

## Vers une véritable réflexion sur l'importance de la socialisation de l'élève : pas uniquement une question de gestion de la classe



**François Bowen**  
Professeur titulaire  
Université de Montréal  
francois.bowen@umontreal.ca

Cette chronique sur l'inclusion scolaire vous propose d'approfondir le sujet de la différenciation pédagogique, incluant celui de la gestion des comportements des élèves. Parce qu'on peut facilement perdre nos intentions pédagogiques dans les défis reliés à la diversité des élèves en classe, des professeurs de l'Université de Montréal se proposent de faire connaître des ressources et des pratiques, de même que leurs conditions de mise en œuvre qui peuvent contribuer à différencier les pratiques pédagogiques selon les acquis et les besoins des élèves de la classe. Les textes abordent des pratiques et des interventions susceptibles de favoriser l'engagement et la persévérance et par conséquent, l'apprentissage des élèves du primaire.

Bien que dans le cadre de la loi sur l'instruction publique, la socialisation de l'élève représente l'une des trois grandes missions de l'éducation, avec l'instruction et la qualification, cet aspect du développement de l'enfant semble trop souvent limité aux préoccupations relatives à la gestion de classe, ainsi que l'intervention auprès des élèves présentant des difficultés importantes de comportement. Malgré leur importance évidente, ces dimensions occultent régulièrement les autres aspects dans le processus de socialisation que sont les apprentissages socioémotionnels dans le contexte quotidien de la classe et du reste de l'école. Ce type d'apprentissage va bien au-delà

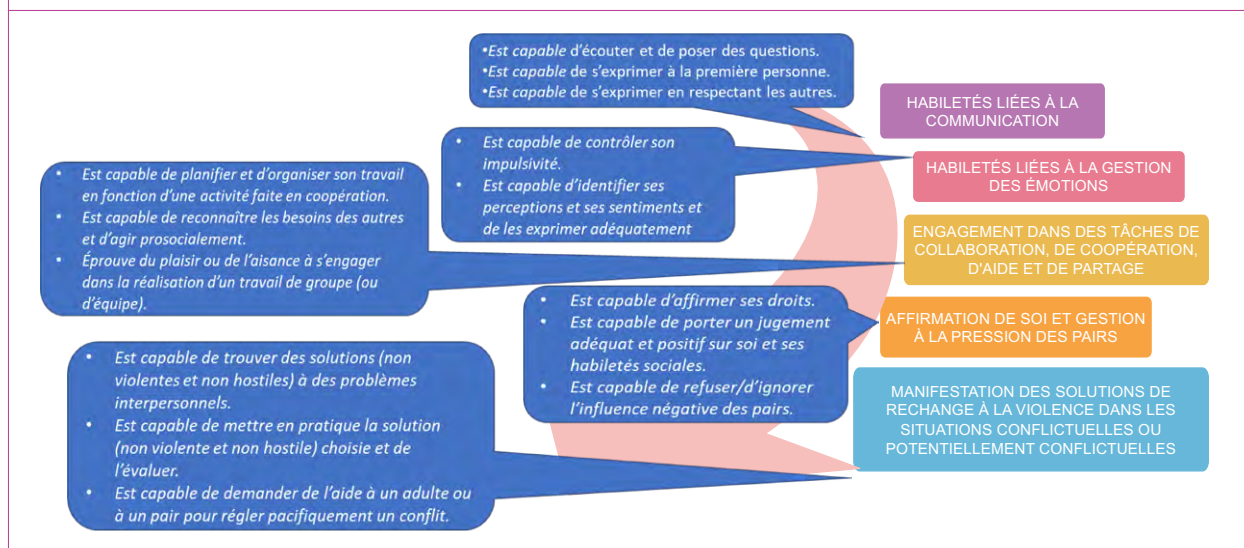
du respect des règles de la classe et du code vie de l'école (*compétence comportementale*) ou encore, d'un plan d'intervention pour un élève en difficulté comportementale. Les apprentissages socioémotionnels sont « ... un ensemble de processus par lesquels les enfants, les jeunes et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances (savoir), les attitudes (savoir-être) et les habiletés (savoir-faire) nécessaires à comprendre et gérer les émotions, à établir et atteindre des buts positifs, à faire preuve d'empathie pour les autres, à établir et maintenir des relations positives et à prendre des décisions responsables. » (CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2017, adaptation de Morissette et Bowen, 2018). En somme, il s'agit de la compétence sociale. La figure 1 illustre les cinq grandes dimensions que nous associons à ce type d'apprentissage : 1- habiletés de communication (sociale) ; 2- habiletés de gestion des émotions ; 3- engagement dans les tâches de collaboration, coopération d'aide et de partage ; 4- affirmation positive de soi ; 5- manifestation des solutions de rechange à la violence lors des situations conflictuelles ou potentiellement

