

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LA MISSION DE SOCIALISATION : LE RÔLE DES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU SECONDAIRE DANS LE SOUTIEN DES
COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES

AMÉLIE CORBEIL

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

SEPTEMBRE 2025

© Corbeil 2025

Sommaire

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en administration scolaire et vise à explorer le rôle des directions d'établissements scolaires (DÉS) en ce qui concerne le développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ) des élèves du secondaire. La problématique relève le rôle complexe des DÉS dans un contexte de responsabilisation accrue qui les mène à devoir répondre au dilemme suivant : répondre aux attentes en matière de performance dans le cadre de la gestion axée sur les résultats (GAR), tout en favorisant le développement socioémotionnel des élèves (Gurr et Drysdale, 2012). En ce sens, le cadre conceptuel permet de définir ce que représentent les compétences socioémotionnelles au sein de la mission de socialisation tout en tissant des liens avec le modèle théorique sur lequel s'appuie la présente recherche soit le modèle de Brackett et al. (2016) ayant pour acronyme RULER. En appliquant une méthode d'analyse se référant à une recherche qualitative de type descriptive et exploratoire et en effectuant une recension approfondie en lien avec une démarche critique des écrits, les résultats ont permis de mettre en lumière que les expériences et formations des DÉS pouvaient influencer leurs actions (Alladatin et Soumanou, 2024) et donc la manière de développer les CSÉ des élèves. Également, inclure les milieux familiaux afin de participer au soutien affectif de leur enfant (Dublé et al., 2024) serait une pratique permettant le parachèvement du développement des CSÉ. À cette fin, favoriser une vision commune au sein des équipes

de travail et établir une meilleure définition des tâches et des pratiques des DÉS permettrait un meilleur accompagnement (Yvon et al., 2022).

Remerciements

Ma reconnaissance et ma gratitude vont en premier lieu à madame Roula Hadchiti Ph. D. qui a accepté de me diriger dans ce projet et qui a su me donner des opportunités d'apprentissage incroyables, et ce, pour que je mène à bien ce projet en toute confiance. Sa rigueur, sa patience, son ouverture et ses questionnements constructifs ont été des sources de motivation.

Merci également à Madame Judith Beaulieu Ph. D. pour sa grande disponibilité, ses relectures et ses conseils qui ont été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce mémoire. Merci à mon comité d'évaluation, mesdames Andréanne Gélinas-Proulx Ph. D. et Marie-André Pelletier Ph. D. pour les rétroactions qui ont grandement contribué à mon cheminement et l'évolution de mon travail. Vos commentaires m'ont permis d'avoir confiance pour la suite et surtout de confirmer que mon travail en valait la peine. Merci à l'équipe pédagogique de l'UQO. Vous êtes ceux qui sèment des graines que nous réutilisons des années plus tard. Les professeur(e)s et les chargé(e)s de cours qui ont croisé mon chemin m'ont permis de développer mon sens réflexif et mon sens de l'analyse. Vous jouez un rôle important dans le cheminement des idées et l'épanouissement de nos connaissances.

Merci aux personnels scolaires qui ont accepté de participer en toute authenticité à cette recherche. Merci d'avoir accepté de me faire une place dans votre agenda bien occupé. Par votre investissement, vous contribuez à l'avancement des connaissances et l'amélioration de nos milieux éducatifs.

Merci à Josée Campbell, Christian Corbeil, Lyne Brissette et Mario Bélair d'être des grands-parents en or. Votre disponibilité et votre aide au quotidien a fait la différence dans la réalisation de ce travail. Maman, papa, vos encouragements, vos conseils, vos questionnements et nos discussions ont teinté mes réflexions, afin de me permettre de m'épanouir professionnellement, et ce, de manière affirmée.

Les plus grands remerciements vont à mon conjoint, Maxime Bélair. Parce que je savoure avec passion l'éducation, il le savoure par ricochet. Même si ce n'est pas son domaine, il a toujours été attentif à mes réflexions à haute voix, à mes questionnements sans fin et à mes prises de conscience du monde de l'éducation. Sans lui pour veiller au fonctionnement du nid familial, rien n'aurait été possible. Il a su me soutenir avec constance, même dans les moments les plus éprouvants. Il n'a jamais hésité à mettre de côté ses propres obligations pour m'aider à concrétiser mes aspirations professionnelles.

Finalement, merci à mes enfants Léo, Rosalie et Tristan, ils m'apprennent que l'éducation est un système complexe qui demande écoute, patience et ajustement.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iv
Liste des figures.....	x
Liste des tableaux.....	xi
Liste des abréviations.....	12
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE 1- PROBLÉMATIQUE.....	15
1.1 Problématique générale.....	15
1.1.1 Encadrements légaux.....	15
1.1.2 Rôle des directions d'établissements scolaires.....	23
1.2 Problématique spécifique.....	26
1.2.1. Compétences socioémotionnelles et la mission éducative.....	26
CHAPITRE 2- CADRE CONCEPTUEL.....	30
2.1 Socialisation.....	30
2.1.1 Définitions de la socialisation.....	30
2.1.2 Dimensions de la socialisation.....	32
2.2 Compétences socioémotionnelles.....	33

2.2.2 Définitions.....	33
2.2.3 Modèles théoriques associés à des pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ.....	35
2.3 Question et objectifs de la recherche.....	40
CHAPITRE 3-MÉTHODOLOGIE.....	42
3.1 Position ontologique et épistémologique du chercheur.....	42
3.2 Justification de l'utilisation d'une recherche qualitative de type descriptive et exploratoire.....	42
3.3 Description du devis de recherche.....	43
3.4 Modalités de la recherche qualitative descriptive et exploratoire.....	44
3.4.1 Participants à l'étude et recrutement.....	44
3.5 Collecte des données.....	47
3.6 Analyse des données.....	50
3.6.1 Étape 1 : Description.....	50
3.6.2 Étape 2 : Analyse (organisation des données)	51
3.6.3 Analyse (formulation de l'interprétation)	52
3.7 Critères de rigueur scientifique.....	53
3.7.1 Critère de crédibilité.....	53
3.7.2 Critère de transférabilité.....	53

3.7.3 Critère de fiabilité.....	54
3.7.4 Critère de confirmation.....	54
3.8 Considérations éthiques.....	55
3.9 Limites de la recherche.....	56
CHAPITRE 4- LES RÉSULTATS.....	58
4.1 Portrait de l'expérience des directions.....	59
4.1.1 Portrait de l'expérience du participant A.....	59
4.1.2 Portrait de l'expérience du participant B.....	62
4.1.3 Portrait de l'expérience du participant C.....	64
4.1.4 Portrait de l'expérience du participant D.....	66
4.2 Synthèse du portrait de l'expérience des enseignants.....	68
4.3 Interprétation globale.....	71
CHAPITRE 5- DISCUSSION.....	84
5.1 Développement des CSÉ des élèves du secondaire.....	84
5.1.2 Convergence des résultats en fonction du développement des CSÉ présenté par le modèle théorique de Brackett et al. (2016).....	84
5.1.2 Divergence des résultats en fonction du développement des CSÉ présenté par le modèle théorique.....	85
5.1.3 Les cibles d'intervention.....	86

5.2 Implication des milieux familiaux.....	87
5.3 Rôle des DÉs.....	89
5.5 Implications et perspectives.....	92
5.5.1 Explorer les CSÉ des élèves au secondaire.....	93
5.5.2 Identifier les pratiques des DÉs.....	93
5.5.3 Recommandations pratiques pour les DÉs.....	96
CONCLUSION.....	98
Références.....	101
Appendice A Guides d’entrevues.....	118
Appendice B Questions adressées aux enseignants.....	121
Appendice C Questions adressées aux directions d’établissements scolaires.....	124
Appendice D Lettre de recrutement des directions d’établissements scolaires.....	127
Appendice E Lettre de recrutement pour les enseignants du secondaire.....	128
Appendice F Lettre de participation à un projet de recherche (autorisation de la part de l’organisation)	129
Appendice G Formulaire de consentement.....	131
Appendice H Certificat éthique.....	125

Liste des figures

Figure 1. Conditions d'apprentissage du programme SEL pour soutenir à long terme le processus développemental positif des résultats d'élève (Skoog-Hoffman et al., 2020)	p. 37
Figure 2. Modèle d'intervention RULER Théorie du changement	p.39
Figure 3. Perception des DÉs et des enseignants quant aux CSÉ développés chez leurs élèves	p.72
Figure 4. La signification du développement des CSÉ selon la perception des DÉs et des enseignants en lien avec le modèle RULER (Brackett et al., 2016)	p.77
Figure 5. Pratiques des DÉs dans le développement des CSÉ des élèves au secondaire	p.78
Figure 6. Lien entre les pratiques des DÉs dans le développement des CSÉ des élèves au secondaire et le modèle RULER (Brackett et al., 2016).	p. 80

Liste des tableaux

Tableau 1. Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction A	p.61
Tableau 2. Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction B	p.63
Tableau 3. Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction C	p.65
Tableau 4. Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction D	p.67
Tableau 5. Les pratiques mises en place par les DÉs telles que perçues par les enseignants	p.70
Tableau 6. La signification du développement des CSÉ selon la perception des DÉs et des enseignants	p.74

Liste des abréviations

CASEL : *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

CS : Commission scolaire

CSS : Centre de services scolaire

CSÉ : Compétence socioémotionnelle

DÉS : Direction d'établissements scolaires

GAR : Gestion axée sur les résultats

IE : Intelligence émotionnelle

LAP : Loi sur l'administration publique

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

T.E.S. : Technicien en éducation spécialisée

INTRODUCTION

Les écoles, telles que nous les connaissons, sont en constante évolution (Levasseur, 2012). Les acteurs, tels que les directions d'établissements scolaires (DÉS), œuvrant dans ces milieux, doivent donc s'ajuster fréquemment, afin de répondre aux exigences ministérielles et au cadre défini par le *Programme de formations de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Il est possible de constater que la réussite éducative est au cœur des exigences ministérielles et du *Programme de formation de l'école québécoise*. Les DÉS agissent dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Dans la présente recherche, le terme « réussite éducative » sera utilisé puisque l'intention n'est pas de s'attarder seulement à l'achèvement d'un parcours scolaire ou de résultats mesurables tel que le définit le Thésaurus de l'éducation (2025). Par réussite éducative (Martin-Jean, 2023), il est plutôt question de : « L'intégration des savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.). » (p.28)

L'utilisation de ce terme soulève d'ailleurs l'importance de s'attarder non seulement aux missions d'instruction et de qualification, mais également à la mission de socialisation. Tel que le mentionne le dernier *Plan Stratégique 2023-2027* du ministère de l'Éducation (MEQ, 2023), une nouvelle reddition de compte quant au bien-être des élèves est mise de l'avant. Lorsque nous la comparons aux enjeux soulevés dans le plan précédent

(*Plan stratégique 2019-2023*), il est possible de constater les ajustements. De nouveaux objectifs et de nouveaux indicateurs ont été introduits, afin de renforcer le climat de bienveillance, de bien-être et de sécurité des élèves (MEQ, 2023). Cette évolution témoigne de l'importance croissante que notre système éducatif accorde à la mission de socialisation et au développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ). Ce travail de recherche vise d'ailleurs à questionner le rôle des DÉS au secondaire en ce qui concerne la mission de socialisation, plus particulièrement, en ce qui concerne le développement des CSÉ (MEQ, 2006).

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre traite tout d'abord des encadrements légaux, du rôle des DÉS et des CSÉ au sein de la mission éducative. Ensuite, au deuxième chapitre, le cadre théorique est présenté, et ce, afin de définir les concepts de socialisation, des CSÉ et afin de définir le modèle théorique sur lequel cette recherche s'appuie. À la fin de ce chapitre, la question et les objectifs de la recherche sont présentés. Au troisième chapitre, la méthodologie est détaillée, dont l'approche méthodologique qualitative de type descriptive exploratoire, les modalités de collecte de données et finalement, les analyses qui s'y rattachent. Le quatrième chapitre fait référence à la présentation des résultats. Par la suite, le cinquième chapitre fait état de la discussion des résultats obtenus. Finalement, la dernière partie est une synthèse des conclusions de la recherche. Il sera possible d'y lire les limites de la présente étude et les pistes de réflexions à des fins de recherches futures.

CHAPITRE 1- PROBLÉMATIQUE

D’abord, une présentation des encadrements légaux est détaillée, et ce, dans le but d’avoir une meilleure compréhension du rôle des DÉs. Finalement, il sera question de la place qu’occupe la dimension socioémotionnelle dans la mission éducative.

1.1 Problématique générale

Dans un premier temps, la problématique générale dresse un portrait faisant référence aux encadrements légaux sur lesquels les DÉs doivent se référer pour répondre aux missions de la réussite éducative. Dans le but de faire le lien avec le rôle des DÉs présenté dans cette section, la première partie fait référence à l’enjeu de gestion en relation avec la gestion axée sur les résultats (GAR) et ensuite à l’utilisation des encadrements légaux et des politiques éducatives.

1.1.1 Encadrements légaux

Le gouvernement du Québec a instauré la gestion axée sur les résultats (GAR) dans les années 2000 dans les ministères et certains organismes en adoptant la Loi sur l’administration publique (LAP) (MEES, 2018). En modifiant la Loi sur l’instruction publique (LIP) en 2002, étant donné que les commissions scolaires (CS) – aujourd’hui appelées centre de services scolaire (CSS)- n’étaient pas assujetties à la LAP, le ministère de l’Éducation a également introduit cette approche de gestion dans les commissions scolaires (MEES, 2018). L’objectif principal d’instaurer une GAR dans les établissements scolaires est l’amélioration de la réussite scolaire de tous les élèves (Maroy et al. 2017;

MEES, 2018; Sané, 2017) c'est-à-dire améliorer les taux de diplomation, les taux de réussite aux épreuves ministérielles et contribuer à la diminution du décrochage scolaire (Maroy et al., 2014). Ainsi, la GAR est considérée comme un outil de planification pour les DÉS étant donné que c'est un mécanisme d'évaluation des résultats de leurs actions (Maroy et al., 2017).

Selon les termes établis par la convention de gestion et de réussite éducative, chaque établissement scolaire devait définir des objectifs dans le but d'améliorer la réussite des élèves en fonction d'indicateurs nationaux et régionaux (Lapointe et Brassard, 2018). Il reste néanmoins que des auteurs soulignent le fait d'être prudents quant à l'obsession à produire des résultats à tout prix, c'est-à-dire à une tendance d'enseigner en fonction des évaluations planifiées (Demailly, 2008; Lessard, 2008) et ainsi orienter leur travail sur l'atteinte d'une note et non sur les besoins des élèves. À cet effet, avec l'adoption de la loi 105 le 9 juin 2016, la convention de gestion a été modifiée afin d'introduire des mécanismes de planification et de reddition de comptes simplifiées (Assemblée Nationale du Québec, 2016). De plus, afin d'éviter d'imposer des orientations, des objectifs et des cibles uniformes, les établissements scolaires doivent désormais s'inspirer de leur propre contexte pour élaborer un Plan d'engagement vers la réussite (PEVR), lequel permet de répondre aux grandes orientations présentées dans le plan stratégique du ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022). L'implication des établissements scolaires et la communauté y est ainsi davantage mise en valeur. La GAR se base donc sur la transparence et l'obligation de reddition de comptes (MEQ, 2022).

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2022), la GAR repose sur 3 étapes : la planification, la mise en œuvre et la reddition de comptes. Pour soutenir ce processus, des outils tels que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) sont mis à contribution (MEQ, 2022). Il est donc essentiel de s'y attarder afin de comprendre comment cet instrument a évolué au sein de notre système scolaire.

Le PFEQ (MEQ, 2006) accorde une grande importance au développement cognitif de l'élève (Levasseur, 2012), et ce, lorsque nous le comparons à ce qui était priorisé dans les années 1970. Il importe de mentionner que ledit programme a été rédigé à la suite de critiques concernant la pensée pédagogique des années 1970 (Levasseur, 2012). Dans ses écrits, Levasseur (2012) explique que l'une des bases priorisées dans les années 1970 s'apparentait davantage à la créativité de la personne et à son développement global, comprenant ses CSÉ. Au sein du PFEQ (MEQ, 2006), il est question de neuf compétences transversales complémentaires et liées aux compétences disciplinaires. L'intention de mettre en œuvre des compétences transversales est « de solliciter les ressources cognitives, sociales et affectives [...] pour une meilleure intégration des savoirs. » (MEQ, 2006, p.33). Dans ces compétences transversales, il n'est toutefois pas question, de manière explicite, du développement de compétences socioémotionnelles. Tel que le détaille le programme, l'évaluation des compétences transversales a pour but la régulation des activités d'apprentissage et permet d'effectuer un bilan des acquis (MEQ, 2026).

