

Comment développer les compétences psycho-sociales des élèves pour promouvoir le bien-être et le vivre-ensemble à l'école ?



MELISSA SCHLINGER

CASEL (ÉTATS-UNIS)

Introduction

Les écoles jouent un rôle clé en offrant des environnements sains et favorables où les élèves peuvent apprendre, grandir et devenir des citoyens éduqués et engagés. Alors que nous continuons à nous remettre d'une pandémie mondiale et de ses effets sur la santé mentale et les résultats scolaires des élèves, les systèmes scolaires qui accordent la priorité au bien-être sont plus importants que jamais.

L'apprentissage socio-émotionnel (SEL : *Social and emotional learning* en anglais) systémique et fondé sur des données probantes est un moyen efficace de promouvoir le bien-être des élèves et des adultes dans les écoles. Plus de la moitié des États-Unis ont adopté les normes du SEL de la maternelle à la 12^e année. Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) travaille avec les ministères de l'Éducation de 40 États à travers le pays qui ont donné la priorité à l'apprentissage socio-émotionnel, et a établi des partenariats avec des districts et des établissements scolaires dans tous les États-Unis, les a soutenus et a appris d'eux lors de la mise en œuvre d'apprentissage socio-émotionnel systémique.

Alors que la majorité des établissements scolaires accordent la priorité au bien-être des élèves et du personnel, le modèle CASEL offre une voie à suivre quant à la mise en œuvre systémique du SEL.

I. Qu'est-ce que CASEL ?

Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) est une organisation à but non lucratif créée en 1994 pour faire de l'apprentissage socio-émotionnel une partie intégrante de l'éducation de chaque élève. Aujourd'hui, CASEL est devenu une source fiable de connaissances et de ressources sur l'apprentissage socio-émotionnel. En faisant progresser le SEL, CASEL soutient les personnels de l'éducation et les responsables politiques, et s'efforce d'améliorer les expériences et les résultats de tous les élèves de la maternelle à la 12^e année. Depuis près de 30 ans, CASEL se concentre sur l'avancement de la recherche, l'information auprès des politiques et la promotion de pratiques fondées sur des résultats probants au sujet du SEL.

- **Faire avancer la recherche** : CASEL fait progresser la base de connaissances sur le SEL en synthétisant, en menant et en coordonnant des recherches, puis en partageant les résultats obtenus sur le terrain.

- **Guider la pratique** : CASEL traduit la recherche en action par le biais de partenariats avec les districts, de ressources et d'outils testés sur le terrain.
- **Informers les politiques** : CASEL informe les décideurs fédéraux sur les résultats du SEL et soutient les États dans l'élaboration de politiques et de lignes directrices pour les élèves de la maternelle à la 12^e année.
- **Mobiliser l'action** : Grâce à des réunions, des collaborations et des partenariats, CASEL rassemble des experts, des praticiens et des décideurs politiques pour accélérer et soutenir le SEL dans les systèmes scolaires du monde entier.

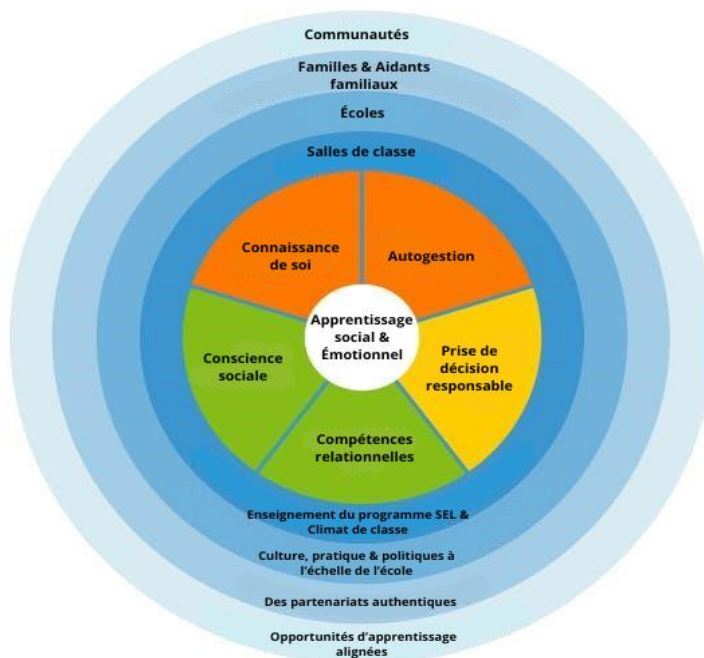
II. Qu'est-ce que le SEL ?