conflictuelles. Ces apprentissages sollicitent les mécanismes sociocognitifs (p. ex. la décentration), affectifs (p. ex. l'empathie et la régulation de ses émotions), comportementaux (p. ex. apprentissage social), ainsi que communicationnels. En somme, permettre aux élèves de développer leur compétence sociale ou encore, ce que Daniel Goleman appelle, l'intelligence émotionnelle, exige une approche éducative systématique et soutenue, au même titre que l'enseignement des autres matières scolaires.

Cet enseignement systématique pour tous les élèves, combiné aux bonnes pratiques en gestion de classe et à un soutien adéquat pour les élèves présentant des difficultés comportementales importantes, constitue la pierre d'assise du développement de la socialisation à l'école, ainsi que de la prévention de la violence et de la victimisation (Il est intéressant de noter que ce modèle intégré en matière de prévention est issu notamment de la psychoéducation, et a largement inspiré, l'approche RAI - Réponse à l'intervention). Qui plus est, les études



**Figure 1 – Les cinq grandes catégories des apprentissages socioémotionnels accompagnées de quelques exemple de comportements<sup>1</sup>**



Les apprentissages socioémotionnels (ASE) sont un ensemble de processus par lesquels les enfants, les jeunes et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances (savoir), les attitudes (savoir-être) et les habiletés (savoir-faire) nécessaires à comprendre et gérer les émotions, à établir et atteindre des buts positifs, à faire preuve d'empathie pour les autres, à établir et maintenir des relations positives et à prendre des décisions responsables. (CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2017, adaptation de Morissette et Bowen)

longitudinales recensées ont mis en évidence que le développement des apprentissages socioémotionnels chez les élèves était directement associé à un accroissement de leur motivation et de leur rendement scolaire (CASEL, 2017).

Pourtant, un regard sur ce qui se fait présentement dans nos écoles permet de constater que les préoccupations et les actions à l'égard de la socialisation et de la prévention de la violence demeurent très variables d'un milieu à un autre. Or, depuis l'adoption du projet de loi 56 en 2012, les écoles ont notamment l'obligation de mettre en œuvre de telles mesures, ce qui va bien au-delà, par exemple, des bonnes pratiques en matière de gestion de la classe. La grande variabilité des mesures soutenant les apprentissages socioémotionnels, tout comme la diversité de leur application soulève des problèmes importants quant à leur efficacité. Dans le cadre d'une des études que nous avons menées auprès de 2500 élèves de dix écoles primaires de la région de Montréal, il apparaît clairement que sans des interventions structurées et

soutenues dans ce domaine, les jeunes ne faisaient pratiquement pas de gains sur le plan des apprentissages socioémotionnels, entre le début et la fin de l'année. Lorsque de légers gains étaient réalisés, entre le début et la fin de l'année, ceux-ci ne se maintenaient pas au début de l'année suivante, les niveaux d'acquisition revenant à ceux du début de l'année scolaire précédente. Par ailleurs, la maturité en âge des élèves ne semble pas non plus être un bon prédicteur des gains socioémotionnels : une analyse transversale montre que la mesure (moyenne) des différentes catégories d'apprentissage

« montages russes » au point que, souvent, les différents indicateurs à la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire sont pratiquement au même niveau que ceux de la maternelle ! Ces résultats suggèrent que les mesures pour favoriser les apprentissages socioémotionnels qui sont mis en place par les écoles se révèlent, la plupart du temps, insuffisantes.

