggraver les problèmes (Whitted, 2011). À la longue, la présence d'un TEC et d'un déficit socio-émotionnel chez un élève peut entraîner le rejet et la stigmatisation de la part des pairs et des enseignants aux dépens de leur rôle de modèles et de référents sociaux.

Programmes d'ASE	1) Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	2) Tools of the Mind program	3) Strong Start K-2, Strong Kids 2-5	4) The Zippy's Friends program	5) Secondary social and emotional aspects of learning (SEAL)
Études	(Berry et al., 2016; Crean & Johnson, 2013; Hugues & Cline, 2015; Humphrey et al., 2016; Malti et al., 2011; Novak et al., 2017)	(Blair et al., 2018)	(Kramer et al., 2014)	(Clark et al., 2014)	(Wigelsworth et al., 2012)
Interventions	universelles	universelles	universelles	universelles	universelles
Population ciblée	4 à 11 ans	3 à 5 ans	3 à 5 ans (k-2) 6 à 8 ans (3-5)	5 à 7 ans	11 à 14 ans
Contenu					
Conscience de soi	X	X	X	X	X
Maîtrise de soi	X	–	X	X	X
Conscience sociale	X	X	X	X	X
Compétences inter-personnelles	X	–	X	X	X
Prise de décision	X	X	X	X	X
Buts	Développer la résolution pacifique des conflits, la régulation des émotions, l'empathie et la prise de décision responsable. Réduire les problèmes comportementaux.	Développer des compétences d'auto-régulation et des compétences cognitives, sociales et émotionnelles. Améliorer les fonctions exécutives.	Développer des compétences sociales et émotionnelles, gérer la colère et le stress. Promouvoir l'adaptation.	Améliorer les capacités d'adaptation. Développer les compétences sociales et la maîtrise des émotions. Améliorer le climat de classe.	Développer des compétences sociales et émotionnelles.
Résultats					
Problèmes comportementaux	Effets positifs : 3 études/6	Effets positifs : 1 étude	–	Pas d'effet	Pas d'effet
Problèmes émotionnels	Effets positifs : 1 étude/4	–	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet	–
Compétences sociales	Effets positifs : 1 étude (Preschool PATHS)/5	–	Pas d'effet	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet

Tableau 1 : Analyse des effets de dix programmes d'apprentissage socio-émotionnel

6) Incredible Years Teacher Classroom Management Training Program (YI TCM)	7) School-wide Positive Behavior Support (SWPBS)	8) Friends for Life (FFL)	9) Best in Class	10) First Step to Success (FSS)
(Aasheim et al., 2018; Fossum et al., 2017; Kirkhaug et al., 2016; Murray et al., 2018; Seabra-Santos et al., 2018)	(Caldarella et al., 2011)	(Alhen et al., 2019)	(Conroy et al., 2014)	(Çelik et al., 2016; Feil et al., 2014; Seeley et al., 2017; Sumi et al., 2010; Walker et al., 2009)
universelles	universelles	universelles	ciblées	ciblées
3 à 8 ans	–	8 à 11 ans	3 à 5 ans	5 à 9 ans

X	X	X	X	X
X	–	X	X	X
X	X	X	X	X
X	–	X	X	X
X	X	X	X	X

Développer la compréhension et la reconnaissance des émotions, la gestion de la colère. Résoudre des problèmes. Maintenir des amitiés. Établir des stratégies de gestion de classe et des stratégies d'enseignement proactives, des relations positives enseignant-élèves.	Mettre en place un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements afin de créer un milieu propice à l'apprentissage en classe et dans l'école. Enseigner explicitement les comportements attendus en classe.	Renforcer les compétences sociales et la résilience. Améliorer les aptitudes sociales et émotionnelles, la capacité de concentration, la confiance en soi, la capacité de réguler ses émotions.	Prévenir et améliorer les problèmes de comportement chez les jeunes enfants. Favoriser les relations enseignant-élèves. Développer les compétences sociales et comportementales chez les élèves à risque de TEC.	Modifier les comportements inadaptés en comportements adaptés au fonctionnement scolaire à l'aide de renforçateurs positifs. Coaching pour soutenir l'enseignant dans la gestion de situations particulières.
--	--	---	--	---

Effets positifs : 3 études/5	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet	Effets positifs : 1 étude	Effets positifs : 5 études/5
Effets positifs : 2 études/3	–	Pas d'effet	–	Pas d'effet
Effets positifs : 3 études/5	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet	Effets positifs : 1 étude	Effets positifs : 5 études/5

L'effet de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux

L'ASE est un processus d'acquisition et d'application des compétences socio-émotionnelles qui se pratique en classe sous forme d'activités; il peut s'apparenter à un apprentissage scolaire (Zins & Elias, 2007). Les activités proposées en classe favorisent par exemple la reconnaissance et la gestion des émotions grâce à des jeux de rôle ou des mises en situation. Certains programmes fournissent aussi des outils de gestion de classe aux enseignants.