Ainsi, l'élève est amené à développer des compétences complexes telles la résolution de problèmes mathématiques ou la compréhension de textes variées, mais les

CSÉ ont un peu été mises de côté. En bref, la transmission de connaissances est l'action essentielle dans la réforme scolaire puisque le développement intellectuel et la maîtrise des savoirs sont une priorité pour les milieux scolaires (Levasseur, 2012).

Il est possible de se questionner à savoir si cette réorientation accorde beaucoup trop de place à l'instruction, au développement des compétences plus cognitives comme la lecture et l'écriture, au détriment des autres missions telles que la socialisation. Selon la LIP, « l'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. » (Gouvernement du Québec, 2025, p. 21). Est-ce que le PFEQ prend en compte équitablement ces trois finalités?

De nos jours, au Québec, les acteurs scolaires sont appelés à appuyer leur enseignement sur le PFEQ (MEES, 2020). En effet, au secondaire, ce dernier permet d'établir les compétences à réaliser, et ce, en considérant les différents niveaux d'enseignement et les différentes disciplines. Par exemple, chaque domaine d'apprentissage (langue, mathématique, science, technologie, univers social) vise l'acquisition de compétences spécifiques : lire et apprécier des textes variés pour le domaine des langues; résoudre une situation problème et déployer un raisonnement mathématique pour le domaine des mathématiques; lire l'organisation d'un territoire pour le domaine de l'univers social. Appuyé sur le développement des compétences, c'est au quotidien que ce document permet aux directions et aux membres du personnel d'arrimer les interventions auprès des élèves (MEES, 2019). En effet, c'est en fonction des

compétences à atteindre détaillées par ledit document que les membres du personnel sont amenés à organiser et planifier leurs interventions et leur enseignement, et ce, dans le but de réaliser les missions éducatives.

De plus, il importe de mentionner, qu'afin de cibler les connaissances et les savoirs essentiels que les élèves doivent acquérir chaque année, les enseignants se réfèrent aussi à la progression des apprentissages détaillée dans les documents ministériels (MEES, 2020). S'appuyant sur le PFEQ et davantage axé sur le développement des compétences cognitives, ce document constitue un complément de chaque programme disciplinaire (MEES, 2020). Il est possible d'observer que la progression des apprentissages ne fait pas état de cibles quant aux enjeux sociaux et donc à la mission de socialisation.

Il y a également le cadre d'évaluation des apprentissages (MEES, 2020) qui est conçu dans le but de définir les critères sur lesquels les résultats des élèves doivent s'appuyer. Ce cadre est détaillé pour chaque discipline du PFEQ. Afin de transmettre aux parents les informations en ce qui concerne la réussite des élèves, les établissements scolaires doivent utiliser un format unique, le bulletin (MEES, 2020). Il est important de mentionner que les instruments d'évaluation sont choisis par les enseignants. Selon la LIP, « ces outils doivent mesurer et évaluer, constamment et périodiquement, les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (Gouvernement du Québec, 2025, p.13). À titre d'exemple, au secondaire au niveau des pondérations et libellés du bulletin, il est indiqué pour chacune des disciplines la ou les compétences évaluées, la pondération de celle-ci et les notes

obtenues (MEQ, 2024). L'outil comporte donc très peu d'aspects permettant de faire un suivi de la mission de socialisation et donc des CSÉ.

Pour arriver à faire un lien avec la mise en œuvre de la mission de socialisation dans les établissements scolaires du Québec, il était possible de se référer au *Plan Stratégique 2019-2023* élaboré par le ministère de l'Éducation (MEES, 2019). Il permettait une articulation entre les cibles de réussite établies par le ministère de l'Éducation tout en considérant des choix stratégiques. En effet, l'intention dudit document était de vulgariser et de rendre publiques les priorités du ministère concernant les résultats attendus dans le milieu de l'éducation, et ce, en prenant en considération les missions principales de l'école québécoise (socialiser, éduquer et qualifier). Par exemple, les cibles portant sur les élèves du secondaire visaient le taux de diplomation. De 2008 à 2018, le taux de diplomation et de qualification avant l'âge de 20 ans est passé de 70,4% à 81,8%. D'un autre côté, le document mettait en lumière le fait que l'atteinte d'objectifs, malgré une amélioration des résultats, soulevait des lacunes chez certains groupes d'élèves ayant reçu des interventions particulières : les garçons, les élèves issus de milieux défavorisés et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MEES, 2019). Cela soulève des questionnements quant à la place qu'occupent les autres missions de l'école québécoise telles que la socialisation puisqu'il n'est pas possible de prendre seulement en compte l'atteinte de résultats. À cet effet, le document élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (2019) proposait les principaux enjeux qui reposaient sur deux choix stratégiques :

1. Inclusion et réussite de toutes et de tous.
2. La qualité des milieux de vie et d'apprentissage.

D'un côté, le document visait à établir des cibles de manière quantitative favorisant la reddition de compte. D'un autre côté, il visait à permettre la réalisation de la mission de socialisation. D'une part, les directions d'établissements scolaires sont amenées à mettre en place une GAR pour arriver à atteindre les objectifs, d'autre part, elles sont amenées à honorer la mission de socialisation. D'ailleurs, le *Plan Stratégique* (MEES, 2019) décrivait l'enjeu de la qualité des milieux de vie et d'apprentissage de la manière suivante:

« Les milieux de vie et d'apprentissage doivent être propices à l'effort, au développement, à l'excellence, à l'innovation et à la réussite, mais ils doivent aussi favoriser des relations humaines harmonieuses, l'ouverture à la diversité, la bienveillance et le vivre-ensemble. » (p.24).

Il appert que lors de la dernière mise à jour des objectifs du *Plan Stratégique* s'étalant de 2023 à 2027 (MEQ, 2023), il est encore d'actualité de faire des écoles et des centres des espaces accueillants. L'objectif 5 du document fait état et démontre l'importance d'établir un climat sain, sécuritaire et bienveillant, et ce, dans le but de favoriser la réussite éducative. Pour développer les compétences disciplinaires visées par le PFEQ, il est essentiel de développer les relations interpersonnelles positives tout en considérant que le sentiment de justice et de sécurité ressenti par les élèves est un élément important (MEQ, 2023).

En bref, les directions d'établissements scolaires sont amenées à jongler entre ces différents encadrements qui ne prennent pas toujours en compte le développement socioémotionnel des élèves et un *Plan stratégique* qui, lui, démontre un travail en construction pour exiger de faire état du bien-être des élèves. Selon la mise à jour du *Plan Stratégique* (MEQ, 2023), le Ministère prévoit impliquer les écoles dans une démarche d'amélioration continue pour maintenir un climat de bienveillance, de bien-être et de sécurité. Toutefois, à ce jour, considérant qu'il n'y avait pas d'indicateur de bien-être dans le *Plan Stratégique de 2019* (MEES, 2019), la valeur de départ dans les cibles d'objectifs commence à 0% en ce qui concerne l'indication du bien-être de l'élève. Selon l'objectif 5 (améliorer le climat de bienveillance, de bien-être et de sécurité des élèves) la cible en 2023-2024 est de 25%, puis de 50% en 2024-2025 et ainsi de suite jusqu'en 2026-2027, où la cible atteint l'objectif de 100% (MEQ, 2023). L'indicateur se détaille ainsi : « Proportion d'écoles et de centres ayant recours au référentiel sur le bien-être de l'élève, élaboré en fonction des données issues de la recherche, pour faire une analyse de situation de leur milieu (PEVR) » (MEQ, 2023, p. 28).

En ce qui concerne l'accomplissement des missions éducatives, il ne faut pas négliger que les directions occupent une place importante au niveau du développement pédagogique (Pelletier, 2017). Le *Plan Stratégique* (MEQ, 2023) en fait d'ailleurs mention en établissant un objectif clair, soit de rehausser le leadership des directions d'établissements scolaires. L'environnement et l'encadrement scolaire constituent également des enjeux qui influencent la réussite des élèves.

Sachant que les compétences transversales présentées dans le PFEQ ne mentionnent pas explicitement les balises permettant de développer les CSÉ et considérant qu'elles sont étroitement liées aux savoirs, il est légitime de s'interroger sur l'importance accordée par le milieu scolaire au développement des CSÉ, ainsi que sur le rôle des DÉS dans leur mise en œuvre auprès des élèves.

1.1.2 Rôle des directions d'établissements scolaires

Au Québec, les DÉS jouent un rôle clé dans l'amélioration de la réussite éducative (OCDE, 2015) et elles sont toutefois amenées à respecter les normes établies par les encadrements légaux et les politiques éducatives (MEES, 2019). En analysant les écrits, il est possible de noter que l'instruction occupe toujours une place prédominante au sein des objectifs de réussite éducative. Par exemple, afin d'encourager la mission d'instruction, dictée par les balises ministérielles, les directions doivent s'assurer que les enseignants développent les compétences des élèves en considérant le PFEQ, et ce, tout en respectant les savoirs essentiels prescrits par la Progression des apprentissages (MEES, 2020).

Afin de réussir à faire respecter les missions de l'école québécoise, le rôle des DÉS s'apparente, depuis 2008, à l'application de 10 compétences professionnelles (MELS, 2008). En effet, elles doivent assurer la gestion de l'environnement éducatif de l'établissement, des services éducatifs, des ressources humaines ainsi que de l'administration. En complémentarité, la direction doit être en mesure de maîtriser ces compétences, mais aussi les capacités transversales faisant référence, entre autres, à

l'éthique, la communication, le leadership, le sens politique et la coopération. En bref, il est attendu qu'elles arrivent à répondre aux besoins spécifiques des élèves, et ce, tout en étant en mesure de soutenir l'équipe-école (MEES, 2020). D'ailleurs, pour Bredeson (2000), les DÉs sont un élément essentiel dans le développement professionnel des membres de son équipe de travail. Elles proposent des formations aux enseignants et soutiennent ceux-ci dans l'implantation de projets éducatifs visant à améliorer le climat scolaire, les rendements pédagogiques des élèves ou encore visant l'amélioration de pratiques enseignantes (Bredeson, 2000; MELS, 2008). Les directions d'établissements scolaires ont une position importante quant à l'implantation de projets influençant la qualité de l'enseignement et la qualité de l'environnement dans l'établissement scolaire (Bredeson, 2000).

S'appuyant sur les cadres exposés antérieurement, il est possible de se questionner sur la place de la mission de socialisation et de l'accompagnement du développement des CSÉ des élèves. En effet, selon le PFEQ (2006), les DÉs sont appelées à jouer un rôle permettant une cohésion entre le vivre-ensemble et le développement du sentiment d'appartenance à la collectivité des adolescents. Dans l'optique de développer l'identité personnelle des élèves, il est de la responsabilité de l'école de se préoccuper du développement socioaffectif de ceux-ci et donc, de permettre aux personnes enseignantes de suivre des formations pour mieux soutenir ce développement (MEQ, 2006). Le développement de CSÉ occupe alors une place importante dans le rôle que doivent jouer les directions d'établissement :

« L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où la quête d'autonomie et l'identification à des groupes de référence doivent être perçues comme des impulsions à canaliser pour faire l'apprentissage de la solidarité » (MEQ, 2006, p. 11).

Dans le contexte actuel de responsabilisation des DÉS, les directions sont confrontées au dilemme suivant : répondre aux attentes en matière de performance dans le cadre de la GAR, tout en favorisant le développement socioémotionnel des élèves (Gurr et Drysdale, 2012). Une question demeure, comment les DÉS arrivent-elles à le faire?

Dans leur étude auprès des DÉS du système scolaire québécois, Lemieux et al. (2023) ont identifié les rôles et les responsabilités des DÉS dans un contexte de crise. Parmi les rôles et les responsabilités, l'importance de la socialisation ressort. Les DÉS indiquent que favoriser la socialisation entre les membres de l'équipe-école, tel que l'écoute des besoins, le partage des émotions, la création des liens, permet le maintien du bien-être de toute l'équipe. Ainsi, si le développement des CSÉ est bénéfique pour le personnel scolaire, il est possible de se demander si cela aurait également un impact positif sur les élèves. Dans une recherche au sein d'écoles australiennes, Beaty et Campbell-Evans (2020) ont constaté que les directions d'établissements scolaires donnaient la priorité au développement socioémotionnel des élèves, car elles sont convaincues que ce développement optimise les conditions d'apprentissage.

Branson et al. (2015) indiquent que les DÉS qui réussissent à développer les CSÉ des élèves mettent l'accent sur le développement des relations positives, la création d'un

climat scolaire positif et la personnalisation des expériences d'apprentissage des élèves. Cependant, il reste encore du travail à faire pour comprendre comment les DÉS peuvent lier la culture de l'école et les relations positives pour favoriser efficacement le développement socioémotionnel des élèves dans leurs écoles (Leithwood et al., 2010; Rutledge et al., 2015).

1.2 Problématique spécifique

Dans cette section, il est question d'expliciter la place qu'occupent les CSÉ dans la réalisation de la mission de socialisation. Une présentation du contexte actuel et des responsabilités pédagogiques des DÉS permettent de comprendre l'enjeu de réalisation de la mission de socialisation et donc du développement des CSÉ des élèves.

1.2.1. Compétences socioémotionnelles et la mission éducative

Favoriser le développement des différentes compétences prescrites dans le PFEQ demande aussi à la DSÉ d'être en mesure d'exercer différents rôles afin d'arriver à obtenir des résultats de leur équipe-école (Kaser et al., 2010). Il ne faut pas oublier qu'en respectant les balises ministérielles, les DÉS scolaires accordent une grande importance au développement cognitif de l'élève. Or, même si la mission de l'instruction occupe une place privilégiée dans le PFEQ, il est possible de constater que la mission de socialisation et donc le développement des CSÉ serait d'autant plus important à considérer dans l'accomplissement de la mission éducative et dans le développement des compétences des élèves (Levasseur, 2012). En effet, « les gestionnaires scolaires doivent favoriser un milieu propice aux apprentissages en encourageant des relations humaines harmonieuses,

l'ouverture à la diversité, la bienveillance et le vivre-ensemble » (MEES, 2019, p.24). C'est le rôle des DÉS de mettre en place des conditions permettant le développement de pratiques professionnelles qui visent la progression des élèves et donc, la réalisation des missions éducatives (MELS, 2008). Ainsi, en lien avec les éléments mentionnés précédemment, il est possible de soulever que le développement des CSÉ deviendrait un facilitateur au développement des compétences disciplinaires. Pourtant, bien que le PFEQ, élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec, intègre des compétences transversales, il n'est pas possible de retrouver explicitement les étapes à réaliser pour développer les CSÉ auprès des élèves du secondaire. Les compétences transversales semblent être prises en compte davantage pour favoriser et soutenir le développement des savoirs : « L'évaluation des compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, a essentiellement pour objectif de soutenir la régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement et d'effectuer le bilan des acquis. » (MEQ, 2006, p.36).

Il est toutefois possible de faire un lien entre la mission de socialisation et l'importance de mettre en lumière les compétences socioémotionnelles. En effet, il incombe à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, et ce, dans le but de prévenir les risques d'exclusion (MEQ, 2006). Ces risques sont d'ailleurs plus présents au secondaire (MEQ, 2006. p.11). Ainsi, encore aujourd'hui, même s'il est possible de constater l'importance de la socialisation et du développement des CSÉ (Brackett et al., 2016), les directions sont encouragées à exercer un leadership pédagogique, et ce, afin que les enseignants s'intéressent justement davantage aux actions pédagogiques qu'ils posent (Kaser et al. 2010). Le développement des connaissances

cognitives et la GAR sont davantage priorisés. Or, la valorisation de la mission de socialisation repose aussi sur le but ultime de la réussite éducative et favorise le développement des compétences cognitives, du plus grand nombre d'élèves. Pour les DÉS, l'idée est de gérer, diriger et soutenir les membres de l'équipe-école pour favoriser le développement socioémotionnel dans le but que les élèves développent leurs compétences plus cognitives (p.ex. lire, écrire) (MELS, 2008), plutôt que pour tendre vers la finalité éducative de socialisation.