Ce constat interpelle tous les acteurs du monde l'éducation, mais plus particulièrement, le personnel scolaire. Le quotidien d'une école est en effet

**En somme, permettre aux élèves de développer leur compétence sociale ou encore, ce que Daniel Goleman appelle, l'intelligence émotionnelle, exige une approche éducative systématique et soutenue, au même titre que l'enseignement des autres matières scolaires.**

à la fin de l'année scolaire varie considérablement d'un niveau scolaire à un autre. Ces variations ne montrent pas cependant un accroissement constant avec l'âge, mais bien plutôt, des scores en

composé de centaines, voire de milliers d'interactions sociales. Ces situations peuvent être la source de grandes satisfactions entre les élèves, renforçant des liens entre ces derniers, ainsi que d'un

attachement accru pour son milieu scolaire, en tant que milieu de vie et d'apprentissage. À l'opposé, ces mêmes situations sociales sont trop souvent des occasions de stigmatisation entre les élèves, d'amplification des petits problèmes qui auraient pu autrement être facilement réglés, de peine et de détresse affective, d'anxiété, d'isolement et de rejet social, et de démotivation. Comme le souligne l'analyse de plusieurs recensions des écrits scientifiques par Payton et ses collaborateurs (2008), les liens de causalité entre d'une part, la compétence sociale et le bien-être psychologique et, d'autre part, la motivation et la réussite scolaire, ne sont plus à démontrer. En faisons-nous assez pour prévenir les graves conséquences engendrées par des comportements agressifs et dénigrants, ainsi que le rejet social? Lorsque l'on constate que les niveaux d'acquisition des apprentissages socio-émotionnels en 6<sup>e</sup> années sont souvent comparables à ceux de la maternelle, cela nous suggère que la réponse est, dans bien des cas, négative.

En tant que professeur œuvrant depuis plus de deux décennies en formation initiale des maîtres, l'auteur de ces lignes est le premier à reconnaître que les programmes universitaires accordent trop peu de place à ces enjeux éducatifs. Cette situation est aussi le reflet de la place très limitée dévolue à l'éducation à la socialisation dans les programmes d'enseignement du ministère. Tous ces éléments font en sorte que les établissements scolaires sont en général insuffisamment préparés pour mettre en place les moyens nécessaires pour soutenir la socialisation et la prévention de la violence. L'avènement du projet de loi 56 en 2012 portant sur la prévention de l'intimidation et des autres formes de violence a permis très certainement de poser des balises importantes et prometteuses en matière de soutien à la socialisation, mais la réflexion à cet égard, l'expertise et les ressources demeurent à nos yeux, insuffisantes. Les enjeux développementaux



(bien-être psychologique, compétence sociale, etc.) et scolaires (motivation et réussite scolaire) sont d'une telle ampleur que cette question de la socialisation mérite d'être abordée encore plus systématiquement par les milieux scolaires. Une grande conscientisation au cours de ces dernières années à l'égard de la violence et de ses ravages, ainsi qu'une valorisation accrue à l'égard des attitudes bienveillantes en enseignement, constituent sans aucun doute, des avancées significatives. Il reste encore cependant beaucoup à faire pour mettre en œuvre dans toutes nos écoles, une vision éducative intégrée du processus de la socialisation de nos élèves, ainsi que pour s'assurer qu'une telle conception contribue à la mise en œuvre d'actions concertées et pérennes.

## Note

1. Éléments adaptés de Bowen et coll. (2013; nouvelle édition 2020). L'entraînement aux habiletés sociales/Les apprentissages socioémotionnels. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris. *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et interventions*. Montréal: Gaëtan Morin/La Chenelière Éducation, Éditeur.

## Références

- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2013). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (p. 213-216). Gaëtan Morin.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., Morossette, E. et Bélanger, J. (2020). Les apprentissages socioémotionnels. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. La Chenelière Éducation.
- *Social and emotional learning (SEL) competencies*. (2017). <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students - Findings from Three Scientific Reviews - Executive Summary*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf>