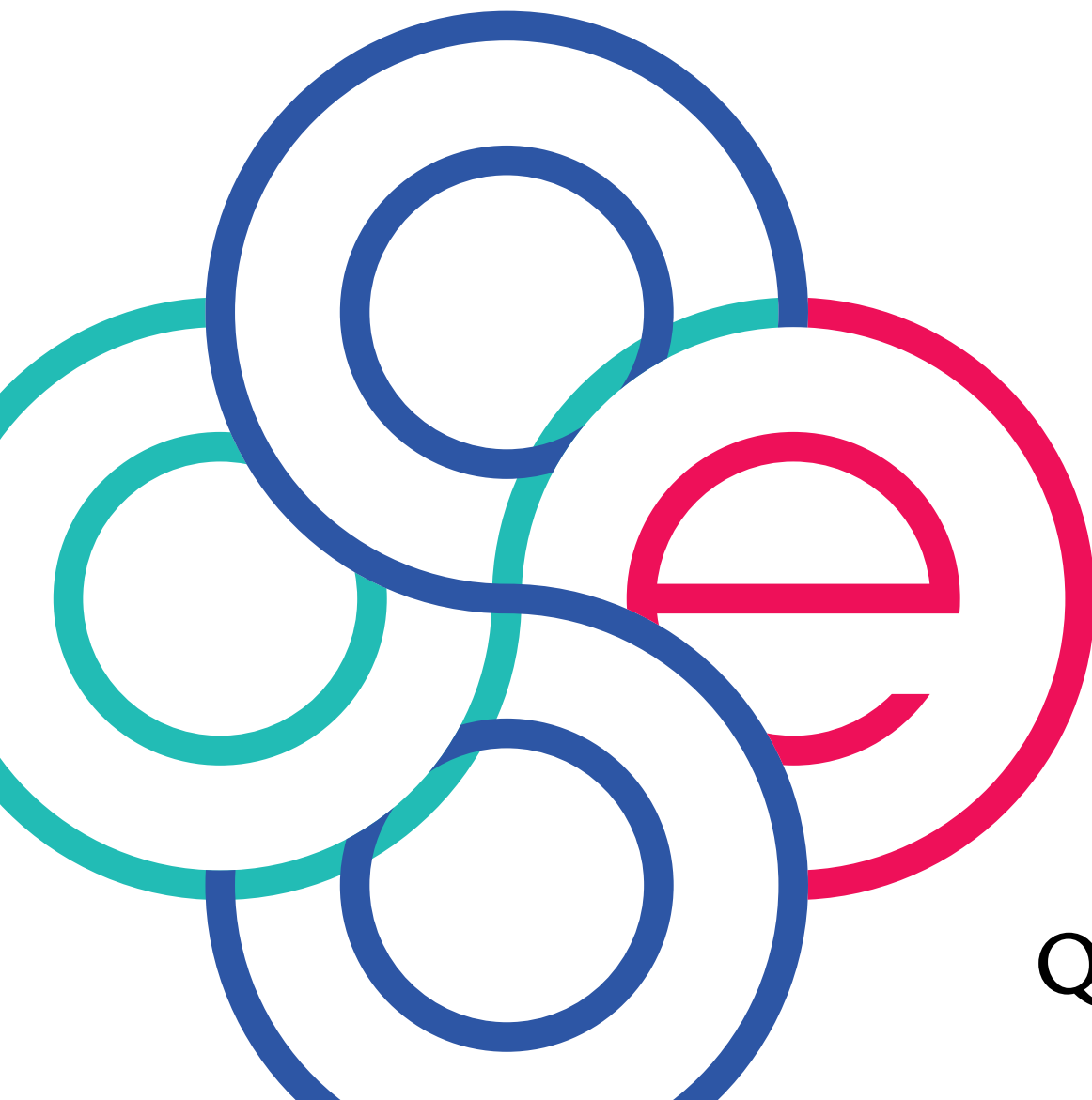


**Les compétences sociales
et émotionnelles** dans les programmes
éducatifs et d'enseignement de
la petite enfance à la fin du primaire

Études et recherches

Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé
Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs



Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la coordination de la préparation et de la diffusion de ce document de recherche à la présidence du Conseil. Ce document et les positions qu'il peut contenir n'engagent pas le Conseil et ses instances consultatives.

Rédaction et recherche

Marina St-Louis, agente de recherche

Révision linguistique

Mélissa Guay

Comment citer cet ouvrage :

St-Louis, Marina (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

ISBN : 978-2-550-85991-8 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2020**

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Avis aux lecteurs

Pour accomplir sa mission, le Conseil supérieur de l'éducation peut effectuer ou faire réaliser des études et des recherches qu'il juge nécessaires à la préparation de ses avis et de ses rapports. Le cas échéant, il peut décider de rendre publiques de telles productions s'il estime que la richesse et l'utilité potentielle des renseignements colligés le justifient. C'est dans cette perspective que le Conseil rend public le présent document.

Cette publication reprend les éléments d'un mandat accompli dans le cadre de la production d'un avis intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs* qui traite de cette thématique dans une perspective écosystémique et de santé mentale positive. Déposé le 4 octobre 2018, à la 358^e réunion de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, le document original répondait à l'objectif de « repérer, dans le Programme de formation de l'école québécoise et dans le programme pour les services de garde éducatifs à l'enfance, les éléments qui sont de nature à soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants de 3 à 12 ans ».

Il est à noter qu'il ne s'agit pas ici de s'interroger sur les différents programmes de prévention/intervention pour l'apprentissage social et émotionnel ni sur le curriculum réel¹, à savoir jusqu'où les contenus sont appliqués dans les classes. L'objectif est de fournir un aperçu descriptif des programmes éducatifs et du programme d'enseignement primaire afin de soutenir la réflexion des membres de la commission, sans prétendre à l'exhaustivité. Ainsi, seules des sections précises des programmes sont retenues et quelques pistes de réflexion sont proposées.

1 L'expression « curriculum réel », ou curriculum effectif, représente ce qui serait réellement enseigné et pratiqué dans les classes. Il serait en décalage plus ou moins grand avec le curriculum formel, aussi appelé prescrit ou officiel (Magendie, 2014; Observatoire Éducation et Territoires, s. d.).

Table des matières

Avis aux lecteurs	III
1 Introduction	1
2 Les compétences sociales et émotionnelles : termes et définition	2
3 Procédure	5
4 Les missions des services de garde éducatifs à l'enfance et de l'école québécoise	8
4.1 Les services de garde éducatifs à l'enfance	8
4.2 Les services de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire	9
4.3 La Politique de la réussite éducative	11
5 Repérage des éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles dans les programmes	12
5.1 Le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance <i>Accueillir la petite enfance</i>	13
5.2 Le Programme de formation de l'école québécoise	15
5.2.1 Section préscolaire	15
5.2.2 Section primaire	20
6 Bilan et pistes de réflexion	34
7 Conclusion	36
Annexe A — La grille-matière au primaire	38
Bibliographie	39

Liste des tableaux

Tableau 1	
Les compétences sociales et émotionnelles selon le CASEL	4
Tableau 2	
Sélection des contenus des programmes	6
Tableau 3	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le programme pour les services de garde éducatifs à l'enfance <i>Accueillir la petite enfance</i>	14
Tableau 4	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le programme éducatif de la maternelle 4 ans	16
Tableau 5	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le programme éducatif de la maternelle 5 ans	18
Tableau 6	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les compétences transversales	21
Tableau 7	
Présence d'éléments de l'apprentissage socioémotionnel dans les compétences transversales visées par le PFEQ, selon Beaumont et Garcia (2018)	24
Tableau 8	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les domaines généraux de formation	26
Tableau 9	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les apprentissages en éducation à la sexualité	28
Tableau 10	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les apprentissages liés à des COSP	29
Tableau 11	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les savoirs essentiels communs aux quatre disciplines du domaine des arts	31
Tableau 12	
Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le domaine du développement personnel	32

1 Introduction

Le bien-être des individus, dont celui des enfants, est une préoccupation qui s’est accrue au cours des dernières décennies comme en témoignent, notamment, la Charte d’Ottawa pour la promotion de la santé et la Convention internationale relative aux droits de l’enfant (CIDE) de 1989 (MEES, 2018a), de même que la recherche contemporaine (Radford, Marin-Tamayo et Simbagoye, 2018). Le bien-être est un concept multifactoriel, multidimensionnel et systémique (Ben-Arieh, Casas, Fronès et autres, 2014; Florin et Guimard, 2017) dans lequel s’insère le développement cognitif, émotionnel, social et physique de l’individu (Radford, Marin-Tamayo et Simbagoye, 2018).

C’est sur le volet du développement social et émotionnel des enfants que s’attarde le présent document. Plusieurs recherches ont en effet permis de démontrer que la maîtrise d’un ensemble de compétences liées à l’expression, à la compréhension et au contrôle des émotions (compétences sociales et émotionnelles) est déterminante pour l’adaptation sociale et la réussite scolaire ultérieures de l’enfant (Coutu et autres, 2012)² et constitue un important facteur de protection³ pour son bien-être.

Par conséquent, dans le cadre des travaux afférents à la production de l’avis intitulé *Le bien-être de l’enfant à l’école : faisons nos devoirs*, il importait d’obtenir un aperçu des éléments du Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ), incluant les volets du préscolaire 4 et 5 ans, qui sont de nature à soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants. Le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l’enfance est également consulté afin de voir si ce développement est pris en compte dans le parcours éducatif des enfants recourant à ces services.

Ce document se présente en cinq parties. Les première et deuxième parties apportent respectivement des précisions sur les définitions et sur la procédure utilisée pour l’identification des éléments des programmes qui sont de nature à soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles. Un regard sur la place de ces compétences dans les missions des services de garde éducatifs à l’enfance et de l’école québécoise est ensuite présenté en troisième partie pour laisser place, en quatrième partie, à l’identification des éléments repérés dans les programmes. Enfin, un bilan qui ouvre la voie à des pistes de réflexion est dressé en dernière partie.

2 Notons, à titre d’exemple, Ayers Denham (2010), Broadhead et autres (2011), Denham (2006), Greenberg et autres (2017), Raver (2003).

3 Notons, à titre d’exemple, Coutu et autres (2012), Durlak et autres (2011), Weissberg et autres (2015), Laurent et Ensink (2017), Rose-Krasnor et Denham (2009).



2 Les compétences sociales et émotionnelles : termes et définition

De prime abord, de multiples termes sont utilisés dans la littérature lorsqu'il est question de compétences sociales et émotionnelles : compétences/habilités sociales et émotionnelles (Florin et Guimard, 2017), compétences d'ordre personnel et social (MEQ, 2001), compétences socioémotionnelles (Beaumont et autres, 2017; Shanker, 2014), compétences/habilités socioaffectives ou non cognitives (OCDE, 2016), etc. Dans un souci de cohérence, le terme privilégié dans ce document est celui de compétences sociales et émotionnelles. Malgré les différences dans les termes utilisés, la préoccupation grandissante pour le développement des compétences sociales et émotionnelles est présente dans plusieurs endroits du monde (voir encadré pour des exemples).