Alors que les recherches révèlent l'interdépendance entre le développement socioémotionnel et cognitif, le contexte actuel de responsabilité pédagogique des DÉS les pousse à mettre l'accent sur les résultats et le développement des CSÉ au service du développement des compétences plus cognitives (Rutledge et al., 2015 ; Tichnor-Wagner et Allen, 2016 ; UNESCO, 2015 ; Yates, 2013). Ce phénomène, conjugué aux constatations relevées dans les sections précédentes, démontre que les écoles n'accordent que rarement une attention systématique ou efficace au développement des CSÉ, même lorsqu'elles en reconnaissent l'importance (Bower et al., 2015 ; OCDE, 2015).

Malgré la mission du système éducatif québécois qui met l'accent sur la socialisation qui est considérée comme valeur fondamentale de l'école québécoise, il existe peu de preuves de la façon dont cela se passe dans les milieux scolaires. Un rapport de l'OCDE (2015) a constaté que tous les pays de l'OCDE ont des déclarations de politique nationale qui soulignent l'importance de doter les élèves de CSÉ. Cependant, il a été

constaté qu'il y a un manque d'orientation au sein des systèmes éducatifs sur la façon de favoriser le développement social et émotionnel des élèves.

À cet effet, une recherche de Brackett et al. (2016) effectuée aux États-Unis, pendant 2 ans dans 62 écoles, auprès d'élèves de maternelle jusqu'à l'école secondaire fait état de résultats en ce qui concerne la mission de socialisation. En fait, il est possible de constater que les écoles ayant mis en place un programme où les élèves sont en mesure de développer leurs CSÉ notent une augmentation de la réussite éducative de ceux-ci. Aussi, selon une recherche effectuée auprès d'écoles primaires et secondaires du Québec à partir des années 1990, avec l'augmentation de personnels techniques au secondaire, par exemple, des techniciennes en éducation spécialisée (T.E.S.), la fonction de socialisation de l'école aurait tendance à avoir autant d'importance que la fonction de l'instruction (Levasseur, 2012).

En ce qui concerne le rôle des DÉS dans le soutien et le développement des CS, étant donné le manque de données à ce sujet, surtout en contexte québécois, il est pertinent de comprendre comment les DÉS conceptualisent la dimension de socialisation et cet aspect du développement des CSÉ chez les élèves. Également, il s'avère utile d'explorer des pratiques qui s'y rapportent. La section qui suivra permettra donc de clarifier les concepts clés, en les reliant aux fondements théoriques de la recherche.

CHAPITRE 2- CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les définitions et les dimensions faisant référence à la socialisation seront décrites. Par la suite, la deuxième partie du chapitre traitera des définitions faisant référence aux définitions des CSÉ. Dans cette deuxième partie, il y aura une présentation des modèles se rattachant au sujet de la présente recherche.

2.1 Socialisation

Dans le but de comprendre davantage le concept de socialisation, il importe d'explorer les pistes qui la définissent. En plus, il est important d'exposer les théories qui proposent le développement d'une dimension sociale et émotionnelle dans les milieux scolaires. L'objectif des sections suivantes est de présenter les théories ainsi que les définitions qui en découlent.

2.1.1 Définitions de la socialisation

Tout d'abord, selon la définition des services éducatifs complémentaires essentiels à la réussite (MEQ, 2002), la socialisation fait référence à des règles de vie, ainsi qu'aux valeurs de chacun. La socialisation se définit par l'appartenance à l'école et à la communauté. Ainsi, selon les capacités de tous les élèves, le but est de leur permettre d'établir des relations interpersonnelles harmonieuses, et ce, tout en étant capable de respecter les droits de chacun. Les élèves sont amenés à adopter des comportements responsables (MEQ, 2002).

La socialisation peut se définir par la socialisation normative : regroupement de certains principes et utilisé par les enseignants. Dans le contexte scolaire, le rôle d'une socialisation normative existe pour que les élèves respectent les règles tout en comprenant leurs fondements et leurs buts (Martineau et al., 2012). Par conséquent, l'intention est de permettre aux élèves de comprendre la justification de la règle à suivre, ainsi que le but de son application.

Il est possible également de définir le concept par le développement d'une conscience identitaire collective. En effet, dans cette optique, Martineau et al. (2012) mentionnent que les enseignants sont amenés à travailler, afin de développer leur compétence au niveau de la coopération professionnelle. Selon les auteurs, le développement d'une conscience identitaire amène les acteurs scolaires à devoir analyser et observer les pratiques sociales, et ce, dans le but d'être habileté à ajuster leurs actions. Par exemple, ces ajustements peuvent viser la mise en œuvre de pratiques de pédagogie différenciée, tout en contribuant au développement de la conscience identitaire collective des élèves. Dans le même ordre d'idée, le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006) détaille la socialisation comme étant un agent de cohésion. L'intention de la mise en œuvre de cette mission est de contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble tout en permettant aux acteurs scolaires de développer, chez les élèves, un sentiment d'appartenance à la collectivité. En somme, dans le PFEQ, le ministère (MEQ, 2006) définit la socialisation comme étant une compétence transversale d'ordre personnel. Les acteurs scolaires sont donc appelés à développer l'identité personnelle des élèves.

Finalement, il est possible de définir la mission de socialisation par une ouverture à la diversité. En effet, Martineau et al. (2012) expliquent comment cette mission passe par la communication entre les élèves, les acteurs scolaires et la famille. En fait, cette définition mentionne que les milieux scolaires ont la mission d'encadrer les élèves dans leur compréhension et leur apprentissage du vivre-ensemble (MEES, 2019). En contexte scolaire, l'application de cette définition permettrait aux élèves de s'impliquer davantage, dans leur futur, dans des obligations et des devoirs de citoyens lorsqu'ils vivent dans un environnement leur permettant de ressentir un bien-être (Martineau et al., 2012).

2.1.2 Dimensions de la socialisation

Même si le PFEQ (MEQ, 2006) ne propose pas une démarche précise permettant aux DÉS de soutenir et de développer explicitement les CSÉ des élèves, les établissements éducatifs constituent un lieu qui influence la construction de l'identité personnelle, sociale et culturelle de ceux-ci. À la lumière des informations présentées dans le chapitre précédent, il apparaît que la mission de socialisation semble regrouper deux dimensions importantes à mettre de l'avant. Cette première dimension est la dimension identitaire. Développer l'identité tout en tentant de répondre aux besoins psychologiques permet d'identifier certains élèves en détresse émotionnelle. Il est possible d'affirmer que l'école tente de répondre aux besoins psychologiques en se conformant à un cadre éthique (Roeser, 2000). Le développement de l'identité réfère au besoin de relation de confiance et de bienveillance. Également, il réfère au besoin d'expression d'émotions et de choix personnels, et ce, tout en étant capable de prendre des décisions autonomes (Erikson,

1968). Selon la théorie d'Erikson (1968), développer l'identité à l'adolescence permet de développer des opportunités sociales.

La deuxième dimension sociale à considérer fait référence au développement des compétences émotionnelles. Selon le programme basé sur les travaux de l'Association *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (2013), construit par un groupe de chercheurs, la réussite éducative des élèves s'appuie sur le développement des compétences émotionnelles de ceux-ci. Le développement de ces compétences réfère à la construction de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision (CASEL, 2020). Pour Minichiello (2017), développer les compétences émotionnelles revient à considérer le savoir-être de chaque élève puisque celles-ci peuvent être acquises, mais également être évaluées par les acteurs scolaires. Toujours selon Minichiello (2017), cette dimension de la socialisation permettrait aux élèves de développer un sentiment d'efficacité individuel et collectif.

2.2 Compétences socioémotionnelles

Cette partie comportera tout d'abord des définitions de ce que représentent les compétences socioémotionnelles pour faire place, ensuite, aux modèles théoriques qui s'y rattachent.

2.2.2 Définitions

En sciences cognitives, les CSÉ s'appuient sur une définition multicomponentielle (Sander, 2016). En fait, dans ce modèle, il est question d'interactions entre deux modalités cérébrales :

1. déclenchement initial dû à la pertinence d'un événement (réel ou imaginé) menant à;
2. une réponse dans plusieurs composantes (système nerveux périphérique, tendance à l'action, expression motrice et ressenti conscient).

Il est donc proposé que les émotions et leur traitement au niveau cognitif aient des localisations cérébrales et des objectifs qui diffèrent. En contrepartie, pour Berg et al. (2017), les compétences socioémotionnelles ne sont pas identifiées et expliquées seulement par des interactions cognitives. Les compétences socioémotionnelle sont définies par les capacités à reconnaître les valeurs éthiques, le lien avec la communauté et la justice sociale.

Jones et Kahn (2017) définissent les compétences socioémotionnelles comme des aptitudes, des connaissances, ainsi que des attitudes et des dispositions sociales et émotionnelles. Elles seraient nécessaires pour fixer des objectifs, gérer le comportement, établir des relations, traiter et mémoriser des informations. Elles peuvent également inclure la compétence et la compréhension interculturelles, la connexion aux autres et la responsabilité sociale (Berg et al., 2017).

Selon Möller et al. (2009), cités dans la recherche de Arens et al. (2016), les compétences socioémotionnelles réfèrent à la combinaison de perception de soi et de la comparaison sociale. Ainsi, les enseignants n'étant pas en mesure de développer leurs compétences socioémotionnelles, pourraient influencer négativement l'environnement de

classe et donc, les apprentissages des élèves. Dans de telles situations, ces enseignants auraient tendance à avoir une faible perception de leur niveau de compétence.

Pour Brackett et al. (2016), les compétences socioémotionnelles réfèrent au développement de l'intelligence émotionnelle (IE). En effet, il est question du processus dans lequel les individus doivent reconnaître, comprendre et gérer leurs émotions. L'intelligence émotionnelle est une partie intégrante des compétences socioémotionnelle et permet d'ajuster les comportements et les pensées lorsque les individus sont devant des défis (Ivcevic et Brackett, 2015).

À l'issue des définitions présentées dans cette section, afin de répondre aux objectifs de la recherche, c'est la définition proposée par de Brackett et al. (2016) qui servira de base à l'analyse menée dans le cadre de cette recherche.

2.2.3 Modèles théoriques associés à des pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ

Pour Berman et al. (2018), le développement des compétences socioémotionnelles est une partie intégrante de la dimension d'apprentissage. Il réfère au processus grâce auquel les élèves peuvent acquérir et appliquer des connaissances et habiletés pour comprendre et réguler leurs émotions. Le développement de cet aspect amène les élèves à apprendre dans un environnement permettant davantage les apprentissages étant donné que les interactions en classe sont teintées d'ouverture. D'ailleurs, le développement des CSÉ chez les enseignants peut influencer l'environnement de classe. Lorsque nous nous attardons au développement des CSÉ, trois modèles retiennent notre attention.

Le premier modèle réfère à la théorie du développement de l'identité d'Erikson (1968) détaillée dans la recherche de Roeser et al. (2000) explicité d'ailleurs dans la section *dimension de la socialisation* (2.1.2). Ce modèle permet de mettre en lumière les relations de confiance et de bienveillance, le besoin de s'exprimer sur des choix personnels et prendre des décisions autonomes. Dans ce modèle, ce sont les besoins psychologiques qui construisent l'identité. Ce modèle est intéressant à considérer pour cette recherche puisque le développement de l'identité est l'une des dimensions de la mission de socialisation. En s'appuyant sur celui-ci, il est possible de fournir l'opportunité aux élèves de développer leurs compétences scolaires et sociales (Roeser et al., 2000). C'est grâce à cela que les élèves arrivent à un contrôle autonome de certains aspects de leur apprentissage : autonomie, amélioration des relations entre élèves et enseignants, priorité à un environnement non compétitif axé plutôt sur la coopération. Toutefois, au regard des objectifs visés par cette recherche, nous ne retenons pas ce modèle parce qu'il ne permettra pas de dégager le rôle des DÉs au niveau du soutien du développement des CSÉ. En plus, ce modèle réfère seulement à la dimension identitaire de la mission de socialisation.

Le deuxième modèle qui retient notre attention est celui proposé par l'Association *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2020) par l'entremise de leur programme permettant l'apprentissage des compétences socioémotionnelles (SEL). Le but de ce programme est de développer les CSÉ, afin de permettre à tous les élèves de réussir. Le processus s'inscrit dans une visée d'apprentissage continu d'examen et de travail collaboratif. Le programme propose un guide ayant pour

but d'évaluer les effets positifs et statistiquement significatifs sur les résultats des élèves ou enseignants.

C'est en s'appuyant sur cinq critères que le modèle base ses interventions : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable. La figure 1 permet d'avoir une vue d'ensemble du modèle proposé qui s'appuie sur le programme (SEL).

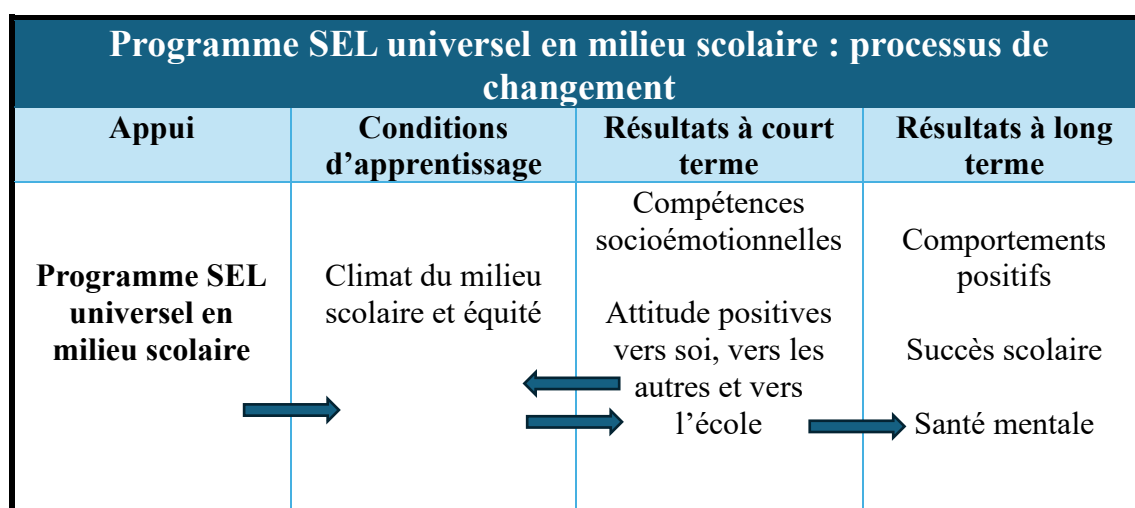


Figure 1. Conditions d'apprentissage du programme SEL pour soutenir à long terme le processus développemental positif des résultats d'élève (Skoog-Hoffman et al., 2020).

Ce modèle est pertinent dans la mesure où il vise à évaluer les CSÉ des élèves ou des enseignants et s'inscrit dans une logique de changement. Il est d'ailleurs comparable au troisième et dernier modèle présenté dans cette section puisqu'il intègre les différents acteurs scolaires au processus d'implantation. Toutefois, étant donné que l'intention de la recherche est de comprendre spécifiquement le rôle des DÉS dans le développement des CSÉ, le modèle recherché doit placer les DÉS au centre de la collaboration. Malgré sa

portée intéressante, ce modèle n'est pas retenu parce que nous cherchons à identifier les pratiques des DÉS permettant le maintien et le développement des CSÉ.

Le troisième modèle est celui de Brackett et al. (2016). C'est d'ailleurs ce modèle qui sera choisi pour appuyer la méthodologie de cette recherche. La figure 2 présente un résumé de celui-ci. Ce modèle de soutien nous permet de faire le lien avec les CSÉ, qui y sont d'ailleurs présentées et expliquées selon des résultats obtenus lors de l'implantation du projet dans 62 écoles aux États-Unis de la maternelle au secondaire.

Puisqu'il place les DÉS au centre des actions de collaboration lors de l'implantation, « RULER », présenté par les auteurs, permet aux DÉS de développer et de dégager leur pratique en lien avec les outils nécessaires au développement des CSÉ des élèves. Pour arriver à développer les CSÉ dans les milieux scolaires, il est important de comprendre plusieurs concepts détaillés par les auteurs lors de la mise en œuvre de cette approche.

Selon la recherche *Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER* réalisée par Brackett et al. (2016), l'acronyme, traduit de l'anglais, réfère à cinq compétences : 1) reconnaître sa propre émotion et celle des autres, 2) comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues, 3) nommer les émotions de différentes manières et avec l'aide d'un vocabulaire précis, 4) exprimer ses émotions de manière constructive, et ce, en respectant les règles sociales et 5) réguler ses émotions avec l'aide de stratégies.

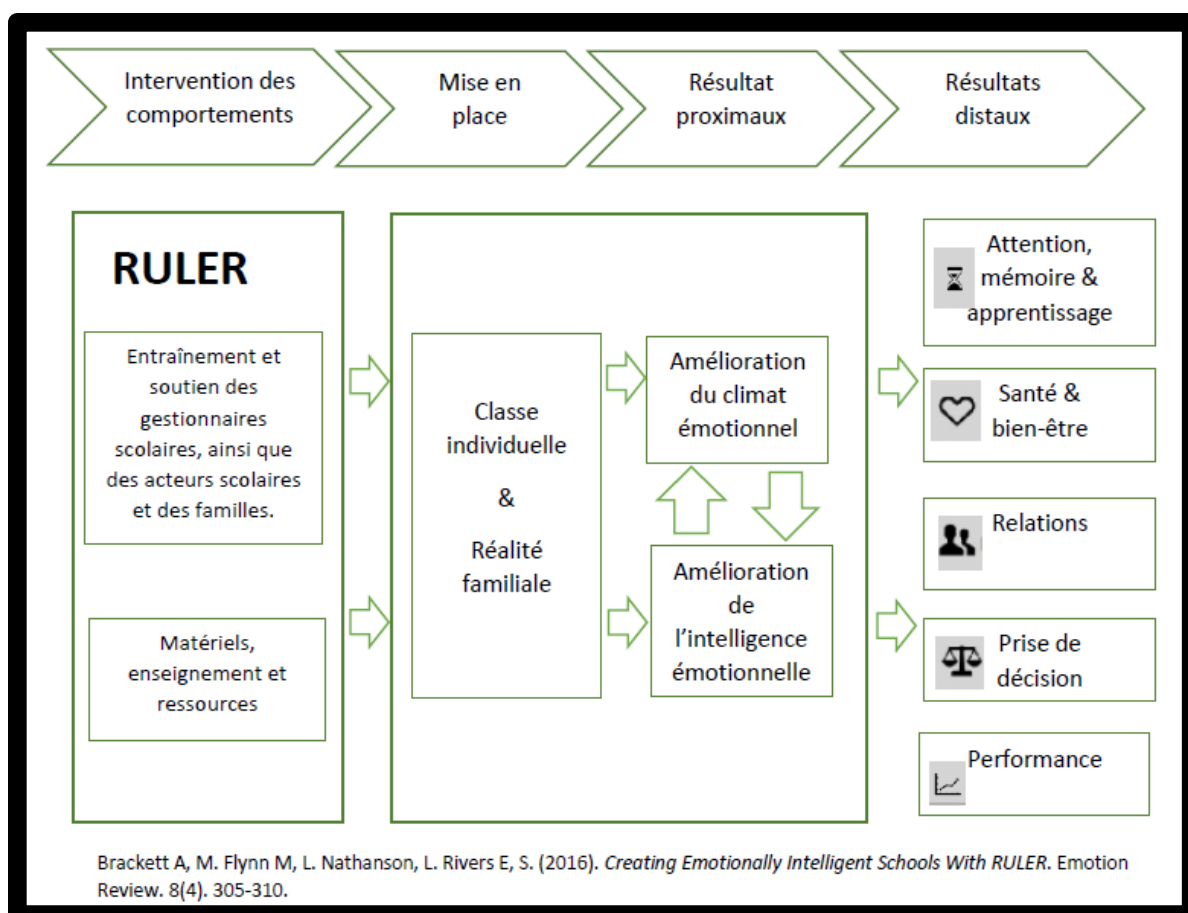


Figure 2. Modèle d'intervention RULER Théorie du changement.

Pour les auteurs, il est important de comprendre que l'apprentissage socioémotionnel implique, selon le modèle, des processus où l'individu doit s'investir, afin de développer différentes habiletés. Par exemple, les habiletés à développer sont : la connaissance de soi, une conscience sociale, une capacité de régulation, les capacités à prendre des décisions responsables et des habiletés à la gestion des relations. L'amélioration de ces habiletés aurait un impact positif sur les résultats attendus présentés dans la Figure 2 : amélioration de l'attention, de la santé et bien-être, des relations, de la prise de décisions et finalement de la performance.

À l'instar du modèle proposé par la *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2020), celui de Brackett et al. (2016) repose sur l'idée que les interventions des auteurs s'appuient sur le développement des CSÉ, lesquelles sont directement liées à l'intelligence émotionnelle. Afin de répondre aux objectifs de la présente recherche, nous avons choisi d'adopter la définition formulée dans les travaux de Brackett et al. (2016). Ceux-ci la présentent ainsi : l'intelligence émotionnelle est un ensemble d'habiletés permettant aux individus de raisonner tout en vivant des émotions (Brackett et al., 2016). En effet, il importe de mentionner que cette approche est basée sur la théorie de l'intelligence émotionnelle (IE) et fait référence aux apprentissages des CSÉ dans un milieu scolaire. Comme décrit dans la section 2.2.2, l'intelligence émotionnelle permet aux individus de reconnaître, comprendre et gérer leurs émotions. La méthode RULER aide les DÉS à soutenir le développement de CSÉ au sein de leur équipe-école. L'intention est de permettre aux enseignants de comprendre comment les émotions peuvent améliorer le bien-être des élèves, mais aussi comment elles peuvent améliorer les réflexions lors des apprentissages, les relations entre les élèves, les réflexions entre enseignants-élèves et celles lors des prises de décisions.

2.3 Question et objectifs de la recherche

Selon le discours ministériel détaillé dans le plan stratégique de 2019 (MEES, 2019), il est possible de comprendre que les directions d'établissements scolaires doivent jouer un rôle important dans la dimension sociale. Entre autres, elles doivent favoriser des relations cordiales et favoriser un climat de bienveillance (MEES, 2019). Par conséquent,

à la lumière des écrits détaillés dans les parties précédentes, la question générale qui émerge de ce contexte est la suivante : comment les directions d'établissements scolaires et les enseignants situent-ils le rôle des directions d'établissements scolaires en ce qui concerne le développement des compétences socioémotionnelles, alors que le programme place une importance prépondérante au développement cognitif de l'élève?

Cette recherche a deux objectifs spécifiques, soit **(1)** Explorer le rôle des directions d'établissement dans le soutien au développement des compétences socioémotionnelles des élèves du secondaire tel que perçu par les directions et les enseignants, **(2)** Identifier les pratiques mobilisées par les directions d'établissements, afin de développer les compétences socioémotionnelles des élèves, à travers leur rôle et la perception des enseignants.

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, et en s'appuyant sur le modèle théorique RULER (Brackett et al., 2016), les étapes de l'approche préconisée ainsi que leur justification seront présentées dans la section suivante. Les démarches, les outils et les choix scientifiques permettront de soutenir les décisions exposées dans la présente section consacrée au cadre théorique.

CHAPITRE 3-MÉTHODOLOGIE

Dans un premier temps, il sera question de l'approche méthodologique, de la justification du choix du type de recherche, d'une brève description du devis de recherche et des informations relatives aux participants et au recrutement. Dans un deuxième temps, il sera question de la collecte des données, ainsi que des étapes d'analyse de celles-ci.

3.1 Position ontologique et épistémologique du chercheur

La présente étude revêt une approche qualitative de type descriptif et exploratoire. Cette méthodologie permet de saisir avec précision les réponses apportées par les participants, telles qu'elles sont perçues par le chercheur (Savoie-Zajc, 2011). La recherche qualitative, comme le stipulent Creswell (2003) et Fortin et al. (2006), s'attache à fournir une compréhension holistique du phénomène étudié. Cette approche implique une compréhension approfondie de l'expérience individuelle dans son contexte social, c'est-à-dire l'environnement physique et culturel dans lequel chaque individu évolue (Paillé et Mucchielli, 2010). La position adoptée dans la réalisation de cette recherche est donc interprétative.

3.2 Justification de l'utilisation d'une recherche qualitative de type descriptive et exploratoire

Dans le cadre de notre recherche, nous nous proposons d'utiliser une méthode qualitative, comme l'ont préconisée Baribeau et Germain (2007), en nous concentrant sur le vécu des participants, comme l'ont suggéré Albert et Avenier (2011). Cette approche

nous semble particulièrement adaptée, car elle permet de recueillir des données pertinentes sur le terrain. Il convient de rappeler que l'objet de la présente recherche est d'explorer le rôle des DÉS quant au soutien des CSÉ des élèves en milieu scolaire, et d'identifier les pratiques permettant aux DÉS de soutenir et développer ces compétences. Ainsi, afin de répondre aux objectifs de recherche (explorer et identifier), il apparaît pertinent d'expliquer la démarche adoptée par le fait qu'elle est guidée par la quête de sens plutôt que par la recherche de simples explications (Paillé et Mucchielli, 2008). Dans le cadre de cette recherche, nous avons recours à une approche qualitative de type descriptif. Cette méthode s'appuie sur des discussions et des questionnements qui visent à saisir l'expérience vécue par les participants.

3.3 Description du devis de recherche

La méthode choisie telle que décrite dans la dernière partie (qualitative descriptive) soit de cerner et décrire (Mukamurera et al., 2006; Onwuegbuzie et Corrigan, 2014) est privilégiée dans cette étude en utilisant des entrevues individuelles avec les DÉS et un entretien de groupe avec les enseignants. Pour le chercheur, tout au long du procédé de ce devis de recherche, l'intention est de laisser libre cours au discours des personnes participantes (Meyor, 2007), dans le but de mettre en lumière la signification qu'ils accordent à la problématique traitée. Tel que mentionné par Meyor (2007), le chercheur est invité, pendant les entrevues, à inhiber toutes croyances, connaissances et perceptions.

Dans son élaboration, le devis de recherche pour cette étude qualitative descriptive permet d'explorer le rôle des DÉS et d'identifier leurs pratiques à l'aide du modèle

théorique mentionné précédemment (RULER). Cette méthode vise à comprendre le vécu des participants dans certaines situations, en s'appuyant sur des outils de collecte de données semi-structurés (Gaudet et Robert, 2018; Miles et Huberman, 2003).

3.4 Modalités de la recherche qualitative descriptive et exploratoire

La présente recherche porte sur le rôle des DÉS au niveau du développement des CSÉ des élèves au secondaire (du secondaire 1 à 5 incluant les programmes de l'adaptation scolaire). Afin de dresser un portrait objectif de la situation et d'identifier les pratiques mises en place dans les milieux concernés, il est nécessaire de sélectionner des sujets représentatifs des objectifs initiaux (DÉS et enseignants).

Dans la présente section, nous nous proposons d'étayer les informations relatives aux participants et au recrutement, ainsi que de clarifier la méthodologie employée pour la collecte et l'analyse des données. En outre, la question des critères de rigueur, des considérations éthiques et des limites de la recherche se pose.

3.4.1 Participants à l'étude et recrutement

La présente étude vise deux groupes d'acteurs du milieu scolaire. Ces acteurs sont employés dans des établissements d'enseignement secondaire francophones publics situés dans la province du Québec. Plus précisément, il s'agit des directions d'établissement scolaire (DÉS) et des enseignants.

Les critères de recrutement ont été établis selon les objectifs de la recherche. Il est important de s'assurer de trouver les bonnes personnes participantes dans le but de

comprendre le phénomène à l'étude (Deschamps, 1993) et donc, pour notre part, d'explorer et d'identifier les pratiques quant au soutien du développement des compétences socioémotionnelles. En lien avec l'appendice D, les critères de recrutement des DÉS étaient donc les suivants:

- être des DÉS ou des DÉS adjointes dans les établissements scolaire au secondaire depuis au moins 2 ans;
- exercer au Québec et parler français;
- avoir une connaissance de la mission de socialisation;
- ouverts à partager leur connaissance et expérience;

Afin d'explorer le rôle des DÉS et de dresser un portrait réaliste des milieux, il nous apparaissait important d'inclure des enseignants dans le processus de recherche. Par conséquent, selon l'appendice E, les critères de recrutement pour les participants enseignants étaient les suivants :

- être des enseignants dans des établissements scolaires au secondaire depuis au moins 5 ans;
- exercer au Québec et parler français;
- avoir une connaissance de la mission de socialisation;
- ouverts à partager leur connaissance et leur expérience;

Il est à noter que dans le cadre de cette recherche, il a été question d'utiliser l'échantillonnage de type «non probabiliste » à base volontaire.

À la suite de l'approbation du comité d'éthique, un contact a eu lieu avec la direction générale de l'établissement. Il appert que cette personne est l'administratrice de l'établissement et n'est pas visée comme participante. Celle-ci a agi comme courroie de transmission afin de transmettre les coordonnées du chercheur responsable. Les

participants intéressés ont communiqué par la suite avec la responsable de la recherche. Finalement, avec leur consentement, les données personnelles (courriels) ont été transmises à la responsable de la recherche.

Plus précisément, un échantillon de huit enseignants et quatre directions adjointes du secondaire a été retenu pour participer aux entretiens. Le choix du nombre de personnes a été déterminé selon des critères établis par Creswell (2012) où il est question que le nombre de personnes participantes nécessaire à une recherche qualitative peut varier entre 5 et 25. En fait, « la taille de l'échantillon n'est pas déterminée selon une représentativité statistique, mais bien à partir de données qui apparaissent nécessaires à l'atteinte de la saturation empirique, c'est-à-dire jusqu'à ce que de nouvelles données n'ajoutent aucune information nouvelle au phénomène à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 189).

Les participants ayant répondu à l'appel ont été ciblés selon le rôle qu'ils occupaient au sein de l'établissement scolaire. Concernant leur profil, l'expérience des DÉS (un homme et trois femmes) variait entre 2 et 9 ans. Pour les enseignants, il était question de deux hommes et cinq femmes tous ayant entre 5 années et 29 années d'expérience.

Il appert que les directions sollicitées et les enseignants choisis ne travaillaient pas dans les mêmes unités (département d'enseignement) et les directions participantes ne travaillaient pas au même niveau que les enseignants (1er cycle et 2e cycle). Cette étude permet d'analyser les réponses de directions et d'enseignants qui occupaient différentes tâches dans différents départements d'enseignement: programme d'éducation

international (PEI), programme de sport-études (SPO), adaptation scolaire et programme régulier. Différentes unités étaient sélectionnées dans le but de dégager si le rôle des directions s'actualisait de la même manière entre les différents départements d'enseignement.

3.5 Collecte des données

La collecte des données s'est opérée selon l'une des étapes proposées par Bogdan et Biklen (1982) cités dans Anadón (2006). La collecte des données s'est effectuée en deux temps et deux prises de données ont été planifiées. Aux deux temps planifiés, deux instruments de collecte de données ont été utilisés.

Le premier instrument de collecte des données fut l'entrevue individuelle semi-directive auprès des directions d'une durée d'un maximum de 60 minutes (voir appendice C). Le choix de ce type d'entrevue s'explique par le fait que nous voulions prôner l'exploration de la pensée des participants dans un climat dit de confiance (Sauvayre, 2013). Le but était d'aller au-delà de l'objet d'étude et de comprendre non seulement le comment, mais également le pourquoi. Nous voulions inciter les DÉs à se confier dans un climat de confiance, sans craindre les réponses qu'elles donnaient, et ce, afin de cibler des explications en profondeur (Savoie-Zajc, 2009). Le guide d'entrevue (voir appendice A) privilégié est un protocole d'entretien proposé par Gaudreau (2011). L'entretien nous a permis de demander aux DÉs, avec l'aide de questions ouvertes, de décrire et détailler concrètement leur rôle selon leur expérience (Fortin et Gagnon, 2016; Giorgi, 1997; Savoie-Zajc, 2011).

Le deuxième instrument de collecte fut l'entretien de groupe avec les enseignants (voir appendice B). L'intention d'utiliser cette méthode était de recueillir l'expression des idées au sein du regroupement de personnes, par exemple, les conversations entre collègues (Baribeau et Royer, 2012). Afin de guider la rencontre, il a été question d'un entretien de groupe semi-structuré. Il appert que pour répondre à l'objectif 1 de la présente étude, concernant la perception des enseignants œuvrant auprès des élèves en ce qui concerne le rôle des DÉs, l'entretien de groupe était d'un maximum de 60 minutes. L'intérêt porte sur les perceptions fondées sur la communication (Kitzinger et al., 2004) tout en explorant en profondeur les points de vue, les expériences et les idées des participants (Krueger et Casey, 2015).

L'utilisation de l'entrevue individuelle a ainsi permis de répondre au deuxième objectif de la recherche, qui consistait à identifier les outils utilisés auprès de l'équipe enseignante, en lien avec les pratiques mobilisées par les DÉs. Les raisons qui sous-tendent le choix de cette méthode sont multiples. En premier lieu, l'entretien individuel permet la description des rôles sociaux (Blanchet et Gotman, 2007). En second lieu, il permet d'accroître la connaissance d'un objet donné. En effet, l'entretien, en tant que méthode d'investigation qualitative, confère à l'individu le rôle d'acteur social et d'acteur de sa propre représentation du monde (Baribeau et Royer, 2012). La collecte des données s'est effectuée à l'aide d'une grille d'observation, complétée par des enregistrements qui ont permis de restituer avec exactitude le discours des participants. Il convient de préciser que la grille d'observation, instrument méthodologique privilégié de la chercheuse principale, était destinée à l'inscription de notes personnelles, notamment concernant les

comportements des participants, les liens avec les sujets traités et les réactions des participants. L'intention était d'utiliser ce type de collecte en ayant un guide semi-directif pour saisir l'expérience et le rôle des DÉs (Baribeau et Royer, 2012). Il est à noter que les entretiens de groupe et les entrevues individuelles ont été réalisées à distance (visioconférence).

Les thématiques exploitées, lors des entrevues individuelles et l'entretien de groupe, portaient sur le rôle des DÉs dans le soutien des CSÉ des élèves dans le cadre de la mission de socialisation. Dans un premier temps, il a été question de vérifier auprès des DÉs comment elles arrivaient à soutenir le développement des CSÉ sous-entendues dans la mission de socialisation auprès de leur équipe-école. Par la suite, il a été question d'écouter le point de vue des enseignants pour établir les pratiques mises en place par les DÉs en ce qui a trait au soutien des CSÉ. Il est à noter que la base des questionnements a été établie sur le modèle présenté par Barckett et al. (2016) se nommant « RULER » présenté dans le chapitre 2. Rappelons que le modèle réfère à cinq compétences soient 1) reconnaître sa propre émotion et celle des autres, 2) comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues, 3) nommer les émotions de différentes manières et avec l'aide d'un vocabulaire précis, 4) exprimer ses émotions de manière constructive, et ce, en respectant les règles sociales et 5) réguler ses émotions avec l'aide de stratégies. Celles-ci sont développées pour l'ensemble des élèves, pour les enseignants et les professionnels travaillant auprès des élèves. Cette approche permet aux DÉs de développer et dégager leur pratique en ce qui concerne le développement des CSÉ.

Dans le contexte scolaire, en s'appuyant sur les actions permettant d'identifier les pratiques mobilisées par les DÉs, l'intention est d'explorer la possibilité d'établir des liens avec les habiletés décrites dans le modèle théorique retenu, lequel illustre comment les individus peuvent raisonner tout en vivant des émotions (Brackett et al., 2016).

3.6 Analyse des données

Les étapes d'analyse de cette recherche, présentées dans cette section, s'appuient sur trois phases : la description, l'organisation des données et la formulation d'interprétations (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). L'intention de ce choix d'analyse, en ayant en tête la description du phénomène à l'étude, est de se rapprocher et de reconstruire le plus fidèlement possible ledit phénomène, et ce, pour la compréhension qu'en font les scientifiques et également des personnes participantes (Deschamps, 1993). Pour répondre à nos objectifs de recherche, la saisie authentique des témoignages livrés (Paillé et Mucchielli, 2005) est ce que nous cherchons à faire ressortir dans cette étude.

3.6.1 Étape 1 : Description

Il s'avère essentiel d'assurer la fiabilité et la crédibilité des résultats obtenus, notamment en restituant fidèlement les voix des participants (Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, lors de l'analyse des données, il convient de préciser que le type d'analyse privilégié a d'abord été réalisé à l'aide de l'outil Otranscribe, dans le but de retranscrire les verbatims des participants. Par la suite, une triangulation des résultats a été effectuée avec le soutien du logiciel de codification Nvivo. Cette triangulation s'est appuyée sur l'identification de termes spécifiques (compétences socioémotionnelles, rôle, DÉs, élèves, actions,

socialisation, etc.), en opposant les réponses des différents participants. Les termes les plus fréquemment utilisés ont servi à élaborer les tableaux et les figures présentés dans la section des résultats.

3.6.2 Étape 2 : Analyse (organisation des données)

Le but est de réaliser une analyse permettant de dégager le sens des expériences vécues par les directions d'établissements, de considérer le contenu portant sur l'affectif des participants et de mettre en relation les données issues des collectes de données (April, 2013). L'intention est de modéliser en organisant les données, et ce, dans le but d'extraire la réalité des participants (Baribeau, 2009).

Les témoignages des DÉs et des enseignants recueillis lors des entretiens constituent la principale base de données pour l'analyse dans cette étude. Les informations collectées ont été soumises à une analyse thématique qui consiste à dégager un portrait d'ensemble à partir d'un corpus donné. Cette démarche peut s'appuyer, par exemple, sur un ou plusieurs verbatims d'entrevues (Paillé et Mucchielli, 2010). En utilisant le modèle RULER proposé dans le cadre théorique, la présente étude ne cherche pas à formuler, valider ou invalider une théorie, mais plutôt à comprendre et à explorer de la manière la plus authentique possible l'expérience des participants en identifiant et en analysant les thèmes présents à la fois de manière explicite et implicite dans le corpus, en accord avec les objectifs de recherche. Le logiciel Nvivo 10 a été utilisé dans le but de faciliter la gestion des données et pour accomplir l'analyse, c'est-à-dire dans le but de les regrouper par thème.

Afin de faciliter le travail dans le logiciel Nvivo, il a été question de dégager les noyaux de sens traités dans les entretiens. En transcrivant aussi fidèlement que possible les propos des participants, l'analyse du discours nous permet d'étudier toutes formes de productions verbales (Maingueneau, 1998 cité dans Quintin, 2012), et ce, dans le but de mettre en évidence ces noyaux. Ceux-ci ont été classés sous forme de thèmes. Ce codage permet donc une réorganisation des données selon des mots ou des phrases en lien avec le sujet d'étude (Baribeau, 2009). Une organisation réalisée dans le but de dégager ce qui a été discuté avant et après le noyau de sens (cotexte), de dégager les références à la situation (contexte) et la composante relationnelle (contenu véhiculé) (Quintin, 2012).

3.6.3 Analyse (formulation de l'interprétation)

Pour répondre aux objectifs de recherche, des liens internes entre les données recueillies ont été réalisés : les représentations, les valeurs, les croyances, les attitudes (Baribeau, 2009).

Par la suite, conformément aux écrits de Baribeau (2009), une validité externe a été faite. La relation entre les écrits scientifiques sur le sujet et les résultats a été établie. L'intention fut d'étudier la situation selon l'analyse entre les différents entretiens de groupe et entretiens individuels. La formulation de l'interprétation est basée sur la technique de Bardin (2011) cité dans Quintin (2012) qui vise à classer la fréquence de la présence ou non de noyaux de sens. En effet, le choix de la classification et du codage représente la manière d'orienter la formulation de l'interprétation (De Wever et al. 2006 cité dans Quintin, 2012).

3.7 Critères de rigueur scientifique

Considérant que la recherche qualitative s'appuie sur quatre critères de rigueur scientifique : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Savoie-Zajc, 2011), les parties qui suivront porteront sur ces derniers et la manière dont ils s'actualisent dans le cadre de notre recherche.

3.7.1 Critère de crédibilité

Le critère de crédibilité fait référence au critère de validité interne. Celui-ci permet de « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). C'est en faisant une triangulation des résultats, à la suite de la méthode de collecte de données par entrevue (individuelle et groupe) qu'il a été possible de répondre à ce critère. Cette méthode s'appuie sur ce que Blais (1984 cité dans Poupart et al., 1997) souligne, « un indicateur est valide lorsqu'il représente adéquatement un concept » (p.168). Dans notre recherche, les concepts clés retenus pour appuyer la crédibilité des données ont été détaillés dans le chapitre 2. Dans cette étude, les indicateurs font référence aux noyaux de sens dégagés par les participants, en lien étroit avec les concepts abordés au chapitre 2.

3.7.2 Critère de transférabilité

Le critère de transférabilité tente de transférer, à d'autres contextes, les résultats d'une recherche à d'autres populations. Il est assuré par la spécification du contexte social, temporel et spatial (Poupart et al. 1997), d'où l'importance de bien décrire le contexte de la recherche et les participants. Il est possible de dire que ce critère, soit la validité externe,

réfère au fait que les données recueillies démontrent une saturation des résultats. En effet, après quatre entrevues individuelles et après 55 minutes d'entrevues de groupe, les participants n'apportaient plus d'éléments nouveaux à la recherche. Selon Guba et Lincoln (1985), la validité externe démontre des situations et des populations semblables.

3.7.3 Critère de fiabilité

Le critère de fiabilité dépend de la cohérence, de la rigueur et de la transparence de l'ensemble de la démarche scientifique qui s'est opérée (Gaudet et Robert, 2018). En effet, « le chercheur doit être en mesure de donner une définition claire et précise de toutes les catégories créées, qu'elles prennent la forme de thèmes, de codes ou de répertoires interprétatifs » (Gaudet et Robert, 2018, p.145), et ce, en faisant des liens entre les objectifs de la recherche et les résultats obtenus. Pour assurer ce critère de rigueur scientifique, il a été question d'établir une triangulation du chercheur. Un accompagnement fut donc réalisé par les codirections de cette recherche pour interroger les décisions quant aux résultats obtenus et assurer une distance scientifique nécessaire (Savoie-Zajc, 2011). La corrélation entre la démarche et les résultats permet donc de confirmer le critère de fiabilité (Savoie-Zajc, 2011) traité dans la présente étude.

3.7.4 Critère de confirmation

Le critère de confirmation réfère à l'objectivité de la recherche (Savoie-Zajc, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). En fait, « la relation entre l'objet observé et la personne qui l'observe doit être aussi neutre que possible, afin d'éviter les biais » (Gaudet et Robert, 2018, p.7). Il appert que pour répondre à ce critère de rigueur scientifique, nous avons, au

mieux de nos connaissances, appliqué une démarche neutre auprès des participants et lors du traitement des données. Les moyens utilisés ont été d'utiliser des instruments de collecte de données justifiés, une approche d'analyse clarifiée et appliquée judicieusement et finalement l'utilisation d'une vérification externe (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.8 Considérations éthiques

Tout d'abord, un certificat éthique (appendice H) a été obtenu. Afin de garantir un consentement libre et éclairé, il est important, dans le cadre d'une recherche qualitative, de porter une attention particulière à l'éthique de la recherche (Gaudet et Robert, 2018). Par la suite, un formulaire de consentement (appendice G) a été acheminé aux participants afin d'assurer le respect des principes éthiques.

L'intégrité de la personne est aussi un aspect important. En effet, même si les résultats des entrevues sont anonymes, les enseignants peuvent avoir des réserves quant à l'expression de certains thèmes. Même s'il n'y a pas de risque associé à cette recherche, un enjeu social subsiste : les participants pourraient éviter certains sujets de peur d'être jugés, et ce, par des collègues. Par conséquent, pour garantir la confidentialité des discussions lors des groupes de discussion, les enseignants ont été invité à signer une entente de confidentialité. Afin de respecter la dignité et la vie privée des participants, ceux-ci ont été identifiés avec l'aide de codes (direction A, direction B, enseignant A, enseignant B, etc.).

Les inconvénients au niveau du temps de la participation de tous les participants sont aussi à prendre en considération. Il n'y a pas de compensation et cela a été expliqué clairement aux participants.

Finalement, un dernier point important dans la considération éthique est de respecter l'autonomie de la personne. Dans un premier temps, il a été expliqué aux participants que leur participation était volontaire.

3.9 Limites de la recherche

La recherche, qui est effectuée auprès de quatre DÉs exerçant dans la même école secondaire, peut être considérée comme une limite méthodologique. Il est à noter que les interprétations et les réponses vis-à-vis de l'objet de la recherche pourraient varier en fonction du milieu social et culturel. Par ailleurs, bien qu'il ait été prévu que les enseignants soient tous issus du même milieu, il convient de noter qu'ils ne se trouvaient pas tous au sein du même établissement scolaire. En raison du désistement de dernière minute de l'un des enseignants participants, nous avons dû solliciter la participation d'un enseignant provenant d'un autre établissement. Des corrélations auraient pu être établies entre des DÉs et des enseignants exerçant au même niveau et au sein du même établissement scolaire, afin d'enrichir les interprétations. Cet aspect soulève toutefois une autre limite : certains enseignants participants pourraient hésiter à exprimer certaines opinions, sachant que les directions participantes se trouvent dans le même établissement.

Par ailleurs, il convient de noter que le nombre de participants constitue un des principaux facteurs limitatifs de la présente recherche. Il aurait été intéressant d'avoir un

échantillon plus conséquent afin d'analyser si les concepts traités dans les résultats sont constants. Il convient de noter que l'un des participants, qui exerce la profession d'enseignant, s'est trouvé dans l'incapacité d'assister à la réunion planifiée, en raison d'une indisposition médicale. Cette observation met en exergue une contrainte spécifique, à savoir la diminution du nombre de participants enseignants, qui est passé de huit à sept individus. Néanmoins, considérant que les résultats permettent de constater la présence du phénomène de saturation, et ce, tout en respectant le nombre minimal de participants requis pour un groupe de discussion, il est possible d'envisager une transférabilité des résultats à des contextes similaires.

Cette section a permis d'établir les fondements de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche qualitative descriptive de type exploratoire. La section suivante présentera les données recueillies auprès des directions et des enseignants ayant participé à l'étude.

CHAPITRE 4- LES RÉSULTATS

L'analyse de la présente étude qualitative descriptive a pour objectif de présenter les résultats permettant de répondre à la question suivante: comment les DÉS et les enseignants situent-ils le rôle des DÉS en ce qui concerne le développement des CSÉ, alors que le programme place une importance prépondérante au développement cognitif de l'élève? L'interprétation des résultats permet de répondre aux objectifs de cette recherche, c'est-à-dire d'explorer le rôle des directions d'établissement dans le soutien au développement des compétences socioémotionnelles des élèves du secondaire tel que perçu par les directions et les enseignants et d'identifier les pratiques mobilisées par les directions d'établissements, afin de développer les compétences socioémotionnelles des élèves, à travers leur rôle et la perception des enseignants. L'interprétation des résultats est présentée à partir de portraits individuels des directions, d'une synthèse de l'expérience des enseignants et enfin d'une interprétation globale des participants.

Les propos des personnes participantes directions et enseignants ont été classés selon des thèmes convergents. C'est donc en utilisant la technique du « brassage d'idées » de Chartrand (2008), cité dans Pariseau (2022) que les verbatims ont été choisis et triés dans les tableaux, permettant ainsi la construction de schémas conceptuels. Plus précisément, les thèmes convergents ont été définis à partir des termes suivants : pratiques, actions, rôle et CSÉ.

4.1 Portrait de l'expérience des directions

Cette partie provient de l'analyse des entrevues individuelles des directions adjointes (n:4), ainsi que de l'entrevue de groupe d'enseignants (n:7).

Au niveau des DÉs, il est question de l'expérience des participants quant à la mission de socialisation prescrite par le PFEQ (MEES, 2020). Il est question de l'expérience des participants quant à la signification du développement des CSÉ et au rôle des DÉs dans la mise en œuvre du développement de celles-ci (Brackett et al., 2016). Des limites liées au développement des CSÉ dans leur établissement scolaire sont également soulevées par les participants et sont présentées dans cette section.

4.1.1 Portrait de l'expérience du participant A

Pour la direction A, les CSÉ sont représentées par le niveau d'empathie de la personne, ainsi que de l'effet et l'étendue des propos (portée des idées exprimées). Lorsque le participant aborde la question du développement des CSÉ, cela se résume à écouter les autres et considérer notre interlocuteur. Quant au rôle de la DÉs dans la mise en œuvre du développement des CSÉ, il est question du partage de pouvoir avec le personnel de soutien tels que les psychoéducateurs et les techniciennes en éducation spécialisée (T.E.S.). En relation avec ce partage de pouvoir, les compétences développées au niveau des élèves réfèrent surtout aux relations sociales et à l'anxiété. Pour ce participant, la confiance d'un élève serait déterminée par un climat sain.