CASEL définit l'apprentissage socio-émotionnel (SEL) comme une partie intégrante de l'éducation et du développement humain. L'apprentissage socio-émotionnel est le processus par lequel tous les jeunes et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour développer une identité saine, gérer leurs émotions et atteindre leurs objectifs personnels et collectifs, ressentir et montrer de l'empathie pour les autres, établir et maintenir des relations de soutien et prendre des décisions responsables et bienveillantes.

Le SEL fait progresser l'équité et l'excellence en matière d'éducation grâce à des partenariats authentiques entre l'école, la famille et la communauté afin d'établir des environnements et des expériences d'apprentissage qui se caractérisent par des relations de confiance et de collaboration, un programme et un enseignement rigoureux et probant, ainsi qu'une évaluation continue. Le SEL peut aider à lutter contre diverses formes d'inégalité et donner aux jeunes et aux adultes les moyens de co-crée des écoles prospères et de contribuer à des communautés sûres, saines et justes.

Le modèle développé par CASEL au sujet du SEL (*CASEL SEL Framework*) s'articule autour de cinq compétences socio-émotionnelles de base – des domaines vastes et interdépendants qui soutiennent l'apprentissage et le développement. Autour de ces compétences, se trouvent quatre environnements clés où les élèves vivent et grandissent. Les partenariats école-famille-communauté coordonnent les pratiques en lien avec le SEL et établissent des environnements d'apprentissage équitables dans tous ces contextes.

Figure 1 : CASEL SEL Framework (modèle élaboré par CASEL au sujet de l'apprentissage socio-émotionnel)



III. Que dit la recherche ?

Les avantages du SEL est qu'une éducation qui favorise l'apprentissage socio-émotionnel produit des résultats positifs pour les élèves, les adultes et les communautés scolaires. Les résultats de la recherche proviennent de centaines d'études indépendantes menées dans de multiples domaines, et montrent que le SEL a des effets bénéfiques sur les compétences socio-émotionnelles, les résultats scolaires, le bien-être mental, les comportements favorisant une bonne hygiène de vie, le climat et la sécurité à l'école, ainsi que sur la durée de vie.

A. Le SEL permet d'améliorer les résultats scolaires

Lorsque les élèves ont des relations de solidarité entre eux et des possibilités de développer et de mettre en pratique des compétences sociales, émotionnelles et cognitives dans de nombreux contextes différents, l'apprentissage scolaire s'accélère.

- Des centaines d'études portant sur plus d'un million d'élèves dans le monde entier, de la maternelle à la 12^e année, montrent que le SEL a un impact positif sur les résultats scolaires (Durlak *et al.*, 2022).
- Les élèves qui pratiquent un SEL à l'école ont des niveaux plus élevés de « fonctionnement scolaire », comme en témoignent leurs notes, leurs résultats aux examens nationaux, leur assiduité et la réalisation de leurs devoirs (Cipriano *et al.*, 2023).
- Le SEL développe des compétences socio-émotionnelles qui augmentent l'engagement de l'élève et conduisent à de meilleurs résultats scolaires (Greenberg, 2023).
- Les interventions de SEL portant sur les cinq compétences de base ont augmenté les résultats scolaires des élèves de 11 % par rapport aux élèves qui n'y ont pas participé (Durlak *et al.*, 2011).
- L'impact positif sur les résultats scolaires se maintient à long terme : des années après que les élèves ont participé au SEL, leurs performances scolaires étaient en moyenne supérieures de 13 % par rapport aux élèves qui n'ont pas participé (Taylor *et al.*, 2017).

B. Le SEL contribue au bien-être des élèves et à des écoles sûres

Bien que le SEL ne remplace pas les interventions en santé mentale pour les élèves qui en ont besoin, il peut cultiver d'importants « facteurs de protection » — relations bienveillantes, environnements sûrs et favorables, aptitudes socio-émotionnelles — qui protègent des risques d'une mauvaise santé mentale.

- La participation au SEL est liée à une diminution de la détresse émotionnelle, des comportements antisociaux et des problèmes de discipline, et à des attitudes plus positives à l'égard de soi-même et des autres (Durlak *et al.*, 2022).
- Le SEL améliore chez les jeunes leurs capacités d'adaptation, leur résilience et l'identification de leurs émotions, ce qui peut contribuer à réduire les symptômes de dépression et d'anxiété à court terme (Clarke *et al.*, 2021).
- Les élèves qui participent au SEL font état d'un fort sentiment de sécurité et de soutien, de meilleures relations avec les enseignants et d'un sentiment plus fort d'appartenance et d'inclusion à l'école (Cipriano *et al.*, 2023).
- Le SEL contribue à réduire les brimades et les agressions (Espelage *et al.*, 2015 ; Cipriano *et al.*, 2023).

C. Le SEL développe des compétences qui préparent à la vie future

Les élèves qui participent au SEL constatent des améliorations constantes de leurs compétences socio-émotionnelles (Greenberg, 2023). Ces améliorations contribuent à des résultats positifs sur le long terme, jusqu'à 18 ans plus tard (Taylor *et al.*, 2017). Les élèves dotés de compétences socio-émotionnelles plus solides sont plus susceptibles de franchir des étapes importantes, notamment :

- l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Jones *et al.*, 2015) ;
- l'inscription et l'achèvement d'études postsecondaires (Coleman & DeLeire, 2003) ;
- un emploi stable et à temps plein (Heckman *et al.*, 2006).

D. Le SEL est un investissement financier judicieux

L'analyse de six programmes fondés sur des données probantes a démontré que les avantages l'emportent largement sur les coûts, estimant que chaque dollar investi par les districts dans le SEL rapporte 11 dollars en raison de la réduction des dépenses liées aux interventions disciplinaires, aux soins de santé et à l'absentéisme, ainsi qu'en raison de l'augmentation des revenus lorsque les élèves entrent sur le marché du travail (Belfield *et al.*, 2015).

E. Le SEL est efficace dans tous les contextes culturels

Le SEL est efficace dans tous les groupes démographiques, les milieux socio-économiques et culturels, et les communautés urbaines, péri-urbaines et rurales tant aux États-Unis qu'ailleurs dans le monde (Jones & Kahn, 2017). Mais le SEL n'est pas une approche unique : les approches du SEL sont plus efficaces lorsque l'intervention est conçue en tenant compte d'un contexte ou d'une culture spécifique (comme le lieu et le moment, le niveau de formation des personnes chargées de la mise en œuvre et les approches pédagogiques locales, ainsi que les changements liés à la modification du vocabulaire, des photos, des scénarios ou des noms) (Wigelsworth *et al.*, 2016).

F. Le SEL est bénéfique aussi aux adultes

De plus en plus de résultats montrent que se concentrer sur les compétences socio-émotionnelles des personnels de l'éducation peut également améliorer leur bien-être (Berger *et al.*, 2022 ; Oliveira *et al.*, 2021 ; Jones & Kahn, 2017).

- Les personnels de l'éducation dotés de solides compétences socio-émotionnelles ont des niveaux plus élevés de satisfaction au travail et sont moins sujets à l'épuisement professionnel (Brackett *et al.*, 2010 ; Richardson, 2020 ; Safir, 2019).
- Se concentrer sur les compétences socio-émotionnelles peut aider les personnels de l'éducation à établir et à maintenir des relations plus solides avec les élèves et à gérer les salles de classe (Blewitt *et al.*, 2020 ; Zee & Koomen, 2016 ; Durlak *et al.*, 2011 ; Jennings & Greenberg, 2009 ; Marzano & Marzano, 2003).
- Les enseignants qui enseignent le SEL aux élèves déclarent se sentir plus efficaces dans leur travail et moins anxieux (Greenberg *et al.*, 2016).

IV.10 indicateurs de l'approche systémique du SEL à l'échelle de l'école/établissement

Le SEL est plus efficace lorsqu'il est mis en œuvre à l'échelle de l'école et qu'il fait partie intégrante de l'organisation et de la culture de l'école. Le SEL à l'échelle de l'école est une approche systémique visant à intégrer ce type d'apprentissage dans chaque partie de l'expérience éducative des élèves - dans toutes les salles de classe, durant toute la journée scolaire et en dehors de l'école, et en partenariat avec les familles et les communautés. Il s'agit de créer des environnements d'apprentissage bienveillants, participatifs et équitables, et d'utiliser des pratiques fondées sur des résultats probants qui impliquent activement tous les élèves dans leur développement social, émotionnel et scolaire.

Ces 10 indicateurs du SEL à l'échelle de l'école sont la preuve d'une mise en œuvre systémique de haute qualité :

Figure 2 : Indicateurs pour la mise en œuvre systémique du SEL à l'échelle d'une école ou d'un établissement

Classe		Instruction explicite du programme SEL	Les élèves ont régulièrement l'occasion de cultiver, de pratiquer et de réfléchir sur les compétences sociales et émotionnelles d'une manière qui soit adaptée à leur développement et à leur culture.
		SEL intégré à l'enseignement académique	Les objectifs SEL sont intégrés dans le contenu pédagogique et les stratégies d'enseignement pour les matières académiques ainsi que pour la musique, l'art et l'éducation physique.
		La voix et l'engagement des jeunes	Le personnel honore et met en valeur un large éventail de perspectives et d'expériences des élèves en les engageant en tant que leaders, à la résolution des problèmes et à la prise de décision.
École		Un climat favorable à l'école et en classe	Les environnements d'apprentissage à l'échelle de l'école et de la classe sont favorables, adaptés à la culture et axés sur l'établissement de relations et d'une communauté.
		Focus du SEL chez l'adulte	Les membres du personnel ont régulièrement l'occasion de cultiver leurs propres compétences sociales, émotionnelles et culturelles, de collaborer les uns avec les autres, d'établir des relations de confiance et de maintenir une communauté solide.
		Discipline de soutien	Les politiques et les pratiques disciplinaires sont instructives, réparatrices, adaptées au développement et appliquées équitablement.
		Un continuum de soutien intégrés	SEL s'intègre de manière transparente dans un continuum de soutiens scolaires et comportementaux, qui sont disponibles pour s'assurer que tous les besoins des élèves sont satisfaits
Communauté Famille		Des partenariats familiaux authentiques	Les familles et le personnel de l'école ont régulièrement et significativement l'occasion d'établir des relations et de collaborer pour soutenir le développement social, émotionnel et scolaire des élèves.
		Des partenariats communautaires alignés	Le personnel de l'école et les partenaires communautaires s'entendent sur un langage, des stratégies et une communication communs autour de tous les efforts et initiatives liés à SEL, y compris pendant le temps extrascolaire.
		Systèmes d'amélioration continue	Les données sur la mise en œuvre et les résultats sont recueillies et utilisées pour améliorer continuellement tous les systèmes, pratiques et politiques liés à SEL, en mettant l'accent sur l'équité.

Le SEL à l'échelle de l'école favorise les environnements, les compétences et les relations, et renforce ainsi l'apprentissage social, émotionnel et scolaire de tous les élèves. Plutôt qu'une liste fragmentée

de « choses à faire », ces indicateurs sont cultivés au fil du temps grâce à une mise en œuvre systémique. Cette dernière implique la mise en place d'un soutien et d'une planification de base, le renforcement du SEL des adultes, la promotion du SEL pour les élèves et la pratique d'une amélioration continue.

V. Processus de mise en œuvre systémique du SEL à l'échelle de l'école

Le guide *CASEL Guide to Schoolwide SEL* (schoolguide.casel.org) est une ressource en ligne complète qui fournit un processus étape par étape et des outils testés sur le terrain pour réaliser un programme de SEL systémique à l'échelle de l'école.

A. Domaine d'intervention 1 : établir un socle et élaborer un programme

Pour lancer la mise en œuvre d'un SEL, les écoles doivent constituer une équipe SEL, proposer un apprentissage de base qui permette à toutes les parties prenantes de comprendre l'importance du SEL et leur rôle dans sa promotion, et élaborer une stratégie de communication. Ensuite, les établissements scolaires peuvent planifier la mise en œuvre en développant une vision commune, en évaluant les points forts et les besoins de l'établissement pour fixer des objectifs, en élaborant un plan d'action annuel et en allouant les ressources – y compris le temps, les personnes et les fonds – pour soutenir leurs efforts en matière de SEL.