Les interventions proposées en classe visent à développer la résilience chez les enfants en facilitant le développement de cinq domaines de compétences sociales, cognitives et comportementales.

Des recherches récentes en épigénétique émettent l'hypothèse que les compétences acquises grâce à l'ASE s'assimileraient à des facteurs de protection susceptibles de renforcer les mécanismes d'adaptation et, ainsi, modifier l'expression des gènes et leur manière de s'exprimer (voir Greenberg et al., 2015). En d'autres termes, lorsque les élèves développeraient des compétences sociales et émotionnelles plus efficaces, ils modifieraient leur façon de réagir au stress en créant de nouveaux circuits neuronaux ou de nouvelles réponses physiologiques. Ces derniers auraient des effets positifs durables sur la façon dont les enfants s'adaptent à leur environnement et font face au stress. Les interventions proposées en classe visent donc à développer la résilience chez les enfants en facilitant le développement de cinq domaines de compétences sociales, cognitives

et comportementales: la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles et la prise de décision (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2019).

La revue de la littérature², réalisée en 2019, s'appuie sur la méta-analyse de Durlak et al. (2011) dont les études ont été recensées jusqu'en 2009. La présente recension des écrits porte sur des interventions universelles proposées à tous les élèves, ainsi que des interventions ciblées concernant uniquement des groupes d'élèves présentant des besoins spécifiques. Son but est d'analyser les effets des ASE sur les TEC et les compétences sociales d'élèves âgés de 3 à 13 ans. Vingt-trois articles de 2009 à 2018 ont été identifiés dans les bases de données. Le tableau 1 présente une description des dix programmes d'ASE retenus dans la revue de la littérature.

Les résultats des interventions universelles (programmes 1 à 8) ont montré un effet positif sur la réduction des problèmes émotionnels et comportementaux. Une amélioration modérée à importante des manifestations des TEC en classe a été établie par une majorité des programmes. Les progrès sont moins marquants en ce qui concerne les compétences socio-émotionnelles. Seuls quatre programmes, à savoir le « PATHS » et « The Zippy's Friends Program » conçus pour les élèves du préscolaire, le « Incredible Years Teacher Classroom Management Training Program » et le « School-wide Positive Behavior Support » qui mettent aussi l'accent sur la gestion des comportements en classe et les relations positives ont montré des effets significatifs satisfaisants sur l'amélioration des compétences sociales. Ces deux derniers pro-

² La revue de la littérature détaillée et sa biographie sont disponibles auprès de l'auteur.

grammes présentent l'avantage d'inciter les enseignants à instaurer des routines et des stratégies de gestion de classe afin de rendre explicites les comportements attendus (Whitted, 2011). Les résultats des interventions universelles présentés ci-dessus sont cohérents avec la méta-analyse de Durlak et al. (2011) qui a mis en évidence des effets significativement positifs sur une amélioration des compétences socio-émotionnelles et une réduction des TEC.

Les résultats des interventions ciblées (programmes 9 et 10) montrent que le « Best in Class » et le « First Step to Success » ont des effets positifs tant sur les compétences sociales que les troubles externalisés. Une amélioration importante des compétences sociales et une diminution satisfaisante des troubles externalisés ont été trouvées. Les interventions ciblées sont supposées être plus efficaces que la prévention universelle, car les groupes sont plus petits et les élèves présentant déjà des symptômes sont plus réceptifs (Gaete et al., 2016). Une seule étude a évalué les effets du programme « First Step to Success » sur les troubles internalisés, mais les résultats n'ont pas montré de différence significative. Ce résultat est cohérent avec la littérature scientifique. Pour traiter les symptômes dépressifs et anxieux, les thérapies cognitivo-comportementales restent à privilégier, car elles axent davantage leurs interventions sur la modification de la pensée du sujet (Fréchette-Simard et al., 2018).

La présente revue de la littérature a mis en évidence des résultats encourageants sur les effets des interventions universelles et ciblées pour réduire les comportements problématiques et développer les comportements sociaux en milieu scolaire. Ces résultats souffrent néanmoins de trois principales limitations : 1) ces programmes d'ASE ont été adaptés et expérimentés dans de nombreux

pays dont les conditions d'intervention étaient hétérogènes (échantillons, moyens de gestion en classe déjà implantés, formation des enseignants); 2) les deux tiers des études n'ont pas évalué le suivi après intervention; 3) l'intervention s'est généralement arrêtée à la fin de l'étude.

Pour maintenir l'efficacité de ces programmes durablement, Hüsler (2010) suggère d'introduire un enseignement favorisant le bien-être socio-émotionnel et la résilience dès la première année d'école qui se poursuivrait tout au long de la scolarité jusqu'à la formation professionnelle. Ces recommandations rejoignent les objectifs concernant la formation générale (santé et bien-être, vie de la classe et de l'école, identité) et les compétences transversales liées à la collaboration du Plan d'Étude Romand (voir PER). Les enseignants sont des agents importants dans la réalisation de ces attentes chez les élèves présentant des TEC. Dans ce sens, l'ASE leur fournit des stratégies et des outils pour soutenir le développement cognitif et socio-émotionnel de ces élèves.