La limite du rôle de DÉs se vit au niveau de la régulation. L'accompagnement est un aspect difficile à appliquer au quotidien. Pour le participant A, la pandémie aurait eu

un impact sur le développement des CSÉ et le manque de temps que nous accordons à cet aspect. Selon son expérience, la crise sanitaire aurait fait en sorte que les besoins académiques auraient pris beaucoup de place.

Les termes utilisés par le participant sur le rôle accordé au soutien du développement des CSÉ réfèrent à la supervision, au modelage et à la création de discussions sur des sujets vécus pour y trouver des solutions (pendant des rencontres d'équipe). Le tableau 1 ci-dessous permet de dresser un portrait des pratiques, des actions et des outils utilisés par cette DÉS.

Tableau 1

Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction A

Au regard du sens que vous accordez à votre rôle, quelles pratiques, actions ou outils mettez-vous en place au sein de votre équipe-école pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?				
Participants	Outils/pratiques	Type d'interventions	Intervenants impliqués	Intention
A	Intermédiaire pour utiliser le programme <i>Hors-Piste</i>	Ateliers	Psychoéducateur	- Soutenir les élèves en adaptation scolaire. - Développer les habiletés à gérer l'anxiété de socialisation chez les élèves.
			T.E.S.	
	Intermédiaire pour soutenir les ateliers thématiques	Ateliers thématiques (LGBTQ+)	Technicien en loisir	- Promouvoir l'ouverture à la diversité.
	Intermédiaire pour utiliser la ressource: Institut TA	Plateforme en ligne	Enseignants	Ateliers d'information en ligne
			T.E.S.	
			Parents	
	Rencontre d'unité	Discussions	Directions	-Soulever des problématiques. -Trouver des solutions en lien avec des difficultés à gérer les émotions.
			Enseignants	

4.1.2 Portrait de l'expérience du participant B

Pour la direction B, les CSÉ regroupent plusieurs compétences : la conscience de soi, reconnaître ce que nous ressentons, être capable de mettre des mots sur les émotions vécues, gérer l'anxiété et utiliser un vocabulaire commun de la part des intervenants. Dans la mise en œuvre du développement des CSÉ, cette direction mentionne des partenaires externes avec lesquels il est possible de communiquer. Par exemple, *Grand frère, Grande sœur* et le *Carrefour jeunesse emploi (CJE)*. Lors de l'entrevue, le participant mentionne toutefois que ces ressources ne sont pas en place dans le milieu. Concrètement, la direction B mentionne qu'elle a un rôle de répartition des tâches de chacun. Elle délègue les tâches aux T.E.S., au psychoéducateur et aux animateurs des familles. Par la suite, elle collecte les informations pour savoir s'il y a eu des changements et s'il y a autre chose à déployer. Le terme monitoring est utilisé par le participant pour expliquer son rôle.

Dans la mise en œuvre du développement des CSÉ, la direction B mentionne le désir de réaliser un projet. Celui-ci représente un programme clé en main soutenu par des psychoéducateurs permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et permettant aux intervenants d'appliquer des paliers d'interventions. L'intention est de permettre aux élèves de gérer leur anxiété. Toutefois, malgré le fait que l'année scolaire est entamée depuis 3 mois, par manque de temps et par manque de personnel, le projet n'a pas débuté.

Le tableau 2 soulève les pratiques, les actions et les outils mis en place par ce participant.

Tableau 2

Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction B

Au regard du sens que vous accordez à votre rôle, quelles pratiques, actions ou outils mettez-vous en place au sein de votre équipe-école pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?				
Participants	Outils/pratiques	Type d'interventions	Intervenants impliqués	Intention
B	S'assurer de la répartition des rôles de l'équipe-école	Monitoring	Direction	- Valider que les intervenants soient formés - Autoriser des formations - Collecte les informations des intervenants
		Discussions	Direction	- Arrimer les interventions dans l'équipe.
			Enseignants	
	Rencontres planifiées	Discussions	Direction	- Valider les impacts des interventions. - Relever les suivis effectués.
			Enseignants	
			T.E.S.	

4.1.3 Portrait de l'expérience du participant C

Pour la direction C, à la réponse quant à la signification du développement des CSÉ, elle répond que l'élève construit sa personnalité et développe ses capacités à analyser ses émotions. Pour cette direction, c'est l'amélioration de l'élève. Il est question de se donner les moyens pour être capable de gérer sainement ses émotions en les comprenant, en les analysant et en les régulant.

Dans les pratiques utilisées pour soutenir les CSÉ, la direction C mentionne qu'elle se situe davantage dans la modélisation. Ses actions sont de modéliser la manière dont elle parle aux élèves. Son intention est de montrer aux enseignants comment interagir de manière positive avec les élèves, et ce, lors de rencontres et lors de moments non structurés. Aussi, pour ce participant, le rôle de la DÉS est d'être flexible et créative pour trouver des solutions auprès des élèves qui ont des enjeux sociaux. Par exemple, la direction C s'assure que les enseignants puissent recevoir des formations pour soutenir des élèves ciblés. Son rôle est également de coordonner des rencontres multidisciplinaires avec des partenaires externes tels que le CISSS et la DPJ dans l'intention de soutenir les élèves ayant des enjeux socioaffectifs.

Pour ce participant, l'enjeu est la pérennité. Il est difficile de garder une continuité, et ce, considérant le changement fréquent de personnel.

Le tableau 3 offre un aperçu des pratiques, des actions et des outils mis en place par cette DÉS.

Tableau 3

Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction C

Au regard du sens que vous accordez à votre rôle, quelles pratiques, actions ou outils mettez-vous en place au sein de votre équipe-école pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?				
Participants	Outils/pratiques	Type d'interventions	Intervenants impliqués	Intention
C	Modélisation	Discussion auprès des élèves	Direction	Soutenir les élèves dans leurs besoins socioaffectifs.
		Modélisation des discussions auprès des enseignants	Direction	
	Flexibilité et créativité	Discussions auprès des élèves	Direction	Rechercher de solutions
		Discussion auprès de l'équipe-école	Direction	-Soutenir les élèves ayant des enjeux socioémotionnels. -Soutenir les élèves ayant des enjeux de santé mentale. -Soutenir les élèves ayant de l'anxiété.
			T.E.S.	
			Psychoéducateur	
			Enseignants	
	Partenariat avec des professionnels externes	Rencontre multidisciplinaire	CISSS	Soutenir des interventions auprès d'élèves ayant des besoins socioaffectifs.
			DPJ	
	Répartition des rôles	Coordination des formations d'enseignants	Enseignant	Soutenir des élèves ciblés ayant des enjeux socioaffectifs.

4.1.4 Portrait de l'expérience du participant D

Pour la direction D, la signification du développement des compétences socioémotionnelles réfère à comment nous contrôlons nos émotions, à comment nous les ressentons et comment il est possible de les nommer.

Les pratiques utilisées par cette DÉS sont de s'assurer que les ateliers planifiés par les T.E.S. sont bien réalisés. Des ateliers portant sur la gestion des émotions et aussi sur les relations amoureuses. Également, elle s'assure d'un suivi en équipe multidisciplinaire, afin de créer des discussions permettant de bonifier les interventions déjà réalisées.

Il importe que la direction D mentionne qu'il est difficile de mettre en place cette coordination étant donné que les T.E.S. interviennent beaucoup en situation d'urgence. Ils sont donc au début de leur mise en œuvre

Le tableau 4 fait état des pratiques, des actions et des outils qui sont mis en œuvre par cette direction participante.

Tableau 4

Pratiques, actions et outils mise en place par le participant direction D

Au regard du sens que vous accordez à votre rôle, quelles pratiques, actions ou outils mettez-vous en place au sein de votre équipe-école pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?				
Participants	Outils/pratiques	Type d'interventions	Intervenants impliqués	Intention
D	Soutenir la mise en œuvre d'ateliers	Ateliers thématiques	T.E.S.	-Favoriser des interactions sociales positives. -Développer la gestion des émotions. -Développer les habiletés à gérer l'anxiété. -Développer les habiletés à gérer les relations amoureuses (consentement).
	Rencontres planifiées	Discussions	T.E.S.	-Réguler des interventions
			Enseignants	
			Professionnels	

Bref, pour les DÉS, le développement des CSÉ s'apparente généralement à la gestion des émotions. Dans la mise en place de pratiques, d'actions et d'outils, nous constatons qu'ils privilégient le travail d'équipe avec différents membres du personnel scolaire. Toutefois, plusieurs limites subsistent dans leur rôle en matière de soutien aux

CSÉ. Parmi celles-ci, nous retrouvons la régulation, la pérennité des projets et des interventions, l'accompagnement, le manque de personnel et le manque de temps.

4.2 Synthèse du portrait de l'expérience des enseignants

Au niveau des enseignants, une synthèse des échanges présentera le portrait de l'expérience des participants. L'expérience des enseignants ne sera pas présentée de manière individuelle. Il est question de l'expérience quant à la signification du développement des CSÉ, à leur mise en œuvre par les DÉs, ainsi qu'au bienfait du développement de celles-ci.

Les participants enseignants représentent un groupe de 7 personnes, dont 1 homme et 6 femmes. De différentes disciplines (français, histoire, mathématiques) et de différents niveaux (du secondaire 1 au secondaire 5), ce sont des enseignants entre 5 ans et 29 ans d'expérience.

À la question portant sur comment il est possible d'accomplir la mission de socialisation dans nos écoles secondaires, les enseignants mentionnent que le projet éducatif a des effets dans la mission de socialisation, ainsi que le code de vie. Les acteurs clés dans la réalisation de la mission de socialisation représentent selon les enseignants C, E, F et G, tous les membres de l'équipe éducative.

Trois enseignants sur sept ont fait référence à des concepts qui sont liés aux CSÉ lors de la réponse à la question *Selon vous, quelle est la signification du développement des CSÉ chez les élèves?* Il a été question des termes suivants: la conscience de soi; mettre des mots sur les émotions; l'apprentissage émotionnel; stratégies de régulation. Le

participant enseignant F soulève que la tâche est souvent reliée aux T.E.S. lorsqu'un élève a des difficultés émotionnelles. Les enseignants participants B, D, E, F mentionnent que « les émotions » prennent beaucoup de place dans leur salle de classe. Ils sont conscients qu'ils doivent être à l'écoute, mais soulèvent qu'ils manquent de temps pour répondre à tous les besoins. Les participants G et D mentionnent que le développement des CSÉ s'effectue avec de l'écoute au quotidien, mais ne fait pas partie d'une planification dans le cadre de leurs cours.

Pour les enseignants, les CSÉ des élèves sont développées avec l'aide d'ateliers donnés par les T.E.S., d'interventions ponctuelles, des références vers des professionnels, de l'aide supplémentaire en classe. Le tableau 5 permet d'ailleurs de faire des liens entre les verbatims des participants et leur perception quant aux pratiques pour le développement des CSÉ.

Tableau 5

Les pratiques mises en place par les DÉs telles que perçues par les enseignants

Perception des enseignants sur les pratiques permettant de développer les CSÉ des élèves	Verbatims	Participants
Ateliers donnés par les T.E.S. pour développer les habiletés à gérer la colère	« Nos T.E.S. offrent des ateliers pour gérer la colère. »	Enseignant G
Ateliers donnés par les T.E.S. pour gérer le stress	« [...] comment gérer le stress. »	Enseignant G
	« Il y a des formations qui sont offertes aux élèves. C'est G qui parlait d'anxiété, les T.E.S. aussi l'ont offert. »	Enseignant F
Intervention ponctuelle avec les élèves	« Je prends l'élève à part et je le questionne. Pourquoi tu ne vas pas, pourquoi tu agis comme ça. »	Enseignant F
Référence à un professionnel	« J'ai été voir la direction, on m'a référé directement à une psychoéducatrice pour travailler au niveau du mutisme et de l'interaction sociale de mon élève. »	Enseignant D

	« Nous [...] c'est le psychoéducateur et après ça, on peut référer au psychologue. »	Enseignant C
Aide à la classe	« Notre DÉs nous accorde des aides de classe pour nous aider à gérer certaines classes [...] Pendant que quelqu'un gère les difficultés et les éduque sur comment se comporter en groupe, nous, nous pouvons enseigner. »	Enseignant E

Les participants A, B et G ne sont pas présents dans le tableau 5. Lorsqu'il est question du rôle des DÉs dans le développement des CSÉ des élèves, les participants A, B, G mentionnent qu'ils observent que les pratiques mises en place dépendent de la DÉs. Pour les enseignants A et B, il ne leur est pas possible de discuter des pratiques mises en place par leur DÉs au niveau du soutien des CSÉ étant donné qu'ils mentionnent avoir peu ou pas de soutien. Finalement, l'enseignant F mentionne qu'il y a peu de formation pour les enseignants afin de permettre de soutenir les élèves au niveau des CSÉ.

4.3 Interprétation globale

Tout d'abord, en référence à l'objectif 1 de la recherche, l'analyse des verbatims des directions participantes a permis d'explorer les CSÉ des élèves au secondaire, en milieu scolaire, et ce, à travers leur rôle. La figure 3 illustre les thèmes convergents

identifiés par les DÉS et par les enseignants participants en lien avec les CSÉ développées chez leurs élèves.

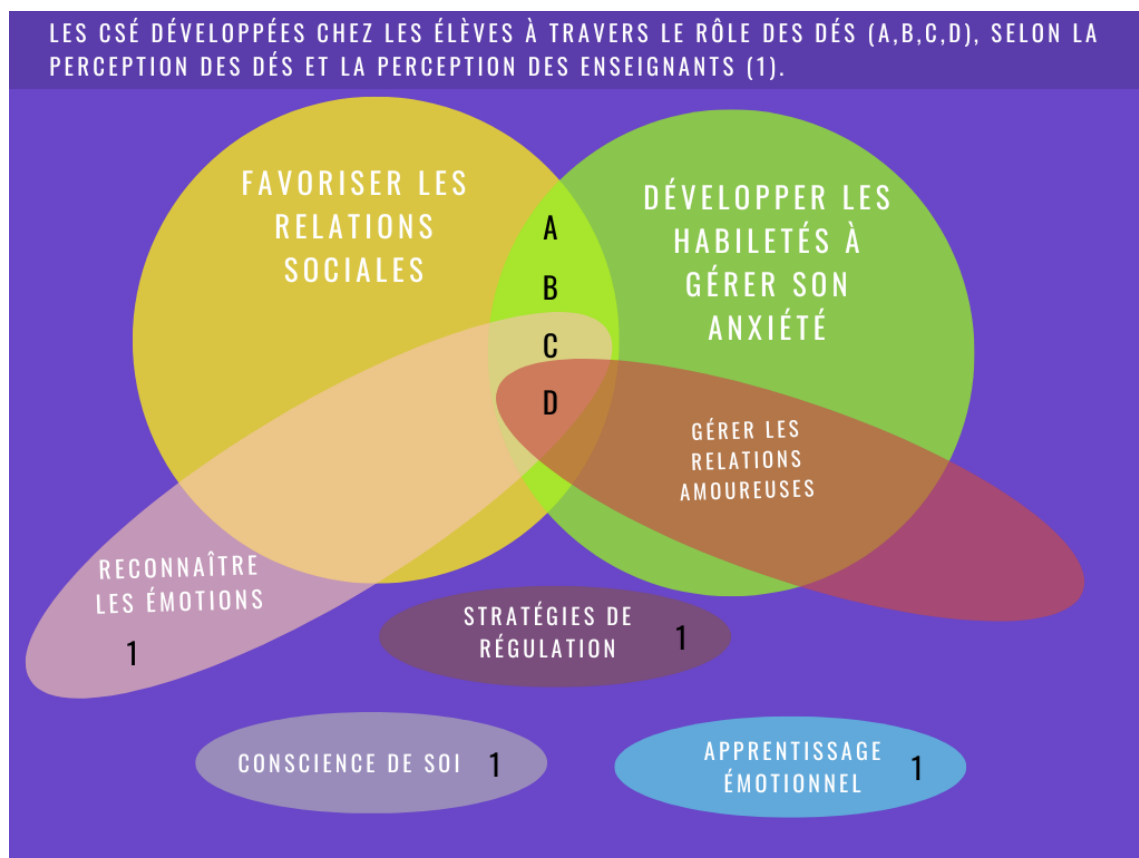


Figure 3. Perception des DÉS et des enseignants quant aux CSÉ développées chez leurs élèves.