B. Domaine d'intervention 2 : renforcer les compétences et les capacités des adultes au SEL

Les établissements scolaires favorisent plus efficacement le SEL et le bien-être des élèves lorsqu'ils incluent également le SEL des adultes et qu'ils accordent la priorité à leur bien-être. Il est important d'entretenir un environnement de travail dans lequel le personnel se sent soutenu et a la possibilité d'établir une confiance relationnelle, de collaborer efficacement et d'améliorer ses propres compétences. Ce domaine d'intervention englobe ce que fait l'équipe SEL pour préparer l'apprentissage professionnel afin de renforcer le SEL des adultes et leurs compétences culturelles, de favoriser les compétences pour promouvoir et modéliser le SEL, et de développer des structures pour accroître la collaboration du personnel et le renforcement de la communauté.

Exemple : le SEL intégré dans l'apprentissage professionnel des enseignants afin de favoriser l'engagement des élèves

Alors que de nombreuses écoles américaines étaient fermées pendant la pandémie du Covid-19, un grand district scolaire du Maryland a créé une Bourse d'enseignement sur l'Engagement Virtuel. Il a recueilli des données sur l'expérience des élèves à l'aide de l'enquête *Elevate* et d'entretiens sur l'empathie des élèves afin de déterminer les conditions d'apprentissage à prendre en compte pour accroître l'engagement de ces derniers. Les enseignants ont examiné les données et en ont discuté au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Recevoir les commentaires critiques des élèves et en tirer des enseignements a obligé les enseignants à réfléchir et à gérer leur état d'esprit et leurs réactions émotionnelles, à aborder les données avec curiosité et empathie pour leurs élèves, et à travailler en collaboration avec leurs collègues pour améliorer les conditions d'apprentissage des membres de la classe, concevoir un travail utile et faire entendre la voix des élèves (PERTS, 2023).

Les enseignants ont pratiqué l'autogestion et l'autonomie en faisant des choix sur la façon d'appliquer l'apprentissage à leur contexte. Deux enseignants ont décidé de se concentrer sur les membres de la classe en mettant en place des « Célébrations d'Élèves », où les élèves ont appris à connaître leurs pairs à travers des faits saillants qu'ils ont choisi de partager sur eux-mêmes. Un deuxième groupe d'enseignants a choisi de travailler sur la création d'opportunités afin de favoriser l'expression des élèves. Ils ont donné aux élèves le « choix de la production » en leur demandant quels étaient leurs modes d'évaluation préférés, puis en leur permettant de choisir parmi trois formats pour démontrer leur apprentissage à l'occasion des devoirs hebdomadaires. Après la mise en œuvre de ces changements par les enseignants, l'enquête menée auprès des élèves a montré que ces modifications avaient eu un impact considérable sur le sentiment d'appartenance des élèves, sur leur capacité à s'exprimer et sur l'importance de leur travail. Les taux de réalisation et de maîtrise des devoirs ont également augmenté. Les enseignants ont continué à suivre les progrès réalisés par rapport à ces objectifs et à affiner leurs pratiques au fil du temps, même après le retour à l'apprentissage en classe.

Adapté de *Using Student Experience Data to Co-Design Learning Environments* (Nwafor et al., 2023)

C. Domaine d'intervention 3 : promouvoir les valeurs du SEL chez les élèves

Au fur et à mesure que les écoles mettent en œuvre les pratiques de SEL de façon systématique, elles élaborent des stratégies coordonnées et cohérentes qui favorisent ces pratiques dans les différents contextes que les élèves rencontrent au cours de la journée. Dans les salles de classe, les écoles offrent des possibilités d'enseignement explicite des valeurs du SEL, intègrent ces valeurs dans le contenu académique et les structures d'apprentissage, et créent des environnements de classe favorables. Au niveau des écoles, celles-ci favorisent un climat scolaire positif, adoptent des programmes et des pratiques d'apprentissage socio-émotionnel fondés sur des résultats probants, favorisent l'expression et l'engagement des élèves, et harmonisent les structures de soutien dédiées aux élèves ainsi que les politiques disciplinaires et pratiques disciplinaires sur le SEL. Pour soutenir les élèves à la maison et dans la communauté, les écoles établissent des partenariats et une communication bidirectionnelle afin d'obtenir des informations, d'aligner les objectifs du SEL et de partager les ressources pour soutenir les élèves.

Exemple : Observer un SEL systémique à l'aide d'un protocole pas à pas

Le *Schoolwide SEL Walkthrough Protocol* est un outil validé pour l'observation, la mesure et le suivi de la mise en œuvre selon les indicateurs de CASEL pour le SEL à l'échelle de l'école/établissement. De nombreux districts scolaires et écoles/établissements l'ont utilisé pour suivre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs SEL. Il comprend 11 catégories d'observation couvrant les pratiques du SEL en classe, dans l'ensemble de l'école, dans les partenariats familiaux et dans les partenariats communautaires. Par exemple :

1a. Climat de classe favorable : relations enseignant-élève

Presque tous les élèves partagent leurs idées, leurs points de vue et leurs préoccupations avec leur enseignant et leurs pairs. L'enseignant participe aux activités des élèves, communique de manière positive et fait preuve de chaleur et de bonne humeur avec les élèves. L'enseignant reconnaît les élèves par leur nom et souligne leurs intérêts, leurs efforts et leurs réalisations en classe. L'enseignant

est conscient des besoins des élèves, y répond et montre qu'il apprécie chaque élève en tant qu'individu.

4a. Discipline de soutien à l'échelle de l'école

Les politiques et procédures disciplinaires à l'échelle de l'établissement évitent les mesures d'exclusion. Le personnel examine les données relatives à la discipline afin de garantir des résultats équitables pour les élèves. Le personnel suit les politiques et procédures et est très efficace dans l'utilisation de réponses comportementales réparatrices, instructives et adaptées au développement de l'élève.

6a. Partenariats familiaux authentiques

L'école offre aux familles des occasions régulières et significatives de partager des idées et des commentaires sur les stratégies de soutien au développement social, émotionnel et scolaire des élèves. Ces possibilités sont offertes dans la langue parlée par les familles et à des heures qui leur conviennent. Les équipes décisionnelles de l'école, y compris l'équipe SEL, sont représentées par des membres de la famille.

7a. Partenariats communautaires alignés

Le personnel de l'école et les partenaires communautaires ont établi un langage commun autour du SEL et l'utilisent de manière cohérente. Les chefs d'établissement et les autres membres du personnel rencontrent régulièrement les partenaires de la communauté afin de planifier et d'exécuter des stratégies et des communications alignées sur tous les efforts et initiatives liés au SEL qui se déroulent pendant la journée scolaire et en dehors de celle-ci.

D. Domaine d'intervention 4 : réfléchir sur les données en vue d'une amélioration continue

Il ne s'agit pas d'une étape finale de la mise en œuvre, mais plutôt d'un processus continu consistant à fixer des objectifs, à mesurer les progrès, à relever les défis et à ajuster les plans afin d'améliorer la mise en œuvre et l'impact du SEL. Les établissements scolaires lancent le cycle d'amélioration continue en fixant des objectifs mesurables et en identifiant des sources de données pour surveiller la mise en œuvre et les résultats. Lorsque le plan de mise en œuvre est en cours, les établissements scolaires examinent régulièrement les données pour savoir si les stratégies du SEL permettent d'atteindre les résultats escomptés et corriger le tir si nécessaire. Au fur et à mesure que les objectifs SEL sont atteints, le processus se poursuit alors que les établissements scolaires planifient les moyens de maintenir le succès et fixent de nouveaux objectifs.

VI. Résultats de la mise en œuvre systémique du SEL

En 2011, CASEL a lancé le *Collaborating Districts Initiative* (CDI) pour étudier l'impact de la mise en œuvre systémique du SEL dans les écoles à travers les États-Unis. Lorsque les districts scolaires adoptent une approche systémique pour soutenir leurs écoles avec le SEL, la mise en œuvre est plus générale et complexe que l'introduction d'un cours ou d'une leçon de classe. Elle imprègne tous les aspects de l'expérience scolaire, de l'enseignement en classe et du climat scolaire à la dotation en personnel, en passant par l'apprentissage professionnel, les politiques de l'école et du district, l'engagement des familles, etc.

CASEL a conclu un partenariat permanent de collecte de données et d'évaluation avec les districts scolaires du CDI et les *American Institutes for Research* (AIR) (2017). Des données ont été collectées pour mesurer la mise en œuvre et les résultats obtenus. Bien que la disponibilité des données varie d'un district à l'autre, les résultats qualitatifs et quantitatifs sont prometteurs.

A. Amélioration des résultats scolaires

Les trois districts (Austin, Chicago et Cleveland) qui utilisent le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) ont tous amélioré leurs résultats en lecture et en mathématiques au cours des années de mise en œuvre du CDI. En fin d'année scolaire 2015, à Anchorage, Austin, Chicago, Cleveland, Oakland et Nashville, les moyennes générales étaient plus élevées qu'avant le début de la mise en œuvre du CDI. Les améliorations ont été particulièrement notables à Chicago, où la moyenne est passée de 2,19 au cours des trois années précédant le CDI à 2,65 en 2015, soit une augmentation de près de 21 %. À Nashville, le seul district à avoir utilisé les mêmes tests standardisés au cours des années du CDI, les élèves ont amélioré leurs résultats en anglais et en mathématiques. Tous les districts disposant de données significatives ont enregistré des progrès en anglais et arts du langage (ELA) et en mathématiques dans au moins une classe (élémentaire, intermédiaire, secondaire). Le taux d'obtention de diplômes à Chicago a augmenté de 15 % au cours des années du CDI.

B. Amélioration de l'engagement et du comportement des élèves

L'assiduité s'est améliorée dans quatre des six districts qui ont recueilli ces données. Chicago a amélioré l'assiduité globale de 8 % depuis le début du CDI jusqu'en 2015. Anchorage (primaire, collège) et Nashville (collège, lycée) ont enregistré des gains à deux des trois niveaux de scolarité. Les exclusions temporaires ont diminué dans les cinq districts qui ont recueilli ces données. À Chicago, par exemple, elles ont diminué de 65 % en deux ans. Cela signifie que 44 000 élèves de moins ont été suspendus de l'école au cours d'une seule année récente. À Sacramento, les taux de suspension ont diminué au cours des cinq années de mise en œuvre systémique du SEL : 24 % dans l'ensemble du district et 43 % dans les écoles secondaires.

C. Amélioration des compétences socio-émotionnelles des élèves

Dans les districts, les élèves ont amélioré leurs compétences socio-émotionnelles, d'après les enquêtes menées auprès des élèves et des enseignants. À Chicago et à Nashville, les élèves des écoles élémentaires ont amélioré leurs cinq compétences socio-émotionnelles : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. À Austin, où seules des données concernant les collèges et les lycées ont été collectées, les élèves des de ces niveaux ont également progressé de manière significative dans les cinq compétences. À Cleveland, les élèves de collège et de lycée ont également progressé, en particulier dans les domaines de la conscience de soi et de la gestion de soi. Sacramento (école primaire uniquement) et Anchorage (école primaire, collège et lycée) ont recueilli une mesure moyenne des compétences socio-émotionnelles globales des élèves. À Sacramento, les élèves du primaire ont enregistré des gains significatifs en termes de compétences globales depuis le début du CDI. Les élèves d'Anchorage ont connu une croissance significative de leurs compétences globales avant même le début du CDI et ont maintenu la même trajectoire positive pendant les années du CDI.

En collaboration avec CASEL, le comté de Washoe a constaté que les élèves ayant des compétences socio-émotionnelles élevées obtiennent de meilleurs résultats sur plusieurs plans : meilleurs résultats scolaires, assiduité, moyenne générale et taux d'obtention de diplôme, et moins de suspensions. Par exemple, les élèves ayant des compétences socio-émotionnelles élevées avaient un taux de maîtrise en mathématiques supérieur de 21 % à celui de leurs homologues ayant des compétences socio-émotionnelles faibles. De même, les élèves ayant des compétences élevées avaient un taux de maîtrise de l'anglais et arts du langage (ELA) supérieur de 20 % à celui de leurs homologues ayant des compétences faibles. Les conclusions de l'équipe de recherche du partenariat Washoe/CASEL ont également montré que des compétences socio-émotionnelles élevées pouvait protéger les élèves de l'impact des facteurs négatifs (e.g., les suspensions, la mobilité, la faible assiduité) qui les placent souvent dans une situation scolaire à « haut risque ».

D. Amélioration du climat scolaire

Le climat, tel que mesuré par les enquêtes de district à Chicago et à Cleveland, s'est amélioré au cours des années de CDI. À Anchorage, le climat a débuté favorablement avant le CDI et s'est maintenu ainsi pendant les années de CDI. Dans le seul district où les données sur le climat des écoles élémentaires étaient disponibles pour l'analyse (Chicago), les élèves ont signalé des améliorations sur l'indicateur « environnement favorable » par rapport au début du CDI en 2010-2011.