Des compétences socio-émotionnelles optimales agissent comme facteurs de protection et modèrent les risques liés à des facteurs individuels et psychosociaux.

Conclusion

À la lumière des recherches actuelles et de la présente revue de la littérature, les programmes d'ASE ont montré leur efficacité. Ces interventions universelles et ciblées visent à permettre à des élèves de tout âge d'acquérir et d'appliquer efficacement les aptitudes nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, fixer et atteindre des objectifs

positifs, ressentir et montrer de l'empathie envers les autres (Zins & Elias, 2007), établir et maintenir des relations positives et prendre des décisions responsables (CASEL, 2019). Une réflexion approfondie doit se poursuivre au sein de l'école pour favoriser l'intégration scolaire et sociale des élèves en prise avec des TEC qui démontrent des habiletés sociales fortement déficitaires (Wagner et al., 2005). Pour pallier ces difficultés, il convient d'instaurer des programmes d'ASE en milieu scolaire dans le but de développer des mécanismes d'adaptation le plus rapidement possible. Des compétences socio-émotionnelles optimales agissent comme facteurs de protection et modèrent les risques liés à des facteurs individuels et psychosociaux (Dimitrovich et al., 2017). Pour garantir la réussite de l'implémentation d'ASE dans les écoles, la formation et l'accompagnement des enseignants sont un gage d'une meilleure utilisation du matériel pédagogique et d'une gestion de classe plus efficace (Durlak et al., 2011). Il semblerait que les interventions alliant l'enseignement des compétences socio-émotionnelles et des stratégies visant à améliorer le climat scolaire et les relations enseignant-élèves seraient plus efficaces (Dimitrovich et al., 2017). Dans le futur, il serait donc nécessaire d'investiguer davantage ces aspects à l'instar des facteurs favorisant le maintien des effets des ASE sur la durée du processus développemental. À cet effet, il paraît important d'identifier les facteurs écologiques liés aux pratiques des enseignants, la nature de la relation entre les effets des ASE et les modifications comportementales opérées chez les élèves (Wigelsworth et al., 2016). Pour assurer une implémentation fidèle et durable des programmes d'ASE, les prochaines recherches se doivent de procurer une meilleure compréhension des contextes scolaires dans lesquels ils sont proposés. Ré-

duire l'incidence des TEC sur le processus développemental et promouvoir le bien-être des élèves et des enseignants permettront à une majorité d'élèves de devenir les citoyens de demain.

Références

- Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: the experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education, 17*(1), 4–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9058-6>
- Casey, K. J. (2012). Social Skills Training and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Advances in Special Education. Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD* (pp. 43–60). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2012\)0000023006](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2012)0000023006)
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2019). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and Elementary Edition*. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>
- Dimitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fréchette-Simard, C., Plant, I., & Bluteau, J.

- (2018). Strategies included in cognitive behavioral therapy programs to treat internalized disorders: a systematic review. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(4), 263–285. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1388275>
- Gaete, J., Martinez, V., Fritsch, R., Rojas, G., Montgomery, A. A., & Araya, R. (2016). Indicated school-based intervention to improve depressive symptoms among at risk Chilean adolescents: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 16(276), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0985-4>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://www.jstor.org/stable/44219019>
- Greenberg, M. T., Katz, D. A., & Klein, L. C. (2015). The Potential Effects of SEL on Biomarkers and Health Outcomes: A Promissory Note. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 81–96). The Guilford Press.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. The Guilford Press.
- Hüsler, G. (2010). *Formation, école, santé* (Prévention psychosociale Vol. 2). Rüegger. Plan d'Études Romand (PER). <https://www.plandetudes.ch/home>
- Smedler, A.-C., Hjern, A., Wiklund, S., Anttila, S., & Petterson, A. (2015). Programs for prevention of externalizing problems in children: limited evidence for effect beyond 6 months post intervention. *Child Youth Care Forum*, 44, 251–276. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9281-y>
- Stiffler, M. C., & Dever, B. V. (2015). *Mental health screening at school: Instrumentation, implementation, and critical issues. Contemporary issues in psychological assessment*. Springer.
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E.*, 139, 545–555. https://eve.unige.ch/files/3314/7876/7925/03_ANAE_139_THEUREL.pdf
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79–96. <https://doi.org/10.1177/10634266050130020201>
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10–16. <https://doi.org/10.1080/10459880903286755>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Dr phil. Daniela Gäng-Pacífico
Lectrice en Master
en enseignement spécialisé
Université de Fribourg
Département de pédagogie spécialisée
daniela.gaeng-pacifico@unifr.ch