Tiré du questionnaire des directions participantes de l'appendice C, les thèmes convergents ont été créés à partir des questions 4 (*Que connaissez-vous de la mission de socialisation prescrite par le programme de formation de l'école québécoise?*) et 7 (*Au regard du sens que vous accordez à votre rôle, quelles pratiques, actions ou outils mettez-vous en place au sein de votre équipe-école pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?*). Tiré du questionnaires des enseignants participants

(appendice B) c'est la question 5 (*Selon vous, quelle est la signification du développement des CSÉ chez les élèves?*) qui permet de mettre en relation la perception des enseignants quant au développement des CSÉ des élèves. Il est possible de constater que, pour les quatre directions participantes, soutenir les CSÉ se traduit par des actions qui favorisent les relations sociales et développent les habiletés des élèves à gérer leur anxiété. Pour l'une des directions participantes, il est question en plus d'habiliter les élèves à reconnaître les émotions et à gérer les relations amoureuses. Lorsque nous mettons en relation la perception des enseignants sur les CSÉ développées chez leurs élèves, il est possible de constater une convergence avec ce qui est perçu des DÉS : « reconnaître les émotions ».

Nous pouvons comparer les réponses des participants directions avec le modèle proposé par Brackett et al. (2016) détaillé dans le cadre conceptuel. Selon la compétence 1 du modèle RULER (Brackett et al. 2016), reconnaître sa propre émotion et celle des autres, il est possible de dire que dans ce contexte, les DÉS posent des actions permettant de développer une compétence sur cinq chez les élèves soit reconnaître sa propre émotion.

Le fait que peu de DÉS et peu d'enseignants font référence au développement des CSÉ selon les cinq compétences proposées dans le cadre théorique peut s'expliquer par le manque de connaissances sur ce que représentent les CSÉ. Présentés dans le tableau 6, les thèmes convergents entre les réponses des participants directions et des participants enseignants en lien avec la question 5 (*Selon vous, quelle est la signification du développement des compétences socioémotionnelles?*) nous démontre que les DÉS et les

enseignants n'ont pas tous la même définition et le même langage lorsqu'il est question du développement des CSÉ.

Tableau 6

La signification du développement des CSÉ selon la perception des DÉS et des enseignants

Selon vous, quelle est la signification du développement des compétences socioémotionnelles?		
Concepts utilisés	Identification des participants	Exemple de verbatims
Développer l'empathie	Direction A	« [...] au niveau de l'empathie, être capable de se mettre à la place de l'autre, être à la réception de l'émotion de l'autre. »
Développer l'écoute	Direction A	« [...] Je pense que c'est la toute l'émotion qu'on doit faire développer comment prendre en considération notre interlocuteur et notre récepteur. »
Conscience de soi	Direction B	« [...] que l'enfant soit capable de savoir qui est-ce qui. » « Sa capacité à se comprendre lui-même, son émotivité par rapport aux enjeux sociaux. »
	Direction C	« [...] puis réussir à se construire une personnalité. »
	Enseignant D	« [...] capable d'avoir une certaine prise de conscience de leur vécu par rapport à des émotions qu'ils peuvent ressentir. »

Reconnaître ce que nous ressentons	Direction B	« [...] que l'enfant soit capable de savoir [...] qu'est-ce qu'il ressent. »
	Direction D	« [...] comment on les ressent nos émotions. »
Mettre des mots sur des émotions	Direction B	« [...] mettre les bons mots là-dessus. »
	Direction D	« [...] comment on peut nommer. »
	Enseignant F	« Quand tu nommes ton émotion, c'est plus facile de se comprendre. »
Relations sociales	Direction B	« [...] aider les élèves avec tout ce développement des compétences en lien avec [...] les relations sociales. »
	Direction C	« [...] comment il va gérer pour obtenir justement une relation qui soit saine. »
Gérer l'anxiété	Direction B	« [...] les compétences en lien avec les émotions en lien avec l'anxiété. »
Utilisation d'un langage commun	Direction B	« [...] un langage commun aussi entre adultes pour intervenir aussi similairement auprès des jeunes. »
Capacité à gérer les émotions	Direction C	« [...] capacité à faire une gestion saine [...] en comprenant en premier, en les analysant et en les régulant. »
	Direction D	« Comment on contrôle nos émotions dans le cadre de nos relations sociales. »
Apprentissage émotionnel	Enseignant B	« Cet apprentissage émotionnel. »

Stratégies d'autorégulation	Enseignant D	« [...] montrer les stratégies d'autorégulation. »
-----------------------------	--------------	--

Avec le tableau 2 présenté ci-haut, il est possible de mettre en relation les réponses des participants directions et des enseignants participants avec le modèle proposé par Brackett et al. (2016). Nous pouvons observer que ce ne sont pas toutes les DÉs et tous les enseignants qui sont en mesure de nommer ce que signifie le développement des CSÉ. Si nous centrons notre observation par rapport aux DÉs, en analysant la figure 4, il est possible de constater que certaines compétences telles que *Comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues* et *Exprimer ses émotions de manière constructive en respectant des règles sociales* n'ont pas été nommées par les participants direction dans leur définition de la signification du développement des CSÉ.

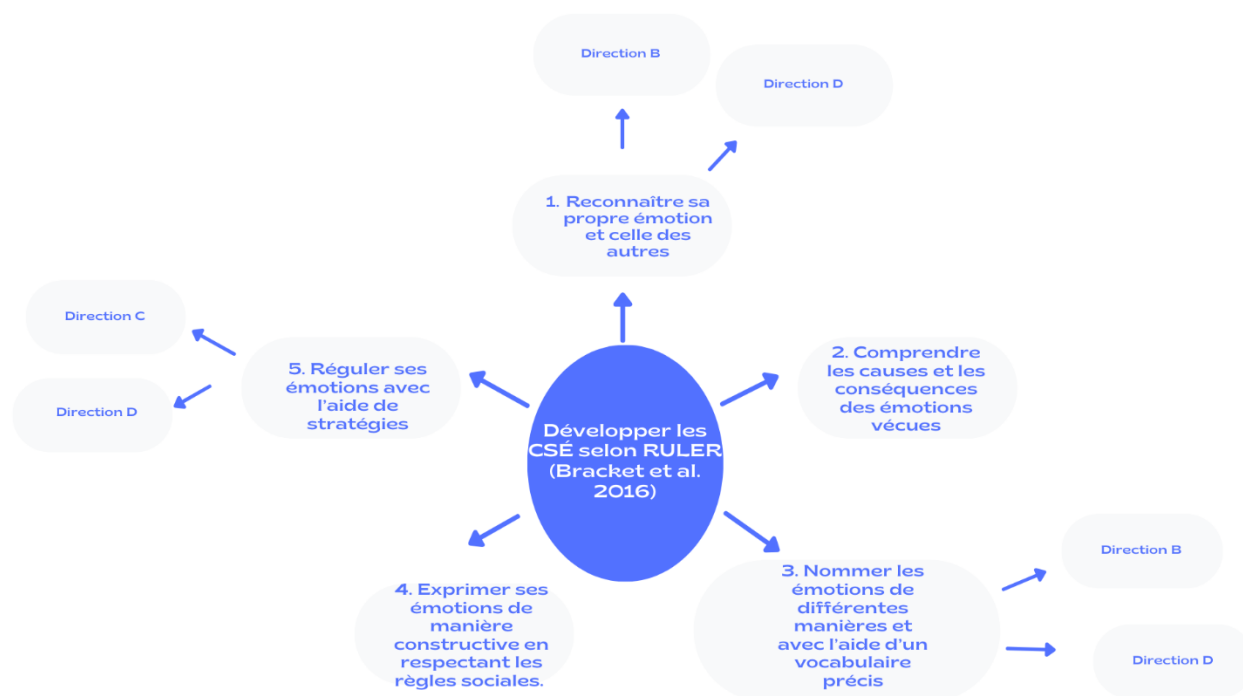


Figure 4. La signification du développement des CSÉ selon la perception des DÉs et des enseignants en lien avec le modèle RULER (Brackett et al., 2016).

Globalement, pour les DÉs, les pratiques, les actions ou les outils mis en place au sein de l'équipe-école pour développer les CSÉ des élèves se traduisent par des ateliers, des suivis de rencontres planifiées, des discussions quotidiennes ou ponctuelles, de la modélisation et des partenariats. Les DÉs agissent en majeure partie du temps comme des agents intermédiaires dans le processus. Elles délèguent aux professionnels et aux T.E.S. le travail nécessitant le soutien des CSÉ auprès des élèves.

Pour comprendre le rôle des DÉS dans le développement des CSÉ des élèves au secondaire, un regroupement par grappe a été réalisé par la suite (figure 5). Le regroupement a été fait avec l'aide du logiciel Nvivo, à partir de l'option fréquence de mots.

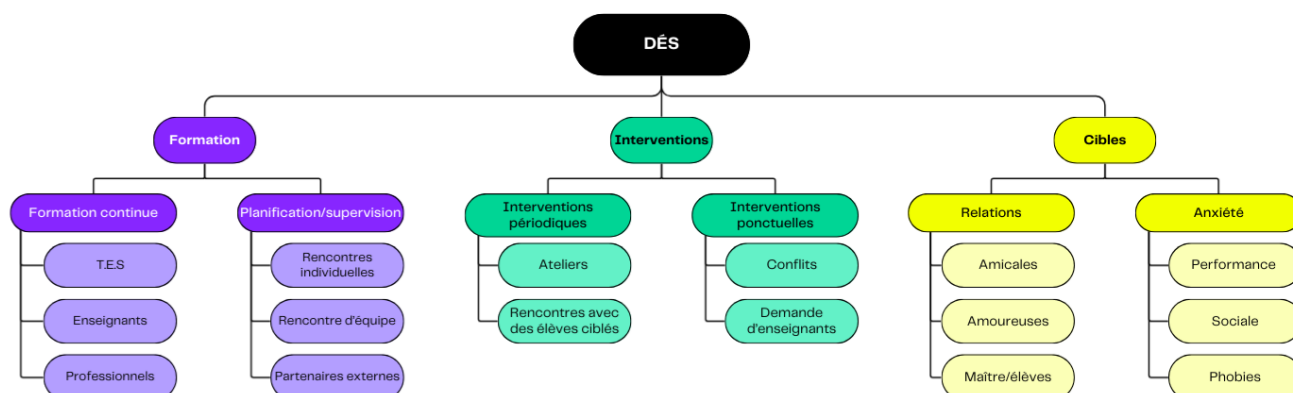


Figure 5. Pratiques des DÉS dans le développement des CSÉ des élèves au secondaire.

Il appert de mentionner que le retrait des termes ayant moins de 4 lettres a été fait pour trier significativement les termes. Également, les verbes ont été retirés des grappes pour être en mesure de faire des liens signifiants. La figure 5 représente donc les réponses des DÉS et des enseignants quant aux actions, pratiques et outils utilisés dans le soutien des CSÉ. Il est possible de constater que les cibles d'intervention (relations, anxiété) et les responsables de l'intervention (T.E.S., professionnel) se retrouvent également dans les réponses des enseignants participants quant à la question *Au regard de votre expérience, quelles sont les pratiques/actions que les directions d'établissements scolaires utilisent ou mettent en place pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?* Il semble donc que les CSÉ des élèves au secondaire sont développées davantage avec

l'aide d'interventions des T.E.S. et des professionnels et qu'en utilisant des ateliers, les cibles d'intervention répondent en premier lieu aux enjeux portant sur les relations sociales et l'anxiété.

Lorsque nous analysons les résultats en liant l'objectif 2 de la recherche (identifier les pratiques mobilisées par les directions d'établissements, afin de développer les compétences socioémotionnelles des élèves, à travers leur rôle et la perception des enseignants) au modèle d'intervention RULER (Brackett et al., 2016) présenté dans le cadre théorique, il n'est pas possible de dire qu'une approche précise permet aux DÉS de soutenir les CSÉ auprès des élèves du secondaire. Toutefois, en réunissant les réponses présentant les pratiques les actions et les outils, qui sont à géométrie variable d'un niveau à un autre et d'une unité à un autre, il est possible de faire quelques liens avec le modèle proposé par Brackett et al. (2016). La figure 6 en fait d'ailleurs état.

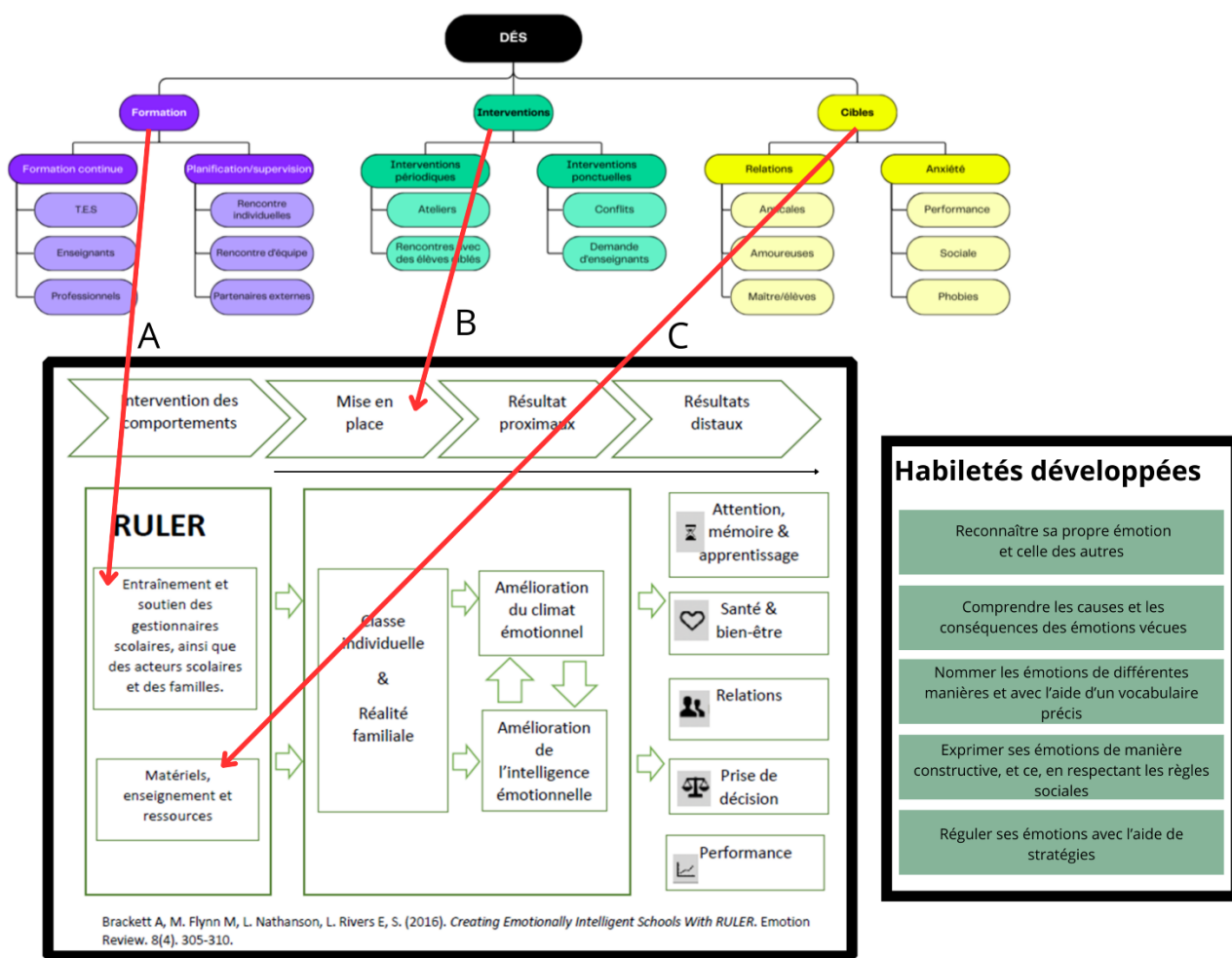


Figure 6. Lien entre les pratiques des DÉS dans le développement des CSÉ des élèves au secondaire et le modèle RULER (Brackett et al., 2016).