Conclusion

Les données sont claires : le SEL dans les écoles/établissements scolaires favorise le bien-être et la réussite des élèves et des adultes. Lorsque le SEL est intégré à l'organisation et à la culture d'une école, les membres de la communauté scolaire s'épanouissent. Les relations sont plus fortes, le climat scolaire est plus sain et plus favorable, et les résultats scolaires s'améliorent.

Les élèves qui font l'expérience du SEL ont un plus grand sentiment d'appartenance à l'école, se sentent plus soutenus et établissent de meilleures relations avec leurs enseignants et leurs pairs. La détresse émotionnelle, le harcèlement et les agressions sont réduits. Les personnels de l'éducation ressentent les mêmes avantages : ils établissent des relations plus solides avec les élèves, se sentent plus soutenus et satisfaits au travail, et ont des niveaux de stress, d'épuisement professionnel et d'anxiété moins élevés.

Le SEL offre une voie pour développer des écoles centrées sur le bien-être – des écoles avec des environnements accueillants, sûrs et inclusifs pour chaque élève et chaque adulte.

Références

- Belfield, C., Bowden, A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. doi : 10.1017/bca.2015.55
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P. & Fathers, C. (2022). A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*, 34. doi : [10.1007/s10648-022-09690-5](https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5)
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K. Barrett, H. & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systemic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3) 1049. doi : [10.3390/ijerph17031049](https://doi.org/10.3390/ijerph17031049)
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, C. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406 - 417. doi : [10.1002/pits.20478](https://doi.org/10.1002/pits.20478)
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M. E., Sehgal, K., Zieher, A., Eveleigh, A., McCarthy, M.F., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. doi : [10.1111/cdev.13968](https://doi.org/10.1111/cdev.13968)
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation. URL : <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-schoolbased-interventions>
- Coleman, M. & DeLeire, T. (2003). An economic model of locus of control and the human capital investment decision. *Journal of Human Resources*, 38(3) 701-721. doi : 10.3368/jhr.XXXVIII.3.701
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2017). *Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative*. CASEL. URL : <https://casel.org/casel-gateway-key-insights-from-cdi/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & 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.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. doi : [10.1037/bul0000383](https://doi.org/10.1037/bul0000383)
- Espelage, D. L., Rose, C. A. & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. doi : [10.1177/0741932514564564](https://doi.org/10.1177/0741932514564564)

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. doi : [10.54300/928.269](https://doi.org/10.54300/928.269)

Greenberg, M. T., Brown, J. L. & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center. URL : <https://prevention.psu.edu/publication/teacher-stress-and-health-effects-on-teachers-students-and-schools/>

Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3). doi : [10.1086/504455](https://doi.org/10.1086/504455)

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi : [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)

Jones, D. E., Greenberg, M. T. & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290. doi : [10.2105/AJPH.2015.302630](https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630)

Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the council of distinguished sciences. Aspen Institute. URL : https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf

Marzano, R. & Marzano, J. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61, 6-13.

Nwafor, E., Kelly, O., Skoog-Hoffman, A. & Kroshinsky, F. (2023). *Using student experience data to co-design learning environments*. Building Equitable Learning Environments (BELE) Network. URL : <https://library.belenetwork.org/resources/using-student-experience-data-to-co-design-learning-environments/>

Oliveira, S., Roberto, M., Veiga Simão, A. M. & Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educational Psychology Review*, 33. doi : [10.1007/s10648-021-09612-x](https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x)

PERTS (Project for Education Research That Scales) (2023). *Elevate: Measures Summary*. PERTS. URL : https://docs.google.com/document/d/1vd1WC4GlqqE_AsshNFo3V-qkzLit-nHz8L5AKMncAg/preview

Richardson, L. (2020). *Principal wellness: Principals' managing their wellbeing* [Doctoral dissertation, University of Nebraska]. Digital Commons@University of Nebraska – Lincoln. URL : <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/365/>

Safir, S. (2019). Principal well-being: A missing link. *Principal Leadership*, 20. URL : <https://www.nassp.org/publication/principal-leadership/volume-20/principal-leadership-november-2019/principal-well-being-a-missing-link/>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. doi : [10.1111/cdev.12864](https://doi.org/10.1111/cdev.12864)

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*. 347-376. doi : [10.1080/0305764X.2016.1195791](https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791)

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4). 981-1015. doi : [10.3102/0034654315626801](https://doi.org/10.3102/0034654315626801)