Pour Minichiello (2017), les compétences sociales et émotionnelles « sont considérées comme des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité

Une tendance à l'international

Sujet d'intérêt aux États-Unis depuis plusieurs années, la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire (Elementary and Secondary Education Act of 1965) a été modifiée en 2011 pour tenir compte de l'apprentissage socioémotionnel (États-Unis, 2011).

En 2018, l'Office des publications de l'Union européenne a rendu public un rapport (Cefai et autres, 2018) contenant des recommandations en vue d'intégrer l'éducation émotionnelle et sociale comme élément de base des programmes scolaires dans l'ensemble de l'Union européenne.

En Colombie, le ministère de l'Éducation nationale et la Banque mondiale ont publié un programme pour le développement des compétences sociales et émotionnelles des jeunes (Ministerio de Educación Nacional et Banco Mundial, 2017).

individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social» (p.1). Toutefois, l'éventail très large de qualités⁴ sous-entendues par ces compétences amène cette auteure à indiquer une absence actuelle de consensus autour d'une seule définition. En fait, il n'existerait pas de portrait précis de ce qu'est un enfant compétent du point de vue social et émotionnel. Il s'agirait plutôt d'un vaste ensemble de compétences que les enfants apprennent à utiliser adéquatement, en fonction, par exemple, de leur identité et de leur culture (Shonkoff et Phillips, 2000, cités dans McLaughlin, Aspden et Clarke, 2017). Les compétences sociales et émotionnelles ne dépendent donc pas uniquement du patrimoine génétique d'une personne, mais essentiellement de capacités apprises à travers l'expérience de vie (Gendron, 2007), notamment à travers les expériences que l'enfant vivra à l'école.

Plusieurs modèles explicatifs des compétences sociales et émotionnelles existent⁵. Le tronc commun entre ces modèles comporte la compréhension de ses émotions et de celles des autres, l'expression de ses émotions et leur (auto)régulation (Parent et St-Louis, juin 2020). Selon le modèle explicatif retenu, certains programmes d'intervention⁶ mettront plus l'accent sur la compréhension des émotions et la résolution de problèmes, d'autres sur le développement de l'identité ou encore sur le développement des fonctions exécutives⁷ (Jones et autres, 2017).

Le cadre développé par le Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2012) a été utilisé pour définir ce à quoi correspondent les compétences sociales et émotionnelles. Il est présenté au tableau 1. Ce cadre a été retenu dans plusieurs documents de référence et recherches (Alberta Education, 2019; Beaumont et Garcia, 2018; Blanchet, 2019; Cefai et autres, 2018; Herman et Collins, 2018; Shanker, 2014) et comprend le tronc commun observé entre les divers modèles explicatifs existants (compréhension, expression et [auto]régulation des émotions).

Bien que les traductions diffèrent quelque peu dans le choix des termes utilisés pour définir certains ensembles de compétences, elles renvoient aux mêmes concepts. Les termes entre parenthèses se rapportent aux autres traductions repérées; ils sont considérés ici comme équivalents.

4 Le terme « qualité » est utilisé par l'auteure. Il renvoie, par exemple, à l'empathie, au respect de l'autre, à l'aptitude à ajuster ses émotions aux situations, à la persévérance, à la sollicitude, à l'optimisme, etc. (Minichiello, 2017; OCDE, 2016).

5 Pour plus d'information sur les modèles explicatifs des compétences sociales et émotionnelles, voir Parent et St-Louis (juin 2020).

6 La recherche de Jones et autres (2017) fait référence à 25 programmes d'intervention visant l'apprentissage socioémotionnel.

7 On note parmi les composantes des fonctions exécutives la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive (CTREQ, 2018).

Tableau 1

Les compétences sociales et émotionnelles selon le CASEL ⁸	
Ensembles de compétences	Définition et composantes
Conscience de soi	<p>La capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance.</p> <p>Identification de ses émotions; perception juste de soi; reconnaissance de ses forces; estime de soi; auto-efficacité</p>
Autogestion (Autorégulation des émotions/du comportement, maîtrise de soi)	<p>La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver. La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels et scolaires.</p> <p>Maîtrise de l'impulsivité; gestion du stress; autodiscipline; motivation personnelle; établissement d'objectifs; sens de l'organisation</p>
Conscience sociale (Sensibilisation sociale)	<p>La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant de divers milieux et cultures. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté.</p> <p>Mise en perspective; empathie; ouverture à la diversité; respect des autres</p>
Habiletés relationnelles (Compétences relationnelles)	<p>La capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes. La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin.</p> <p>Communication; engagement social; établissement de relations; travail d'équipe</p>
Prise de décision responsable	<p>La capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres.</p> <p>Reconnaissance des problèmes; analyse de la situation; résolution de problèmes; évaluation; réflexion; responsabilité éthique</p>

Ces ensembles de compétences sont interreliés et font appel aux facettes interpersonnelles et intrapersonnelles de l'enfant ou de l'adulte. L'expression « apprentissage socioémotionnel » fait référence au processus à partir duquel ces ensembles de compétences sont développés (CASEL, 2012; Beaumont et Garcia, 2018). Pour le CASEL, ce processus s'insère dans une perspective multidimensionnelle et systémique qui dépasse le cadre de la classe et qui implique les divers acteurs éducatifs, dont les parents.

8 Adaptation et traduction libre de CASEL (2017; 2012, p. 9).



3 Procédure

Afin de répondre à l'objectif qui est de repérer les éléments du Programme de formation de l'école québécoise et du programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance qui sont de nature à soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles, les documents ci-dessous ont été consultés.

- Le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille, 2019)
- Le Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017c)
- Le Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire (MEQ, 2001)⁹
- Contenus prescriptifs des services éducatifs complémentaires
 - Contenus en éducation à la sexualité (MEES, 2018b)
 - Apprentissages liés à des contenus en orientation scolaire et professionnelle — 3^e cycle du primaire (MEES, 2017a)

La décision de consulter le programme pour les services de garde éducatifs à l'enfance tient à la préoccupation de savoir si le développement des compétences sociales et émotionnelles est pris en compte dès la petite enfance, d'autant que la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017b) et la Stratégie 0-8 ans (MEES, 2018d) ciblent également les tout-petits dans l'optique d'un continuum de services. C'est donc dans une volonté d'avoir un portrait global que ce programme fait partie des documents consultés et, de surcroît, que la tranche d'âge touche les élèves de 3 à 12 ans.

⁹ Le programme *Éthique et culture religieuse remplace l'enseignement moral et religieux catholique* (MEQ, s. d.).

Dans un premier temps, les missions des services de garde éducatifs à l'enfance et de l'école québécoise ont été examinées afin de voir si, globalement, elles sont en concordance avec le développement des compétences sociales et émotionnelles telles que présentées dans le tableau 1. Dans un second temps, suivant les sections des programmes, une recension par thèmes et mots-clés associés aux définitions des ensembles de compétences sociales et émotionnelles (voir tableau 1) a été effectuée afin de cibler les éléments qui sont de nature à soutenir leur développement. Le tableau 2 indique ces sections.

Tableau 2

Sélection des contenus des programmes	
Sections	Précisions sur les sections retenues
Accueillir la petite enfance	
Chapitre 5 : les domaines de développement	<ul style="list-style-type: none"> • Les influences mutuelles entre les domaines dans une perspective de développement global • La description du domaine du développement social et émotionnel
Programme de formation de l'école québécoise	
Compétences de l'éducation préscolaire 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Axes de développement • Composantes
Compétences de l'éducation préscolaire 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Composantes des compétences • Description des composantes
Compétences transversales	<ul style="list-style-type: none"> • Composantes des compétences • Description des composantes
Domaines généraux de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Axes de développement • Description des axes
Services éducatifs complémentaires ayant des contenus prescrits (liés aux domaines généraux de formation)	<ul style="list-style-type: none"> • Contenus en éducation à la sexualité • Contenus en orientation scolaire et professionnelle
Domaine des arts	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissages et savoirs essentiels communs aux quatre disciplines du domaine des arts
Domaine du développement personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissages communs aux deux disciplines du domaine du développement personnel • Éthique et culture religieuse <ul style="list-style-type: none"> – Composantes des compétences – Description des composantes • Éducation physique et à la santé <ul style="list-style-type: none"> – Composantes des compétences

La sélection a été réalisée en fonction de la structure de chaque programme et de ce qui doit être développé ou enseigné aux enfants^{10, 11}. L'ensemble des disciplines du PFEQ n'ont pas été sélectionnées, puisque les compétences transversales et les domaines généraux de formation sont communs à tous les domaines d'apprentissage. Deux domaines ont toutefois fait l'objet d'une attention particulière, car ils sont directement liés aux compétences sociales et émotionnelles, soit le domaine des arts et celui du développement personnel¹². En ce qui concerne le domaine des arts, les écoles étant tenues d'offrir deux des quatre disciplines¹³ (annexe A), celui-ci est uniquement présenté selon les apprentissages et les savoirs communs. Enfin, se rattachant aux domaines généraux de formation, les contenus en éducation à la sexualité, ainsi que ceux en orientation scolaire et professionnelle ont été ajoutés. Les résultats sont donc à considérer en fonction de ces limites et du fait qu'ils sont tributaires du modèle explicatif retenu et de l'interprétation qui lui en est donnée.

10 Il est à noter que la fréquentation des services de garde éducatifs à l'enfance et de la maternelle (4 et 5 ans) est optionnelle.

11 Les éléments sélectionnés ne sont toutefois pas tous du même ordre et n'ont pas tous, de surcroît, la même portée (par exemple, une composante d'une compétence transversale versus un contenu ciblé).

12 Le domaine de l'univers social peut également être considéré comme étant directement lié aux compétences sociales et émotionnelles par l'entremise de l'éducation à la citoyenneté (discipline Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). Toutefois, l'éducation à la citoyenneté demeure un objectif sous-jacent à diverses disciplines et compétences transversales (MEQ, 2001). Elle s'intègre, notamment, à travers les apprentissages réalisés en géographie et en histoire.

13 Les quatre disciplines sont l'art dramatique, l'art plastique, la danse et la musique.



4 Les missions des services de garde éducatifs à l'enfance et de l'école québécoise

Les missions des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) et de l'école québécoise, incluant les mandats du préscolaire 4 et 5 ans, ont été examinées afin de voir si, globalement, elles sont en concordance avec le développement des compétences sociales et émotionnelles (et à plus forte raison, avec le bien-être des élèves). S'y ajoute ici une attention à la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017b), puisque celle-ci ouvre la voie pour l'horizon 2030 et donne ainsi un aperçu des orientations ministérielles subséquentes.

4.1 Les services de garde éducatifs à l'enfance

Une triple mission est conférée aux SGEE, telle que présentée dans le programme *Accueillir la petite enfance* :

- Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent;
- Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global;
- Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale (Ministère de la Famille, 2019, p.2).

Le bien-être est explicitement nommé. Celui-ci et le développement global¹⁴ harmonieux du jeune enfant sont des « objectifs prioritaires » (Ministère de la Famille, 2019). Par cette mission, le programme veut reconnaître les jeunes enfants comme des personnes à part entière, ayant chacun leur rythme d'apprentissage et de développement. Avec la référence au développement global, tous les domaines, dont le domaine social et affectif, comportent leur importance. On cherche à favoriser la socialisation des jeunes et à soutenir « leur capacité à comprendre leurs propres émotions, à les réguler et à les exprimer de façon socialement acceptable » (Ministère de la Famille, 2019, p. 4).

4.2 Les services de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire

En ce qui concerne les services de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, dès lors qu'il est question de réussite éducative et d'une triple mission de l'école, les compétences à développer dépassent le seul cadre de la réussite scolaire, et ce, dans un contexte où, tel qu'il est attendu par la *Loi sur le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, « tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité » (Québec, 2019a). À l'égard de la socialisation, la mission précise que dans une société pluraliste comme le Québec, l'école « joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MEQ, 2001, p. 3). Elle implique tout autant la promotion de valeurs démocratiques et de citoyenneté responsable que la prévention des risques d'exclusion. Le développement émotionnel ressort toutefois peu de la description de cette mission.

« La réussite éducative couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. »

(MEES, 2017b, p. 26)

14 « L'expression « développement global » fait référence à la façon toute particulière dont le jeune enfant se développe dans tous les domaines simultanément (physique et moteur, social et affectif, cognitif, langagier). Le développement global évoque également l'influence de ces domaines les uns sur les autres » (Ministère de la Famille, 2019, p. 4).

À l'intérieur de ces missions se trouvent les mandats de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans.

Le triple mandat de la maternelle 4 ans se décline ainsi :

- Offrir des chances égales à tous les enfants;
- S'assurer que chaque enfant se développe dans tous les domaines;
- Faire en sorte qu'il croie en ses capacités et découvre le plaisir d'apprendre (MEES, 2017c, p. 4).

Celui de la maternelle 5 ans consiste à :

- Faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école;
- Favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités;
- Jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de la vie (MEQ, 2001, p. 52).

À l'instar des services de garde éducatifs à l'enfance, la référence au développement global vient rendre compte de l'importance de chaque domaine de développement. Le programme du préscolaire 4 ans intègre le développement d'habiletés socioaffectives comme facteur important de la réussite éducative (MEES, 2017c). On cherche à permettre à l'enfant de vivre des succès et à réunir les conditions nécessaires pour qu'il puisse « se sentir valorisé, fier et outillé pour la suite de sa scolarité » (MEES, 2017c, p. 6). Dans la même optique, le programme du préscolaire 5 ans indique, à propos de la maternelle, « [c]ette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie » (MEQ, 2001, p. 52). Il est à noter que, lorsqu'il est question de jeter les bases de la scolarisation, le plan social et cognitif est particulièrement mis de l'avant.

4.3 La Politique de la réussite éducative

Quant à elle, la Politique de la réussite éducative vient réaffirmer les visées de la triple mission et de la réussite éducative tout en intégrant des paramètres propres aux réalités d'aujourd'hui. En ce qui concerne le vivre-ensemble, le ministère est explicite: l'apprentissage de celui-ci est d'«une importance capitale dans la mission de l'école et des services de garde éducatifs à l'enfance» (MEES, 2017b, p.47). La mixité sociale, l'ouverture sur le monde, mais aussi la connaissance de soi font partie des éléments favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble et la formation de citoyennes et de citoyens responsables.

La reconnaissance des facteurs personnels (ex.: sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle de l'élève, capacités d'autorégulation) comme déterminants à prendre en compte pour la réussite éducative figure dans la politique. Y sont également évoqués des facteurs éducatifs et scolaires comme la qualité du climat scolaire qui se veut «bienveillant, inclusif, ouvert à la diversité et exempt de violence» (MEES, 2017b, p.17), des facteurs sociaux tels que le développement et le maintien d'interactions sociales harmonieuses avec les pairs et les adultes et des facteurs familiaux comme l'implication des parents dans la vie scolaire de l'élève.

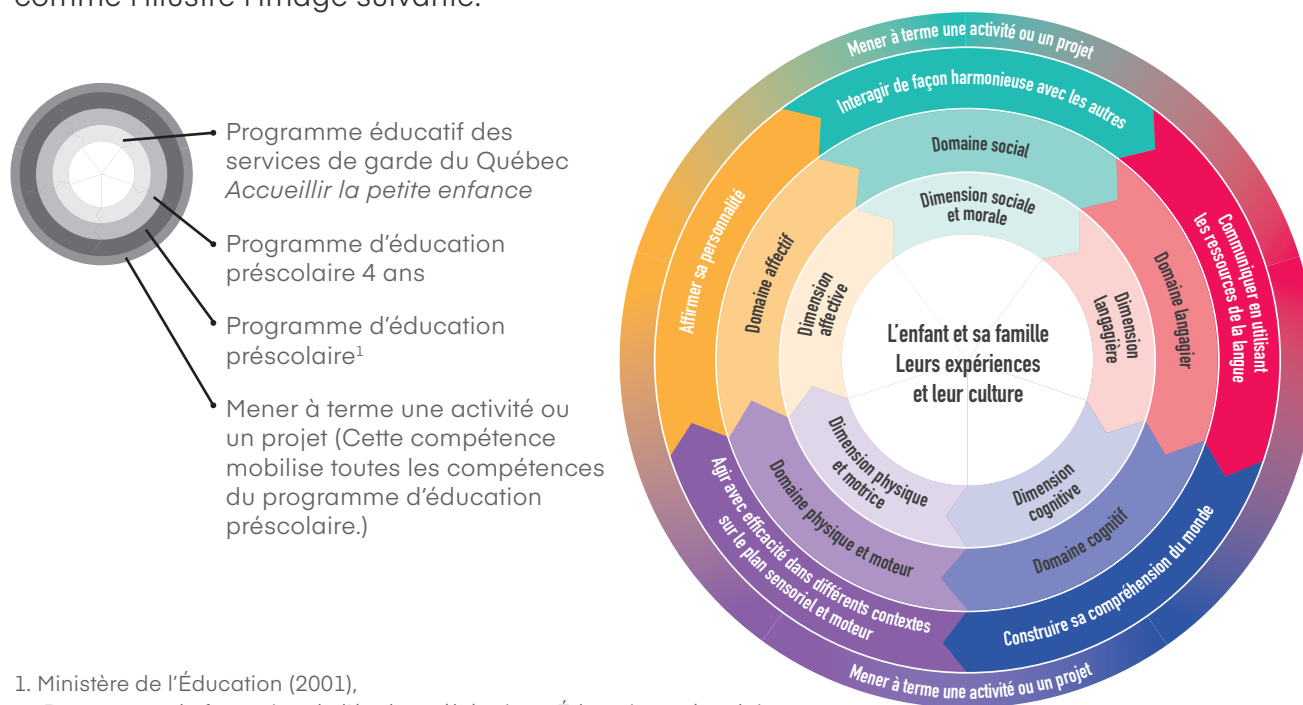
Avec l'importance grandissante que prennent les compétences du 21^e siècle (l'une des orientations de la politique est de mieux les intégrer), certaines d'entre elles, sans être exclusivement liées aux compétences sociales et émotionnelles, demandent tout de même à l'élève de porter un regard sur soi et sur le monde qui l'entoure. En effet, en plus des compétences disciplinaires et transversales, les compétences du 21^e siècle «comprennent aussi d'autres dimensions de la réussite éducative, comme l'autonomie et la gestion personnelle, la responsabilité sociale ainsi que la sensibilisation culturelle, mondiale et environnementale» et elles «favorisent une plus grande ouverture sur le monde» (MEES, 2017b, p.43).

Ainsi, des éléments des missions des SGEE et de l'école québécoise, incluant les mandats du préscolaire 4 et 5 ans, reflètent une certaine préoccupation pour le développement des compétences sociales et émotionnelles et le bien-être des enfants. Il reste tout de même que la «première responsabilité» de tout établissement scolaire demeure la «formation de l'esprit» par la mission d'instruire (MEQ, 2001, p.3; MEES, 2017b, p.25), conférant ainsi un statut dominant à cette mission. De plus, l'aspect émotionnel ressort peu dans la description de la mission de socialiser. À travers le développement global mis de l'avant dans la mission des SGEE et les mandats du préscolaire, cette dimension affective semble, au premier regard, prise davantage en compte.

5 Repérage des éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles dans les programmes

Cette partie a pour objectif de cibler les éléments plus précis des programmes éducatifs (SGEE et préscolaire) et du programme d'enseignement primaire qui sont de nature à soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants.

D'emblée, il est à noter que les programmes qui concernent les enfants de 5 ans et moins prennent appui sur le développement global de l'enfant et s'imbriquent ensemble, comme l'illustre l'image suivante.



1. Ministère de l'Éducation (2001),
Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire.

(MEES, 2017c, p. 5)

Ce développement global prend en compte les domaines physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier. Des modifications ont toutefois été apportées dans la version la plus récente du programme *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille, 2019)¹⁵. Les dimensions affective ainsi que sociale et morale sont désormais centrées en un seul domaine, celui du développement social et affectif. Il importe également de souligner que, pour le préscolaire, il est prévu de créer un « nouveau cycle de l'éducation préscolaire regroupant la maternelle 4 et 5 ans » dans l'optique d'en renforcer l'arrimage avec le premier cycle (MEES, 2018d, p. 36).

Aussi, bien que le PFEQ s'adresse aux enfants du préscolaire et du primaire, les compétences transversales ainsi que les domaines généraux de formation se rapporteront ici à l'enseignement primaire. En effet, pour le préscolaire 5 ans, on parle plutôt d'une amorce au développement des compétences transversales et d'une possibilité d'aborder des questions relatives aux domaines généraux de formation (MEQ, 2001). Quant à lui, le programme du préscolaire 4 ans ne fait mention ni des compétences transversales ni des domaines généraux de formation.

Trois sections principales présentent donc les éléments des programmes à l'étude sous l'angle des compétences sociales et émotionnelles: une section représentant les services de garde éducatifs à l'enfance, une pour le préscolaire comprenant le programme de maternelle 4 ans et celui de maternelle 5 ans et, enfin, une section pour le primaire. Sans prétendre à l'exhaustivité, ces éléments sont présentés dans les tableaux. Des liens plus précis avec les ensembles de compétences du modèle utilisé (tableau 1) sont également avancés.

5.1 Le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance *Accueillir la petite enfance*

Plusieurs éléments du programme *Accueillir la petite enfance* viennent soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles (tableau 3). En fait, ces dernières constituent un domaine en soi, celui du développement social et affectif. De plus, dès lors qu'il est question de développement global, l'influence et l'interaction entre les domaines de développement sont impliquées. C'est d'ailleurs de cette façon que la section retenue (chapitre 5) de ce programme est structurée. Ainsi, tous les domaines de développement soutiennent, de façons diverses, le développement des compétences sociales et émotionnelles.

15 La version précédente est de 2007.

Tableau 3

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le programme pour les services de garde éducatifs à l'enfance <i>Accueillir la petite enfance</i>	
Domaines de développement	Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles
Développement physique et moteur	<p>Le développement physique et moteur influence le développement social et affectif, « car la conscience de soi s'ancre en tout premier lieu dans la découverte que l'enfant fait de son corps. L'autonomie physique que l'enfant acquiert graduellement pour se déplacer et faire des choses par lui-même lui apporte de la fierté, soutient sa confiance et son estime de soi. De plus, les habiletés motrices développées par l'enfant lui permettent de s'approcher de ses pairs pour entrer en contact, d'imiter leurs gestes et ceux des adultes qui l'entourent, d'interagir et de coordonner ses gestes avec les leurs. Ses capacités d'ajuster ses actions et ses mouvements aux personnes avec lesquelles il se trouve l'aident à instaurer des relations harmonieuses avec les autres » (Ministère de la Famille, 2019, p. 113).</p>
Développement cognitif	<p>Le développement cognitif influence le développement social et affectif, « car les capacités qui se développent sur le plan cognitif sont source de fierté pour l'enfant et lui permettent de comprendre certaines notions liées à son développement affectif (son identité par rapport à sa famille et sa communauté, par exemple). Plus l'enfant se développe sur le plan cognitif, plus il est en mesure, dans ses relations avec les autres, d'observer, d'anticiper, d'imiter, de négocier, de poser des questions, d'argumenter et de trouver des solutions à ses conflits interpersonnels » (Ministère de la Famille, 2019, p. 132).</p>
Développement langagier	<p>Le développement langagier influence le développement social et affectif, « car il aide l'enfant à faire connaître sa personnalité, ses champs d'intérêt, sa culture familiale avec ses expressions particulières. Le développement langagier aide l'enfant à communiquer de façon intelligible et socialement acceptable ainsi qu'à utiliser la parole dans ses interactions avec les autres et pour résoudre ses conflits interpersonnels, notamment » (Ministère de la Famille, 2019, p. 150).</p>
Développement social et émotionnel	<p>Dans ce programme, le développement social et émotionnel se compose : du tempérament, du concept de soi, de l'identité (personnelle et sociale), des compétences émotionnelles (expression des émotions, la compréhension des émotions, la régulation des émotions), des compétences sociales (la conscience de l'autre, les règles de la vie en société, la relation entre pairs, la résolution des conflits interpersonnels, les comportements prosociaux).</p>

Le tableau 3 montre, à titre d'exemple, que le développement physique et moteur permettra à l'enfant d'acquieser son schéma corporel (conscience de soi), de s'approcher des autres et d'entrer en contact avec eux (habiletés relationnelles), alors que par le développement langagier, l'enfant pourra acquieser une compréhension et un respect de règles de plus en plus complexe favorisant la régulation des comportements (autorégulation). C'est par le développement cognitif que l'enfant comprendra graduellement certaines notions liées à son développement affectif, comme son identité par rapport à sa famille (conscience de soi).

En ce qui concerne à proprement dit le développement social et affectif, au regard du programme, celui-ci est constitué des compétences émotionnelles (expression, compréhension et régulation des émotions) et des compétences sociales telles que la conscience de l'autre, la relation entre pairs et la résolution de conflits interpersonnels. Y sont également considérés le tempérament de l'enfant, le concept de soi et le développement de l'identité, qu'elle soit personnelle ou sociale.

Des liens sont également apportés dans le programme entre les fonctions exécutives, la créativité et le développement social et affectif. Il est notamment question de l'inhibition qui contribue à l'autorégulation des émotions et à la flexibilité mentale qui aide l'enfant « à adopter des solutions inédites à ses problèmes d'ordre relationnel et à ses conflits » (Ministère de la Famille, 2019, p. 169).

5.2 Le Programme de formation de l'école québécoise

5.2.1 Section préscolaire

À l'instar des services de garde éducatifs à l'enfance, les programmes éducatifs de l'éducation préscolaire sont fondés sur le développement global de l'enfant, témoignant ici aussi de l'influence mutuelle entre les domaines de développement.

5.2.1.1 Préscolaire 4 ans

La structure du programme du préscolaire 4 ans est présentée selon des axes de développement et des composantes pour chaque compétence ainsi que des pistes d'intervention. Cinq compétences sont à développer. Les cinq compétences comportent des éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles comme l'illustre le tableau 4.

Tableau 4

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le programme éducatif de la maternelle 4 ans			
PFEQ — Section préscolaire 4 ans		Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles	
Domaine physique et moteur — Accroître son développement physique et moteur (MEES, 2017c, p. 16)	Axes de développement	Psychomotricité	Saines habitudes de vie
	Composantes	Se représenter son schéma corporel	Se détendre
Domaine affectif — Construire son estime de soi (MEES, 2017c, p. 21)	Axes de développement	Connaissance de soi	Sentiment de confiance en soi
	Composantes	Reconnaître ses caractéristiques propres; exprimer ses émotions; réguler ses émotions	S'engager dans des expériences positives; expérimenter l'autonomie; réagir avec fierté
Domaine social — Vivre des relations harmonieuses avec les autres (MEES, 2017c, p. 24)	Axes de développement	Appartenance au groupe	Habilités sociales
	Composantes	Créer des liens avec les autres enfants; créer des liens avec l'adulte; participer à la vie de groupe	Intégrer progressivement les règles de vie; prendre contact avec les autres; réguler son comportement; résoudre des différends
Domaine langagier — Communiquer en explorant le langage oral et l'écrit (MEES, 2017c, p. 28)	Composantes	Langage oral	
	Description des composantes	Interagir verbalement et non verbalement; démontrer sa compréhension	
Domaine cognitif — Découvrir le monde qui l'entoure (MEES, 2017c, p. 32)	Axes de développement	Développement de la pensée	
	Composantes	Exercer son raisonnement; activer son imagination; expérimenter des pratiques liées aux arts, à la science, à la technologie, à l'histoire et à la géographie pour explorer son environnement	

Les compétences *Construire son estime de soi* et *Vivre des relations harmonieuses avec les autres*, directement liées aux domaines affectif et social, amènent, entre autres, l'enfant à reconnaître ses caractéristiques propres (conscience de soi), à exprimer ses émotions (conscience de soi) et à participer à la vie de groupe (habiletés relationnelles). Par la détente, identifiée comme une saine habitude de vie, la compétence *Accroître son développement physique et moteur* contribue à l'autorégulation. Les compétences *Communiquer en explorant le langage oral et l'écrit* ainsi que *Découvrir le monde qui l'entoure* incitent, quant à elles, l'enfant à interagir verbalement et non verbalement et à activer son imagination.

5.2.1.2 Préscolaire 5 ans

Au préscolaire 5 ans, les enfants sont appelés à développer six compétences, soit une pour chaque domaine de développement et une dernière, *Mener à terme une activité ou un projet*, qui vient mobiliser l'ensemble des compétences à développer.

Tableau 5

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le programme éducatif de la maternelle 5 ans					
PFEQ — Section préscolaire 5 ans		Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles			
Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur (MEQ, 2001, p.55)	Composantes	Élargir son répertoire d'actions	Reconnaître des façons d'assurer son bien-être		
	Description des composantes	Porter attention à ses réactions sensorielles et corporelles	Prendre de bonnes postures et s'exercer à la détente; identifier de bonnes habitudes de vie pour sa santé et respecter les règles de sécurité		
Affirmer sa personnalité (MEQ, 2001, p.57)	Composantes	Répondre progressivement à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux	Faire preuve d'autonomie	Développer sa confiance en soi	Partager ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions
	Description des composantes	Exprimer ses besoins et trouver des moyens d'y répondre	Sélectionner son matériel; faire des choix en fonction de lui-même et de l'environnement; se fixer des buts; prendre des initiatives et des responsabilités	Prendre conscience de ses forces et de ses limites; faire valoir ses idées; livrer ses impressions personnelles et manifester de l'assurance	Exprimer de façon variée ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions
Interagir de façon harmonieuse avec les autres (MEQ, 2001, p.59)	Composantes	S'intéresser aux autres	Participer à la vie de groupe	Appliquer une démarche de résolution de conflits	Collaborer avec les autres
	Description des composantes	Entrer en contact avec différentes personnes; reconnaître leurs caractéristiques physiques, sociales, et culturelles; reconnaître les différences et les similitudes entre lui et les autres	Exprimer ses idées; écouter les autres; participer à l'élaboration des règles de la vie du groupe; participer au processus de prise de décision et assumer des responsabilités	Reconnaître une situation conflictuelle; raconter les faits; chercher des solutions et mettre en pratique la solution choisie; vérifier la qualité de la solution	Partager ses jeux, son matériel, ses idées et ses stratégies; proposer son aide et encourager les autres; identifier les facteurs facilitant ou entravant la collaboration; coopérer à la réalisation d'une activité ou d'un projet
Communiquer en utilisant les ressources de la langue (MEQ, 2001, p.61)	Composantes	Démontrer de l'intérêt pour la communication	Comprendre un message		
	Description des composantes	Engager la conversation et maintenir un contact avec son interlocuteur; respecter le sujet de conversation	Porter attention au message; exprimer sa compréhension de l'information reçue		
Construire sa compréhension du monde (MEQ, 2001, p.63)	Composantes	Raconter ses apprentissages	Démontrer de l'intérêt et de la curiosité pour les arts, l'histoire, la géographie, la mathématique, la science et la technologie		
	Description des composantes	Préciser ses apprentissages et ses stratégies; réutiliser ses acquis	Expérimenter et utiliser des outils, du matériel et des stratégies relativement à ces domaines d'apprentissage; faire des liens avec son quotidien		
Mener à terme une activité ou un projet (MEQ, 2001, p.65)	Composantes	Transmettre les résultats de son projet	S'engager dans le projet ou l'activité en faisant appel à ses ressources	Faire preuve de ténacité dans la réalisation du projet ou de l'activité	Manifester de la satisfaction à l'égard du projet ou de l'activité
	Description des composantes	Exprimer son appréciation; parler des difficultés rencontrées; expliquer ce qu'il a appris et comment il pourra réutiliser ces nouveaux apprentissages	Manifester son intérêt; parler de ce qu'il connaît et rechercher l'information pour réaliser l'activité ou le projet	Faire appel à sa créativité; terminer l'activité ou le projet	Présenter sa production; décrire sa démarche

Dans la même optique que pour les services de garde éducatifs à l'enfance et pour le préscolaire 4 ans, le tableau 5 montre que plusieurs éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles se retrouvent, sans surprise, dans les compétences *Affirmer sa personnalité* et *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*, mais aussi dans la compétence *Mener à terme une activité ou un projet*. Au préscolaire 5 ans, l'enfant est notamment appelé à exprimer ses besoins et trouver des moyens pour y répondre, à prendre conscience de ses forces et ses limites (conscience de soi), mais aussi à progressivement écouter les autres, identifier les facteurs facilitant ou entravant la collaboration (habiletés relationnelles), à faire des choix en fonction de lui-même et de l'environnement (prise de décision responsable) et à faire preuve de ténacité pour mener à terme une activité ou un projet (autogestion).

Les compétences *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur*, *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* et *Construire sa compréhension du monde* contiennent également des éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles, que ce soit à travers les saines habitudes de vie, les situations de communication ou encore l'expérimentation des arts.

Il est à noter que des savoirs essentiels sont également présents dans le programme et apportent des précisions quant aux stratégies (par exemple «utiliser la détente pour diminuer le stress», «contrôler son impulsivité») et aux connaissances (par exemple «les sentiments», «les modes d'expression de soi») à acquérir à travers le développement des compétences (MEQ, 2001, p.66-67).

Piste de réflexion sur les services de garde éducatifs à l'enfance et le préscolaire

«Le développement global est à la base des programmes des services de garde éducatifs à l'enfance et du préscolaire. Il repose sur la prise en compte et l'interaction de tous les domaines (autant physique et moteur, affectif, social, cognitif que langagier). Même s'il est de plus en plus admis que le développement du langage apparaît comme un prédicteur de la réussite ultérieure (Charron, Bouchard et Cantin [dir.], 2009; Tremblay et autres, 2018), ce développement ne se fait pas isolément (CSE, 2012). En effet, dans une perspective de développement global, toutes les dimensions ont leur importance pour le développement de l'enfant. L'apprentissage de ces précurseurs, comme les habiletés en matière de compréhension du récit, doit pouvoir s'inscrire dans des méthodes adaptées au rythme et au développement des enfants, sans secondariser les autres domaines (CSE, 2012).»

Extrait de CSE (2019, p. 14)

5.2.2 Section primaire

Dans cette section, s'adressant à l'ensemble des disciplines, les compétences transversales et les domaines généraux de formation, incluant les apprentissages des services complémentaires en éducation à la sexualité et en orientation scolaire et professionnelle, ont été retenus et font l'objet d'un regard plus poussé. Viennent s'ajouter en complément le domaine des arts et le domaine du développement personnel (Éducation physique et à la santé, Éthique et culture religieuse).

5.2.2.1 Les compétences transversales

Au nombre de neuf, les compétences transversales ont un caractère générique, se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et doivent être promues par l'ensemble du personnel de l'école (MEQ, 2001). Cela étant, elles sont mobilisées de diverses façons selon les disciplines. Par exemple, en français langue d'enseignement, l'écriture de textes variés amènera notamment l'élève à mettre en œuvre sa pensée créatrice, à exploiter l'information et à se donner des méthodes de travail efficaces. Par la lecture de textes variés, « l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle, dans le respect de celles des autres, en plus d'élargir son ouverture au monde » (MEQ, 2001, p.74). Alors qu'en science et technologie, la pensée créatrice, la résolution de problèmes et le jugement critique seront particulièrement sollicités lorsque l'élève doit proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique (MEQ, 2001). Actuellement, le bulletin unique requiert, « [...] à la première et à la troisième étape, des commentaires sur deux des quatre compétences suivantes: exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer et travailler en équipe » (MEES, 2019a, p.6).

En ce qui concerne les compétences sociales et émotionnelles, des éléments relatifs au développement de ces dernières ont été repérés dans l'ensemble des compétences transversales à l'exception de la compétence *Exploiter l'information* (tableau 6).

Tableau 6

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les compétences transversales				
Compétences transversales		Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles		
Compétences d'ordre intellectuel				
Exploiter l'information (MEQ, 2001, p. 17)	Composantes	Aucun élément repéré		
	Description des composantes			
Résoudre des problèmes (MEQ, 2001, p. 19)	Composantes	Évaluer sa démarche	Mettre à l'essai des pistes de solution	
	Description des composantes	Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés rencontrées	Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité	
Exercer son jugement critique (MEQ, 2001, p. 21)	Composantes	Relativiser son jugement	Construire son opinion	Exprimer son jugement
	Description des composantes	Reconnaître ses préjugés; évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche; reconsidérer sa position; comparer son jugement à ceux des autres	Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective; explorer différentes options et points de vue possibles ou existants; s'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques	Articuler et communiquer son point de vue; justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments
Mettre en œuvre sa pensée créatrice (MEQ, 2001, p. 23)	Composantes	Imaginer des façons de faire	S'engager dans une réalisation	Adopter un fonctionnement souple
	Description des composantes	Exprimer ses idées sous de nouvelles formes; se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation	Enclencher activement le processus; accepter le risque et l'inconnu; persister dans l'exploration; être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies	Reprendre au besoin le processus, dans l'ordre ou dans le désordre, autant de fois que nécessaire; exploiter de nouvelles idées
Compétences d'ordre méthodologique				
Se donner des méthodes de travail efficaces (MEQ, 2001, p. 27)	Composantes	Accomplir la tâche	S'engager dans la démarche	
	Description des composantes	Gérer son matériel et son temps, réajuster ses actions au besoin; mener sa tâche à terme; découvrir le plaisir et la satisfaction du travail achevé et bien fait	Réfléchir avant et pendant l'action à la meilleure façon d'atteindre l'objectif; adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte	
Exploiter les TIC (MEQ, 2001, p. 29)	Composantes	Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie		
	Description des composantes	Reconnaître ses réussites et ses difficultés; chercher les améliorations possibles dans sa manière de faire		

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les compétences transversales

Compétences transversales		Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles		
Compétences d'ordre personnel et social				
Structurer son identité (MEQ, 2001, p. 33)	Composantes	Prendre conscience de sa place parmi les autres	Mettre à profit ses ressources personnelles	S'ouvrir aux stimulations environnantes
	Description des composantes	Reconnaître ses valeurs et ses buts; se faire confiance; élaborer ses opinions et ses choix; reconnaître son appartenance à une collectivité; manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique	Exploiter ses forces et surmonter ses limites; manifester de plus en plus d'indépendance et d'autonomie; juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action	Accueillir les références morales et spirituelles de son milieu; réagir aux faits, aux situations ou aux événements; identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions à leur égard; augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec des œuvres médiatiques variées; percevoir l'influence du regard des autres sur ses réactions
Coopérer (MEQ, 2001, p. 35)	Composantes	Tirer profit du travail en coopération	Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes	Contribuer au travail collectif
	Description des composantes	Apprécier sa participation et celle de ses pairs à un travail d'équipe; cerner les améliorations souhaitables pour sa prochaine participation à un travail collectif; reconnaître les tâches qui seront réalisées plus efficacement dans un travail collectif; identifier les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération	Adapter son comportement; accueillir l'autre avec ses caractéristiques; être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins; échanger des points de vue avec l'autre; écouter et accueillir les divergences	Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration; planifier et réaliser un travail avec d'autres; accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe
La compétence de l'ordre de la communication				
Communiquer de façon appropriée (MEQ, 2001, p. 39)	Composantes	Réaliser la communication	Choisir le mode de communication	Établir l'intention de la communication
	Description des composantes	Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus; ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires; respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés	Choisir un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires	S'interroger sur le motif de la communication et sur ses destinataires

Dans le PFEQ, la présentation de chaque compétence transversale est accompagnée de l'«évolution de la compétence». Cette évolution permet de dégager, dans un contexte de progression attendue, ce qui est relatif au développement des compétences sociales et émotionnelles dans les composantes des compétences transversales¹⁶. Ainsi, toutes compétences confondues, on peut s'attendre à ce que l'élève, au début du primaire, puisse « reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que pensent les autres ». Ses pairs exercent généralement une influence sur lui et il prendra des positions qui seront « davantage déterminées par un besoin affectif d'identification à une personne ou à un groupe que par la réflexion ». Il peut « communiquer verbalement ses réussites et ses difficultés » et apprend à communiquer plus efficacement avec les autres; il peut accueillir leurs idées, fonctionner dans des structures simples de travail et « [i] commence à s'ouvrir à ce qui est extérieur à lui ». L'élève « prend conscience de ses réactions dans des situations conflictuelles » et est capable d'aider ses pairs.

Par la suite, l'élève « devient progressivement apte à faire l'analyse de sa démarche ». Il arrive à « exprimer globalement une opinion » et à la comparer à celle des autres. Il fait peu à peu « la distinction entre des arguments affectifs et des arguments de raison » et devient moins sensible à l'influence des autres. En fait, il commence à comprendre leur influence sur lui et vice versa. Il fait preuve de plus d'autonomie et « fait des choix en fonction de ses forces et des valeurs auxquelles il adhère ». Par l'entremise de structures simples de travail, il réalise des tâches en collaboration et en reconnaît les avantages. L'élève « est attentif à certains comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles ou qui les facilitent » et peut « proposer des pistes d'amélioration ».

À la fin du primaire, l'élève évalue mieux sa démarche et peut justifier ses choix. Il parvient, en effet, « fût-ce sommairement, à dégager des valeurs, des principes, des droits et des devoirs sur lesquels fonder son jugement ». Il est en mesure d'« exprimer clairement ses émotions et ses points de vue » et peut, de surcroît, reconnaître que « les autres ont des réflexions, des idées, des champs d'intérêt et des besoins différents des siens ». Il commence à voir qu'il est responsable de ses actions et perçoit les motifs qui les guident. Ses champs d'intérêt et ses sources d'inspiration se diversifient et il est apte à remettre son jugement en question. Il peut « réaliser des projets dans des structures de travail plus ou moins complexes » et accepter les changements proposés par les autres en réajustant ses stratégies.

16 La description suivante est reprise en tout ou en partie de l'évolution de la compétence de chaque compétence transversale (MEQ, 2001, p. 19-39).

Un portrait plus précis suivant les ensembles de compétences du CASEL est donné par Beaumont et Garcia (2018) dans une recherche portant sur la place accordée au processus par lequel les compétences sociales et émotionnelles se développent, autrement dit à l'apprentissage socioémotionnel des élèves dans le PFEQ en prenant les compétences transversales comme assise. Le tableau 7 en présente les résultats.

Tableau 7

Présence d'éléments de l'apprentissage socioémotionnel dans les compétences transversales visées par le PFEQ, selon Beaumont et Garcia (2018)					
Compétences transversales	Apprentissage socioémotionnel des élèves				
	Autogestion des émotions	Conscience sociale	Compétences relationnelles	Prise de décision responsable	Conscience de soi
D'ordre intellectuel					
Exploiter l'information					
Résoudre des problèmes				X	X
Exercer son jugement critique		X	X	X	X
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	X	X	X	X	X
D'ordre méthodologique					
Se donner des méthodes de travail efficaces	X			X	
Exploiter les technologies de l'information et de la communication					X
D'ordre personnel et social					
Structurer son identité		X	X	X	X
Coopérer	X	X	X	X	X
De l'ordre de la communication					
Communiquer de façon appropriée	X	X	X	X	X

Source : Adapté de Beaumont et Garcia, 2018, diapositive 17.

Par ordre d'importance, la conscience de soi et la prise de décision responsable sont les ensembles de compétences les plus considérés dans les compétences transversales, suivies des compétences relationnelles et de la conscience sociale. L'autogestion des émotions est ici l'ensemble le moins ciblé. Beaumont et Garcia (2018) ont également étudié cet aspect dans les programmes de formation des maîtres de diverses universités (compétences visées en formation initiale et offres de cours). Elles constatent que

l'apprentissage socioémotionnel semble une préoccupation dans le PFEQ et dans les programmes de formation des maîtres, mais qu'il n'est pas présenté de façon explicite, ce qui le rend difficile à cerner.

5.2.2.2 Les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation (DGF) représentent « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité. [...] [Ils] répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation » (MEQ, 2001, p.42). Dans le PFEQ, les DGF sont présentés selon des axes de développement et une description de ceux-ci.

Selon le Ministère, le PFEQ « intègre explicitement la notion de bien-être au sein des domaines généraux de formation. [Il] reconnaît également [le] rôle important que l'école joue à l'égard de la compréhension des enjeux liés à la santé et au bien-être, ainsi que dans le développement personnel » (MEES, 2018a, p. 15).

Tous les domaines généraux de formation contiennent des éléments pour soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles (tableau 8).

Tableau 8

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les domaines généraux de formation				
Domaines généraux de formation		Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles		
Santé et bien-être (MEQ, 2001, p. 44)	Axe de développement	Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux	Conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels	
	Description de l'axe	Besoin d'acceptation et d'épanouissement comme garçon ou fille; besoin d'actualisation de soi	Gestion du stress et des émotions; sexualité; hygiène et sécurité	
Orientation et entrepreneuriat (MEQ, 2001, p. 45)	Axe de développement	Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation	Appropriation des stratégies liées à un projet	
	Description de l'axe	Connaissance de ses talents, de ses qualités de ses intérêts et de ses aspirations personnelles et professionnelles; connaissance des ressources du milieu scolaire; sens du travail scolaire, goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs	Conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir; visualisation de soi dans différents rôles; projets d'avenir en rapport avec ses intérêts et ses aptitudes	
Environnement et consommation (MEQ, 2001, p. 47)	Axe de développement	Présence à son milieu	Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation	Stratégies de consommation et d'utilisation responsable de biens et de services
	Description de l'axe	Sensibilité à l'environnement naturel et humain	Choix de consommation dans le respect de la qualité de vie personnelle et collective	Distinction entre désirs et besoins; sources d'influence liées à la consommation (médias, famille, amis, groupes, etc.)
Médias (MEQ, 2001, p. 49)	Axe de développement	Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société	Appréciation des représentations médiatiques de la réalité	
	Description de l'axe	Influence positive ou négative des messages électroniques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien	Reconnaissance des messages sexistes, stéréotypés ou violents	
Vivre-ensemble et citoyenneté (MEQ, 2001, p. 50)	Axe de développement	Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques	Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité	Culture de la paix
	Description de l'axe	Processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale; acteurs de la vie démocratique (individus, représentants, groupe d'appartenance) et respect des personnes dans leur rôle	Principes, règles et stratégies du travail d'équipe; processus de prise de décision (consensus, compromis, etc.); établissement de rapports égalitaires; recours au débat et à l'argumentation; leadership; dynamique d'entraide avec les pairs; projets d'action liés au vivre-ensemble	Égalité des droits et droit à la différence des individus et des groupes; conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; résolution pacifique de conflits

Le domaine *Santé et bien-être* comprend, notamment, l'éducation à la sexualité par l'axe *Conscience des conséquences sur la santé et son bien-être de ses choix personnels*. Les termes « conscience de soi » reviennent à travers les domaines *Santé et bien-être* ainsi qu'*Orientation et entrepreneuriat*, que ce soit par rapport à la reconnaissance par l'élève de ses divers besoins que par la reconnaissance de ses qualités et de ses champs d'intérêt. La prise de conscience de divers aspects sociaux et des conséquences qui découlent des gestes posés (conscience sociale et prise de décision responsable) sont des thèmes récurrents à travers les domaines *Vivre-ensemble et citoyenneté*, *Médias* ainsi qu'*Environnement et consommation*. Il est, par exemple, question de respect des autres et des rapports égalitaires, de l'influence des médias dans sa vie quotidienne, de présence à son milieu et des conséquences de ses choix personnels. Des références à la gestion du stress et des émotions de même qu'à la coopération sont également mentionnées (autogestion et habiletés relationnelles). Des contenus plus ciblés liés à l'éducation à la sexualité de même qu'à l'orientation scolaire et professionnelle ont été ajoutés et sont présentés ci-après.

Les apprentissages en éducation à la sexualité

Depuis 2018, des contenus en éducation à la sexualité sont offerts dans toutes les écoles primaires et secondaires du Québec, entre 5 et 15 heures par année (MEES, 2019b). Ces contenus sont gradués en fonction de l'âge des élèves (les contenus au préscolaire sont optionnels). Pour le Ministère, l'éducation à la sexualité permet notamment aux élèves de se comprendre davantage, d'établir des relations affectives respectueuses et de développer leur esprit critique (MEES, 2019b). Ces contenus, organisés par thèmes, contribuent à soutenir le développement de compétences sociales et émotionnelles (tableau 9).

Tableau 9

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les apprentissages en éducation à la sexualité			
Apprentissages en éducation à la sexualité (thèmes)	Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles		
Grossesse et naissance (MEES, 2018b, p.2)	Nommer des gestes qui contribuent à accueillir le bébé dans sa nouvelle famille (préscolaire)		
Croissance sexuelle humaine et image corporelle (MEES, 2018b, p.2; p.4)	Situer les parties du corps (différents contenus); donner des exemples de ce que le corps permet d'exprimer et de ressentir (préscolaire)	Situer les principaux changements de la puberté dans la croissance globale; faire part de ses sentiments à l'égard du fait de grandir (4 ^e année)	Prendre conscience des changements physiques et psychologiques de la puberté (5 ^e année)
	S'exprimer sur l'importance d'apprécier et de prendre soin de son corps (2 ^e année)		Discuter de l'importance d'adopter une attitude positive à l'égard de son corps qui change et de la diversité des formats corporels (6 ^e année)
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (MEES, 2018b, p.5)	Donner des exemples de rôles sexuels; prendre conscience des diverses façons d'être et de se comporter au-delà des stéréotypes sexuels (1 ^{re} année)	Établir des liens entre les stéréotypes sexuels et le développement de son identité; nommer des représentations stéréotypées de la féminité et de la masculinité dans l'entourage et dans l'univers social et médiatique (3 ^e année)	Expliquer comment la discrimination basée sur l'identité et l'expression de genre ainsi que l'orientation sexuelle peuvent affecter les personnes (6 ^e année)
		Se situer par rapport aux normes qui guident l'expression de son identité; faire des liens avec les inégalités de genre et l'établissement de rapports harmonieux (4 ^e année)	Discuter du rôle que chacun peut jouer dans le respect de la diversité sexuelle et de la différence (6 ^e année)
Vie affective et amoureuse (MEES, 2018b, p.6)	Reconnaître divers sentiments pouvant être éprouvés dans les relations interpersonnelles; discuter des différentes façons d'exprimer ses sentiments aux personnes que l'on aime (2 ^e année)	Discuter de ses représentations de l'amitié et de l'amour; comprendre comment certaines attitudes et certains comportements influencent les relations interpersonnelles (4 ^e année)	Prendre conscience du rôle de la puberté dans l'éveil amoureux et sexuel; exprimer ses interrogations à l'égard de l'éveil amoureux et sexuel (6 ^e année)
Agression sexuelle et violence sexuelle	Aucun élément repéré		
Globalité de la sexualité (MEES, 2018b, p.3)	Comprendre ce qu'est la sexualité (dans sa tête, dans son cœur et dans son corps) (1 ^{re} année)	Prendre conscience que la sexualité comporte différentes facettes (en soi et autour de soi) (3 ^e année)	Prendre conscience que la sexualité se vit et s'exprime à travers cinq dimensions (biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle et morale) (6 ^e année)

Le tableau 9 illustre que les apprentissages font notamment référence à la reconnaissance de ses sentiments, à l'appréciation de son corps et à la structuration de l'identité personnelle (conscience de soi). Les notions de stéréotypes et de préjugés, les rapports égalitaires ainsi que le respect des valeurs que cela implique (conscience sociale et prise de décision responsable) font aussi partie des contenus enseignés.

Les apprentissages liés à des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)

Les apprentissages liés à des contenus en orientation scolaire et professionnelle sont obligatoires pour tous les élèves du 3^e cycle du primaire depuis 2017-2018. À noter qu'il est attendu que ces apprentissages se poursuivent au secondaire, d'abord au 1^{er} cycle en 2018-2019 et au 2^e cycle en 2019-2020. L'un des objectifs est de permettre aux élèves « d'approfondir leur connaissance d'eux-mêmes » (MEES, 2018c).

Les apprentissages sont présentés selon trois axes, dont l'un, « connaissance de soi », contient des éléments se rapportant au développement des compétences sociales et émotionnelles (tableau 10).

Tableau 10

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les apprentissages liés à des COSP	
Apprentissages liés à des COSP (3^e cycle du primaire seulement)	Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles
Contenus et résultats attendus de l'élève — Axe « connaissance de soi » (MEES, 2017a)	<p>Aspect personnel : produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes</p> <p>Aspect social : sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses valeurs sont influencés par les autres, puis des exemples où l'élève a de l'influence sur les autres</p> <p>Aspect scolaire : sélectionner des caractéristiques personnelles qui lui seront utiles pour se préparer au passage du primaire vers le secondaire</p>

L'axe de la connaissance de soi est réparti en trois aspects : scolaire, social et personnel. Il est question de champs d'intérêt et d'aptitudes, d'influence sociale et d'atouts en situation de transition (MEES, 2017a). Ce dernier aspect amène, par exemple, l'élève à cibler les caractéristiques personnelles qui lui permettraient de faciliter sa transition vers le secondaire.

Pistes de réflexion sur les compétences transversales et les domaines généraux de formation

Depuis 2010, le terme « compétences transversales » n'est plus inscrit au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2010). Le bulletin unique requiert des commentaires sur deux des quatre compétences suivantes: exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer et travailler en équipe (MEES, 2019a). Il n'y a plus de référence aux compétences *Structurer son identité* ni *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* qui contiennent plusieurs éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles.

De leur côté, même si les DGF prennent en considération des contenus dépassant ceux des compétences disciplinaires, il y a eu nécessité d'ajouter officiellement des contenus qui y étaient déjà intégrés. C'est le cas pour les apprentissages en éducation à la sexualité (Santé et bien-être) et pour les contenus en orientation scolaire et professionnelle (Orientation et entrepreneuriat), ce qui amène à se questionner sur le niveau d'applicabilité des DGF et, de surcroît, sur d'autres éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles qui s'y retrouvent.

5.2.2.3 Le domaine des arts

Le domaine des arts regroupe l'art dramatique, les arts plastiques, la musique et la danse. Ces quatre disciplines renferment des aspects affectifs qui font partie des savoirs essentiels et qui se rapportent au développement des compétences sociales et émotionnelles (tableau 11).

Tableau 11

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les savoirs essentiels communs aux quatre disciplines du domaine des arts	
Domaines des arts	Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles
Savoirs essentiels (aspects affectifs) communs aux quatre disciplines (MEQ, 2001, p. 192)	Réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments; manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments; satisfaction à l'égard de ses expériences disciplinaires; acceptation des hasards de parcours; acceptation de la critique; participation active aux expériences disciplinaires; respect des réalisations des autres et du matériel artistique; ouverture aux propositions

Le domaine des arts incite par exemple l'élève à manifester ses préférences, ses sensations, ses émotions et à être réceptif à celles-ci (conscience de soi) tout en l'amenant à accepter la critique et les hasards de parcours qui peuvent survenir (autogestion). De plus, à travers les différents projets, l'élève développe son ouverture aux propositions et est amené à respecter les réalisations des autres (habiletés relationnelles). Aussi, le domaine des arts permet à l'élève d'exprimer sa vision du monde.

5.2.2.4 Le domaine du développement personnel

Le domaine du développement personnel touche les disciplines Éducation physique et à la santé et, depuis 2008, Éthique et culture religieuse. Étant certes différentes, il demeure que ces deux disciplines « ont comme objet d'étude la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec l'environnement » (MEQ, 2001, p. 252).

Ce domaine favorise le développement des compétences sociales et émotionnelles sur plusieurs points (tableau 12).

Tableau 12

Le développement des compétences sociales et émotionnelles dans le domaine du développement personnel			
Éléments relatifs au développement des compétences sociales et émotionnelles			
Apprentissages communs (MEQ, 2001, p.253)			
Accroître son estime de soi; développer des compétences qui aident à agir et à interagir de manière positive, saine et efficace; se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être; se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble			
Éthique et culture religieuse (MEQ, s. d., p. 294-308)			
	Compétence 1: Réfléchir sur des questions éthiques	Compétence 2: Manifester une compréhension du phénomène religieux	Compétence 3: Pratiquer le dialogue
Composantes	Cerner une situation d'un point de vue éthique/Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social	Considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir	Élaborer un point de vue/Interagir avec les autres/Organiser sa pensée
Description des composantes	Repérer des valeurs et des normes dans la question éthique (1 ^{er} cycle); repérer des tensions en présence [ou des conflits de valeurs (2 ^e et 3 ^e cycles)]/ Considérer d'autres repères/ Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs; comparer des points de vue (2 ^e et 3 ^e cycles)/Proposer des actions [ou des options (2 ^e et 3 ^e cycles)] possibles; chercher [examiner (2 ^e et 3 ^e cycles)] des effets de certaines de ces actions [ou options (2 ^e et 3 ^e cycles)] sur soi, sur les autres ou sur la situation; sélectionner des actions [ou des options (2 ^e et 3 ^e cycles)] à privilégier qui favorisent le vivre-ensemble; faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix	Nommer [Dégager (3 ^e cycle)] des comportements appropriés à l'égard de la diversité; explorer diverses façons d'agir [ou d'être, de penser (2 ^e et 3 ^e cycles)] dans la société	Reconnaître l'existence de différentes façons de voir l'objet du dialogue (1 ^{er} et 2 ^e cycles); exprimer sa façon de voir l'objet du dialogue (1 ^{er} et 2 ^e cycles)/ Participer à l'élaboration [Établir (3 ^e cycle)] des règles pour le déroulement du dialogue; exprimer son point de vue et écouter [être attentif à (2 ^e et 3 ^e cycles)] celui des autres; rendre compte des points de vue en présence et du sien (3 ^e cycle); Au 1 ^{er} cycle : Exprimer ses préférences, ses sentiments ou ses idées Au 2 ^e cycle : S'interroger sur ses préférences, ses perceptions, ses sentiments ou ses idées Au 3 ^e cycle : S'interroger sur ses perceptions, ses attitudes, ses sentiments, ses idées ou ses valeurs/Faire le point sur ses réflexions
Éducation physique et à la santé (MEQ, 2001, p. 262-268)			
	Compétence 1: Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques	Compétence 2 : Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques	Compétence 3 : Adopter un mode de vie sain et actif
Composantes	Aucun élément repéré	Collaborer à l'élaboration d'un plan d'action; participer à l'exécution du plan d'action; évaluer la réalisation du plan d'action	Analyser les effets de certaines habitudes de vie sur sa santé et son bien-être; s'engager dans une démarche visant à modifier certaines de ses habitudes de vie; établir le bilan de sa démarche

Dans ce domaine, les apprentissages communs visent à accroître l'estime de soi de l'élève (conscience de soi), à le sensibiliser à diverses valeurs issues du vivre-ensemble (conscience sociale), à développer des compétences favorisant les relations harmonieuses (habiletés relationnelles) et à le responsabiliser dans toutes ses dimensions (prise de décision responsable).

L'Éducation physique et à la santé, à travers les savoirs essentiels (connaissances, stratégies, savoir-faire moteur et savoir-être) des deux compétences du tableau 12, cherche notamment à faire valoir les bienfaits sociaux et psychologiques d'une pratique régulière d'activités physiques. Elle favorise l'autogestion en amenant l'élève à développer la maîtrise de soi et à accepter la victoire et la défaite. L'élève est aussi invité à pratiquer diverses actions de coopération, et ce, dans le respect des pairs et des règlements et à observer certaines règles d'éthique selon les situations.

En parallèle, par le biais des deux grandes finalités que sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, le programme Éthique et culture religieuse a la volonté de promouvoir un meilleur vivre-ensemble et d'établir d'une culture publique commune (MEQ, s. d.). Ici, la reconnaissance de l'autre et la reconnaissance de soi sont indissociables et participent à la structuration de l'identité de l'élève. Les trois compétences (réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux, pratiquer le dialogue) prennent part au développement des compétences sociales et émotionnelles. À titre d'exemple, l'élève est amené à interagir avec les autres, à cerner une situation d'un point de vue éthique, à évaluer des options ou des actions possibles, à élaborer un point de vue, à considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir, etc. (composantes des trois compétences) (MEQ, s. d.).

Pistes de réflexion sur les domaines des arts et du développement personnel

A priori, les matières issues des domaines des arts et du développement personnel sont obligatoires (choix de deux disciplines sur quatre pour le domaine des arts). Aucun nombre d'heures n'est toutefois prescrit ni suggéré (sauf pour l'Éducation physique et à la santé où deux heures par semaine sont recommandées). Cette latitude laisse place à différentes façons d'appliquer ces matières.



6 Bilan et pistes de réflexion

« L'école a pour première mission d'instruire, mais elle ne peut négliger pour autant le développement intégral de l'élève » (MEQ, 2001, p. 252).

Au regard des sections retenues des programmes, on observe que des éléments sont présents pour soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves, et ce, des services de garde éducatifs à l'enfance jusqu'à la fin du primaire. De prime abord, les missions de services de garde éducatifs à l'enfance et de l'école québécoise prennent en considération l'élève dans sa globalité et reconnaissent une réussite éducative qui dépasse le seul cadre de la réussite scolaire. La présence de termes récurrents tels qu'« ouverture », « respect », « vivre-ensemble », « identité » vient renforcer la volonté ministérielle de cohésion sociale. Cette volonté est d'ailleurs exprimée dans la définition de la mission de socialiser: l'école se veut être un « agent de cohésion ».

Dans les programmes touchant les enfants de cinq ans et moins, les éléments se rapportant aux compétences sociales et émotionnelles se trouvent majoritairement, quoique non exclusivement, dans le développement des dimensions affective et sociale. En fait, la prise en compte du développement global implique l'influence mutuelle entre les domaines, qui fait partie intégrante de l'approche éducative et de l'évaluation par l'observation. Ces liens ressortent explicitement dans le programme des services de garde éducatifs à l'enfance et sont également illustrés dans les programmes du préscolaire. L'interrelation entre les trois programmes est également mise de l'avant.

Au primaire, les sections retenues, à savoir les compétences transversales et les domaines généraux de formation, incluant les apprentissages des services complémentaires en éducation à la sexualité et en orientation scolaire et professionnelle, contiennent toutes des éléments propices au développement des compétences sociales et émotionnelles. Se sont également ajoutés, en complément, les domaines des arts et du développement personnel (Éducation physique et à la santé, Éthique et culture religieuse) qui en contiennent également.

Il est toutefois important de nuancer la présence de ces éléments avec les pistes de réflexion avancées. En effet, bien que les compétences transversales contiennent plusieurs éléments propices au développement des compétences sociales et émotionnelles, le terme «compétence transversale» n'apparaît plus dans le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire depuis 2010. Des commentaires sont requis pour deux compétences sur quatre dans le bulletin unique. On peut également se questionner sur le niveau d'applicabilité des domaines généraux de formation lorsque des contenus leur étant liés doivent être prescrits, à raison, par exemple, de 5 à 15 h par année pour l'éducation à la sexualité. En ce qui concerne les arts et le cours Éthique et culture religieuse, la grille-matière du primaire illustre que ces domaines sont inscrits dans le temps non réparti, ce qui laisse place à diverses façons de les appliquer.

7 Conclusion

L'école, dans une optique de réussite éducative, prend en compte diverses dimensions du développement de l'élève. Ce document avait pour but de repérer les éléments du Programme de formation de l'école québécoise et du programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance qui sont de nature à soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants. Ces dernières constituent en effet un important facteur de protection pour le bien-être des enfants et leur développement est une préoccupation grandissante dans divers pays. Considérant l'ampleur des programmes et l'objectif sous-jacent d'en obtenir un aperçu, une sélection a été réalisée. Cette publication peut néanmoins contribuer à soutenir les acteurs du milieu scolaire dans leur appropriation de la place du développement des compétences sociales et émotionnelles dans les programmes.

Enfin, ce document ouvre la voie à diverses questions: comment ces éléments atterrissent-ils réellement sur le terrain? Apparaissent-ils suffisants pour soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants? Y aurait-il lieu de rendre ces éléments plus explicites ou encore d'outiller davantage le personnel enseignant pour en soutenir le développement auprès des enfants?

Annexe A — La grille-matière au primaire

Article 22 — Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2019b)

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			
1 ^{er} CYCLE 1 ^{re} et 2 ^e années		2 ^e ET 3 ^e CYCLES 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	
Matières obligatoires	Temps	Matières obligatoires	Temps
Langue d'enseignement	9 h	Langue d'enseignement	7 h
Mathématique	7 h	Mathématique	5 h
Éducation physique et à la santé	2 h	Éducation physique et à la santé	2 h
Total du temps réparti	18 h	Total du temps réparti	14 h
Langue seconde (français ou anglais)		Langue seconde (français ou anglais)	
Arts: 2 des 4 disciplines suivantes: Art dramatique; Arts plastiques; Danse; Musique.		Arts: 2 des 4 disciplines prévues au 1 ^{er} cycle, dont l'une enseignée à ce cycle	
Éthique et culture religieuse		Éthique et culture religieuse	
		Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	
		Science et technologie	
Temps non réparti	7 h	Temps non réparti	11 h
Total du temps	25 h	Total du temps	25 h

D. 651-2000, a. 22; D. 865-2001, a. 4; D. 488-2005, a. 5; D. 380-2008, a. 1.

Bibliographie

Alberta Education (2019). *Apprentissage socioémotionnel*, réf. de novembre 2019, <https://education.alberta.ca/apprentissage-socioémotionnel/apprentissage-socioémotionnel/>.

Ayers Denham, Susanne (2010). « Emotion regulation: now you see it, now you don't », *Emotion review*, vol. 2, n° 3, p. 297-299.

Beaumont, C., N. Goyette, V. Bernier, S. Bourgeois, J. Bazinet, T. Wilkie et S. Landri (2017). « S'engager comme adultes pour créer une école bienveillante! » dans *Actes de colloque produits dans le cadre de la 4^e Journée d'étude annuelle de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif* (Québec), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Beaumont, Claire et Natalia Garcia (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves?*, Colloque Innovation 2018, Lausanne, Suisse, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, 18 p.

Ben-Arieh, Asher, Ferran Casas, Ivar Frones et Jill E. Korbin (dir.) (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Springer.

Blanchet, Patricia-Anne (2019). « Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones du Québec: un outil pédagogique adapté à leurs réalités scolaires », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, n° 3, p. 26-29.

Broadhead, Pat, Jane Johnston, Caroline Tobbell et Richard Woolley (2011). *Personal, social and emotional development*, Supporting Development in the Early Years Foundation Stage, London; New York, Continuum.

Cefai, C., P. A. Bartolo, V. Cavioni et P. Downes (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*, NESET II report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 140 p., réf. de novembre 2019, https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/29098/1/Strengthening_social_and_emotional_education_as_a_core_curricular_area_across_the_EU.pdf.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018). *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*, Projet Savoir — 3^e dossier, Québec, CTREQ, 45 p., réf. de décembre 2019, <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf>.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs — Preschool and elementary school edition*, Chicago, KSA-Plus Communications, 75 p.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). *Social and emotional learning (SEL) competencies*, réf. de novembre 2019, <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n°5: projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*, Québec, Le Conseil, 31 p.

Coutu, Sylvain, Caroline Bouchard, Marie-Josée Émard et Gilles Cantin (2012). « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans Jean-Pascal Lemelin, Marc A. Provost, George M. Tarabulsky, André Plamondon et Caroline Dufresne, *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Tome 1: les bases du développement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.139-183, réf. de novembre 2019, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=4796632>.

Denham, Susanne A (2006). « Emotional Competence: Implications for Social Functioning », dans J.L. Luby, *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders, and Treatment*, New York, Guilford Press, p. 23-44.

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor et Kriston B. Schellinger (2011). « The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions », *Child development*, vol. 82, n° 1, p. 405-432.

États-Unis (2011). H.R.2437 — *Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2011 — 112th Congress (2011-2012)*, réf. de novembre 2019, <https://www.congress.gov/bill/112th-congress/house-bill/2437/text>.

Florin, Agnès et Philippe Guimard (2017). *La qualité de vie à l'école : comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves?*, Rapport scientifique OTC. 2017, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire, réf. de novembre 2019, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf.

Gendron, Bénédicte (2007). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel: une approche théorique relative aux émotions », *Cahiers du CERFEE*, n° 23, p. 9-55.

Greenberg, Mark T., Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg et Joseph A. Durlak (2017). « Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education », *The future of children*, vol. 27, n° 1, p. 13-32, réf. de décembre 2019, http://earlylearning.ubc.ca/media/greenberg_sel_as_a_public_health_approach_2017.pdf.

Herman, Beth et Rebecca Collins (2018). *Social and Emotional Learning Competencies*, Madison (Wisconsin), Wisconsin Department of Public Instruction, 30 p.

Jones, Stephanie M., Katharine Brush, Rebecca Bailey, Gretchen Brion-Meilsels, Joseph McIntyre, Jennifer Kahn, Bryan Nelson et Laura Stickle (2017). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers: (Elementary school focus)*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University, Graduate of School Education.

Laurent, Geneviève et Karin Ensink (2017). « Le développement socio-émotionnel », dans Raphaële Milijkovitch, Françoise Morange-Majoux et Emmanuel Sander, *Psychologie du développement*, Paris, Elsevier Masson, p. 135-144.

Magendie, Elisabeth (2014). « Organismes de l'activité et rapport au curriculum recommandé des étudiants-stagiaires d'EPS en formation par alternance », *Questions Vives — Recherches en éducation*, n° 22, p. 1-22, réf. de novembre 2019, <https://journals.openedition.org/questionsvives/1605#tocto2n1>.

McLaughlin, Tara, Karyn Aspden et Linda Clarke (2017). « How do teachers support children's social-emotional competence? : Strategies for teachers », *Early childhood folio*, vol. 21, n° 2, p. 21-27.

Minichiello, Federica (2017). « Compétences socio-émotionnelles: recherches et initiatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76, p.12-15, réf. de décembre 2019, <https://journals.openedition.org/ries/6008>.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Version approuvée, Québec, Le Ministère, 350 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019a). *La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire: instruction annuelle du ministre 2019-2020*, Québec, Le Ministère, réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/lnstruction-annuelle-2019-2020.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019b). *Liste des contenus: respecter le développement des élèves*, réf. de décembre 2019, <http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-privés/dossiers/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018a). *Bien-être et santé mentale en contexte éducatif*, Document inédit, Québec, Le Ministère, Direction de la veille stratégique et organisationnelle, 24 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018b). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité — Préscolaire et primaire*, réf. de juillet 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Apprentissages-Sexualite-EnseignantsPrimaire.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018c). *Orientation scolaire et professionnelle: contenus en orientation scolaire et professionnelle*, réf. de juillet 2018, <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privés/services-educatifs-complémentaires/orientation-scolaire-et-professionnelle/>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018d). *Stratégie 0-8 ans « Tout pour nos enfants »*, Québec, Le Ministère, 53 p., réf. de septembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate_gie_0-8_ans.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Apprentissages liés à des contenus en orientation scolaire et professionnelle — 3^e cycle du primaire*, réf. de décembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/OrientationScolaire-professionnelle_3eCycle.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Le Ministère, 79 p., réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017c). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire 4 ans*, Québec, Le Ministère, 35 p., réf. de décembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf.

Ministère de l'Éducation (s. d.). « Éthique et culture religieuse », dans Programme de formation de l'école québécoise, Québec, Le Ministère, p. 278-363, réf. de novembre 2019, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf.

Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*, Québec, Publications du Québec, 195 p., réf. de décembre 2019, https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf.

Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial (2017). *Paso a Paso : estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*, Bogotá.

Observatoire Éducation et Territoires (s. d.). *La question du curriculum?*, réf. de juillet 2018, <https://observatoire-education-territoires.com/curriculum/>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2016). *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Paris, Éditions OCDE, réf. de décembre 2019, https://read.oecd-ilibrary.org/education/les-competences-au-service-du-progres-social_9789264256491-fr#page37.

Parent, Josianne et Marina St-Louis (juin 2020). *Le bien-être des enfants à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Québec (2019a). *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} décembre 2019, réf. de décembre 2019, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/M-15>.

Québec (2019b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, réf. de novembre 2019, http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/l-13.3,%20r.%208?langCont=fr#ga:l_iii-h1.

Québec (2010). « Décret 712-2010, 20 août 2010 : Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire — Modifications (*Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I13.3) », dans *Gazette officielle du Québec*, Québec, Gazette officielle du Québec, p. 3731-3741.

Radford, Luis, John Marin-Tamayo et Athanase Simbagoye (2018). *Bien-être, résilience, intelligence émotionnelle : recension des écrits*, Sudbury (Ontario), École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne, 108 p., réf. de novembre 2019, http://www.luisradford.ca/pub/Recension%20des%20ecrits%20-%20bien-etre_reilience_intel%20emotionnelle%20-%20vFinale%204.10.pdf.

Raver, C. Cybele (2003). «Young children's emotional development and school readiness», *Social policy report*, vol. 16, n° 3, p. 3-19.

Rose-Krasnor, Linda et Susanne Denham (2009). «Social-emotional competence in early childhood», dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Social, emotional, and personality development in context: Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, New York, Guilford Press, p. 162-179.

Shanker, Stuart (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès: l'apprentissage social et émotionnel*, Toronto, People for Education, 25 p.

Weissberg, Roger P., Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich et Thomas P. Gullotta (2015). «Social and emotional learning: Past, present, and future», dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Social, emotional, and personality development in context: Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, New York, Guilford Press, p.3-19.

*Conseil supérieur
de l'éducation*

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca

50-2106