Nous pouvons soulever les éléments présents en ce qui concerne le rôle des DÉS dans le développement des CSÉ et ce que propose le modèle théorique. Dans un premier temps, il est possible d'établir un lien entre la flèche A et les formations proposées par le modèle RULER. Le programme de formation, conçu pour l'ensemble de l'équipe-école, englobe non seulement les DÉS, mais également les familles. Nous observons que les

participants occupant des fonctions de directions n'appliquent pas les formations de la même manière que ce que propose le modèle théorique. En fait, n'étant pas incluses dans le processus, elles s'assurent plutôt que les intervenants (T.E.S., professionnels et enseignants) aient eu les formations dans l'intention que ceux-ci puissent intervenir auprès des élèves. Elles agissent davantage en tant que planificateur et superviseur en coordonnant des rencontres individuelles, des rencontres d'équipe et en créant des liens avec des partenaires externes. Dans un deuxième temps, la flèche B permet de cerner comment le développement des CSÉ s'articule dans le milieu scolaire. Le modèle propose une mise en place qui s'articule autour de l'organisation d'activités concrètes, vécues en classe par les enseignants et les élèves et avec l'aide d'activités permettant d'inclure les milieux familiaux. Il est possible de constater qu'une mise en place a été effectuée au sein de l'établissement scolaire au secondaire par les DÉs. Toutefois, l'articulation de celle-ci diffère du modèle théorique. La mise en place du développement des CSÉ s'articule avec l'aide d'interventions périodiques et d'interventions ponctuelles. À géométrie variable, d'une unité à une autre et d'un niveau à un autre, les actions sont marquées par des interventions périodiques données en ateliers par les T.E.S. et par des interventions ciblées avec des élèves. Il est également possible de voir que les DÉs interviennent de manière ponctuelle pour régler des conflits et pour répondre aux demandes d'enseignants. Dans un troisième temps, la flèche C représente le lien possible entre les cibles d'interventions, le rôle des DÉs et l'utilisation de matériels et ressources. En fonction des réponses des participants directions, il est possible de constater que les cibles d'intervention portent sur des thématiques regroupant les relations et l'anxiété. L'organisation des services (ateliers,

rencontres et interventions ponctuelles) s'articule donc autour de ces besoins. Avec du matériel et des activités d'apprentissage précis, le modèle théorique tel que proposé par Brackett et al. (2016) permet de cibler quotidiennement, avec du matériel prêt à être utilisé, des objectifs d'intervention favorisant le développement de cinq habiletés des CSÉ. En considérant que les directions participantes ciblent des besoins (relations, anxiété) et que ceux-ci renvoient à la première phase des interventions proposées par le modèle théorique, il est possible de lier leurs actions et leurs pratiques au modèle RULER (Brackett et al., 2016). Toutefois, celles-ci ne sont pas travaillées de la même manière que ce que propose le modèle théorique. Il n'est pas possible de parler en tout temps d'interventions quotidiennes et d'interventions à grandes échelle (dans toutes les classes par exemple).

Toujours en lien avec la figure 6, il est possible de soulever les éléments manquants du modèle théorique. Dans un premier temps, il n'est pas possible de lier l'intégration des milieux familiaux aux processus de développement de CSÉ dans les établissements des DÉs participants à la recherche. À cet effet, les participants enseignants, lors des discussions de groupe, ont soulevé que cet aspect représentait un enjeu important dans le développement des CSÉ. Selon la perception des enseignants, les parents ne sont pas assez présents dans le processus. Dans un deuxième temps, lors de la mise en place, il n'est pas possible de lier des actions concrètes permettant aux enseignants de savoir comment et quand développer les CSÉ en classe. Le manque de formation et l'incompréhension de plusieurs aspects sont d'ailleurs soulevés par les enseignants participants. Dans un troisième temps, de manière quantitative ou qualitative, il n'est pas possible de soulever des résultats proximaux et des résultats distaux du développement

des CSÉ des élèves du secondaire. Selon les DÉS, il est difficile de voir des résultats à long terme, et ce, à cause des pénuries de personnel et aussi à cause des changements de personnels fréquents.

En somme, l'interprétation des résultats des directions et des enseignants participants a permis de mettre en évidence l'importance de développer, chez les élèves du secondaire, les relations sociales et amoureuses, la gestion de l'anxiété, la reconnaissance des émotions, les stratégies de régulation, ainsi qu'un apprentissage émotionnel global. Toutefois, peu de ces compétences font directement référence au modèle théorique mobilisé dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, malgré certaines convergences dans les propos recueillis, il demeure difficile de préciser une démarche d'intervention claire permettant le développement des cinq habiletés présentées par le modèle RULER (Brackett et al., 2016). Les DÉS jouent souvent un rôle d'intermédiaire dans le développement des CSÉ des élèves. Plusieurs limites ont été soulevées quant à leur capacité à soutenir efficacement ce développement. La section suivante visera ainsi à approfondir la signification des résultats obtenus, en les mettant en relation avec des recherches pertinentes dans le domaine.

CHAPITRE 5- DISCUSSION

La suite du présent chapitre tissera des liens entre les données récoltées et le modèle de Brackett et al. (2016) portant sur le développement des CSÉ. Rappelons que les objectifs de la recherche étaient **(1)** explorer le rôle des directions d'établissement dans le soutien au développement des compétences socioémotionnelles des élèves du secondaire tel que perçu par les directions et les enseignants, **(2)** identifier les pratiques mobilisées par les directions d'établissements, afin de développer les compétences socioémotionnelles des élèves, à travers leur rôle et la perception des enseignants. Ainsi, pour expliquer les résultats obtenus, les prochaines parties traiteront de la mission de socialisation et du développement des CSÉ des élèves du secondaire, de l'implication des milieux familiaux, des pratiques des DÉS et finalement des implications et perspectives.

5.1 Développement des CSÉ des élèves du secondaire

Cette section met en lumière le rôle des DÉS à travers les convergences et les divergences observées par rapport au modèle théorique retenu, et ce, en fonction des cibles d'interventions identifiées par les participants.

5.1.2 Convergence des résultats en fonction du développement des CSÉ présenté par le modèle théorique de Brackett et al. (2016)

Comme démontré dans la problématique, la socialisation réfère aux règles de vie et aux valeurs de chaque individu (MEQ, 2002). Lors des discussions avec les participants, les acteurs scolaires soulèvent que la mission de socialisation est un instrument qui doit passer par la communication entre les élèves, les acteurs scolaires et la famille (Martineau

et al., 2012). En fonction des résultats, lorsque nous comparons les réponses des DÉS et les perceptions des enseignants quant à la mission de socialisation et le développement des CSÉ, l'une des compétences qui semblent être priorisées chez les élèves dans le milieu scolaire au secondaire est la régulation des émotions. Nous constatons que cet élément est priorisé par chacune des DÉS participantes et qu'elle est verbalisée par l'ensemble des enseignants participants. Elle représente la cinquième compétence à développer qui est présentée dans le modèle RULER soit de réguler ses émotions avec l'aide de stratégies (Brackett et al., 2016). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les capacités de régulation émotionnelle à l'adolescence représentent un enjeu fondamental de l'adaptation socioémotionnelle (Kann et al., 2016). En plus, le fait de prioriser cette compétence peut s'expliquer par le fait que la régulation émotionnelle est un élément dit central pour la réussite, mais également la persévérance (Rousseau et Espinosa, 2018).

5.1.2 Divergence des résultats en fonction du développement des CSÉ présenté par le modèle théorique

Même si les données recueillies montrent une priorité presque exclusive à la régulation des émotions lorsqu'il est question de définir la signification du développement des CSÉ, lorsque les DÉS répondent aux questions portant sur comment les CSÉ sont développées dans leur milieu, il est possible d'y référer deux autres compétences liées au modèle présenté par Brackett et al. (2016) : reconnaître sa propre émotion et nommer les émotions. Il est possible de questionner les raisons pour lesquelles les résultats excluent la présence des autres parties du modèle théorique : comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues et exprimer ses émotions de manière constructive en

respectant les règles sociales. Étant donné que plusieurs recherches montrent qu'à l'adolescence il est possible d'observer une moins bonne utilisation des stratégies quant aux réactions émotionnelles (Breaux 2022; Gross, 2014; Steinberg, 2008 cité dans Gauthier et al., 2024), il reste nécessaire d'encourager les DÉS à redéfinir leurs actions et leurs comportements en incluant des compétences supplémentaires.

Les divergences dans les actions pour soutenir le développement des CSÉ soulevés avec l'aide des résultats de la recherche permettent également de questionner les raisons pour lesquelles les DÉS n'utilisent pas le même langage et pourquoi les actions diffèrent d'un niveau à un autre et d'une unité à une autre. Les travaux d>Alladatin et Soumanou (2024) rejoignent le fait que le contexte de chaque dirigeant peut impacter les pratiques utilisées. Dans cette perspective, il est possible de dire que le parcours, les expériences et les formations des DÉS influencent la manière dont les CSÉ sont développées auprès des élèves. Une meilleure définition des rôles et des pratiques utilisées par les DÉS permettrait de cibler davantage les types de formation et les types d'accompagnement à privilégier (Yvon et al., 2022), et ce, afin de leur permettre de poser des actions significatives et efficaces quant au soutien des CSÉ.

5.1.3 Les cibles d'intervention

Les cibles d'intervention soulevées par les participants directions et enseignants ne réfèrent pas à une approche permettant de travailler quotidiennement les cinq habiletés présentées par le modèle théorique de Brackett et al. (2016) chez tous les élèves. Toutefois, les cibles d'interventions qui réfèrent davantage à développer les habiletés chez les élèves

à gérer l'anxiété, le stress ou la colère peuvent être issues du fait que les concepts de stress et d'anxiété sont une préoccupation pour les milieux scolaires au secondaire. La colère et la tristesse auraient des effets négatifs sur le rendement scolaire étant donné qu'elles impacteraient la motivation, les processus cognitifs (attention, concentration) et la mémorisation (Valiente et al., 2012). Statistique Canada a soulevé qu'en 2014, par exemple, 23% des Canadiens âgés de 15 ans et plus vivaient des journées assez « stressantes » ou « extrêmement stressantes », et ce, la plupart du temps (Rousseau et Espinosa, 2018). Dans cette visée, il est important de questionner le rôle des établissements scolaires dans l'implantation de programmes ou d'approches soutenant le développement des CSÉ puisqu'il est connu que la transition du primaire vers le secondaire est une source de stress (Plusquellec et al., 2015). En plus, plusieurs études démontrent que l'école est un lieu important d'apprentissage des CSÉ et d'implantation de programmes qui y sont associés (Ahmed et al., 2020) (Duckworth et al., 2010; Kautz et al., 2014; Piquero et al., 2010, cités dans Gauthier et al., 2024). En lien avec le premier objectif de la recherche, soutenir davantage le développement des CSÉ des élèves du secondaire n'apparaît donc pas superflu.

5.2 Implication des milieux familiaux

Lors de la mise en place des interventions, le modèle RULER (Brackett et al., 2016) met en évidence l'importance de l'implication des milieux familiaux, en tenant compte de la réalité familiale des élèves (voir Figure 2 du chapitre 2). Il permet également de dégager les pratiques concrètes pour les DÉS afin de soutenir les CSÉ des élèves, et ce,

tout en incluant les milieux familiaux. Dans sa mise en œuvre, les familles jouent un rôle actif dans le développement des CSÉ de leurs enfants. Même s'il ne fut pas possible de rendre compte de pratiques concrètes quant à l'investissement des familles dans le développement des CSÉ, les résultats ont montré l'importance qu'accordent les DÉS et les enseignants à l'intégration des milieux familiaux dans le processus de développement des CSÉ des élèves au secondaire. Afin de répondre au deuxième objectif de la recherche (identifier les pratiques mobilisées par les directions d'établissements, afin de développer les compétences socioémotionnelles des élèves, à travers leur rôle et la perception des enseignants), inclure les milieux familiaux dans le développement des CSÉ semble être une pratique à privilégier. Les recherches de Dublé et al. (2024) soulignent le fait que la famille joue un rôle déterminant sur le cheminement des élèves qui ne se réfère pas seulement aux suivis de travaux d'activités scolaires, au suivi de plans d'intervention ou aux prises de décision dans les instances scolaires. Les auteurs démontrent que les parents doivent participer également au soutien affectif de leurs enfants en contexte scolaire. Si la réussite des jeunes enfants du primaire passe par une continuité entre deux environnements importants (famille et milieu éducatif) (Leboeuf et Bouchard, 2019, cité dans Soucy et al., 2023), nous pourrions réitérer l'importance de cette continuité pour les élèves du secondaire.

Il n'en reste pas moins que l'implication des milieux familiaux peut représenter un processus complexe (Soucy et al., 2023). Larrivé et al. (2017) soulèvent que le concept de « collaboration école-famille » est ambigu surtout parce qu'il a été étudié selon une diversité de contextes (préscolaire, primaire, et secondaire) et qu'il aurait été associé à

différentes formes (activité, relation). Cette pratique mériterait donc d'être étudiée en profondeur afin de mieux en cerner les effets positifs.

En bref, il importe donc que l'implication des familles s'avère une étape essentielle dans le développement des CSÉ. Toutefois, les données recueillies ne permettent pas de tirer des recommandations précises sur les pratiques susceptibles de valoriser les approches mobilisant les milieux familiaux quant au développement des CSÉ. Or, des actions relativement simples, mais non moins structurantes pourraient être déployées : tenue de rencontres d'information sur les CSÉ, tenue d'ateliers école-famille, diffusion de communications sur les compétences travaillées en classe ou réalisation de capsules vidéo réservées aux parents. Ces actions peuvent contribuer à renforcer la continuité entre les contextes familial et scolaire, dans une optique de respect de l'approche auprès de laquelle les enfants reçoivent déjà leurs apprentissages.

5.3 Rôle des DÉS

En lien avec le deuxième objectif de la recherche (identifier les pratiques mobilisées par les directions d'établissements, afin de développer les compétences socioémotionnelles des élèves, à travers leur rôle et la perception des enseignants) et en lien avec le fait que les DÉS délèguent les tâches aux T.E.S. et professionnels (psychoéducateurs, psychologues) en ce qui concerne le développement des CSÉ, il est possible de questionner si la mission d'instruction occupe une place trop importante et surtout si la GAR impacte les actions des DÉS dans le soutien du développement des CSÉ. Rappelons que l'objectif d'instaurer une GAR vise l'amélioration des résultats de tous les

élèves (Maroy et al., 2017; MEES, 2018; Sané, 2017). Le modèle peu réactif à l'environnement présenté dans la recherche de Yvon et al. (2022) met en lumière, les conséquences directes sur la profession des enseignants et le rôle des DÉS dans l'application de la GAR. Puisque ce type de gestion permet aux DÉS d'avoir un contrôle sur l'enseignement en classe, il est possible de se demander si cette action est au détriment de l'accomplissement de la mission de socialisation et du développement des CSÉ.

Il est possible de soulever le questionnement à savoir si le manque de soutien dans le développement des CSÉ des enseignants serait lié à l'augmentation des tâches demandées aux DÉS et si la GAR a également un impact dans cette articulation. Par exemple, la GAR teinte les actions des DÉS en ajoutant une lourdeur (Yvon et al., 2022). Les directions doivent diriger les activités des équipes de travail tout en contribuant aux tâches des projets permettant l'atteinte d'objectifs (Rahmani et al., 2018). D'ailleurs, les cibles mesurables et chiffrées sont analysées avec l'aide d'outils de planification, de contractualisation et de reddition de comptes (Victoire Kamyap, 2022). L'imputabilité et la reddition de compte concentrent l'attention des DÉS sur des processus dits opérationnels plutôt que sur la mission éducative (Aucoin, 2011; Emery et Giauque, 2012) qui permet entre autres le développement des CSÉ.

La lourdeur de la tâche et l'indisponibilité par manque de temps des DÉS soulevées lors des discussions avec les enseignants participants soulèvent des questionnements quant à la place du développement des CSÉ dans les encadrements auxquels doivent se référer les DÉS. À cet effet, Dulude et al. (2019) présentent un portrait

de la pression vécue par les DÉS à l'ère de l'imputabilité. Selon les auteurs, avec l'obligation des résultats, les attentes et les responsabilités sont de plus en plus importantes. Il est possible de soulever le fait que le travail des DÉS s'articule dans des contextes où la pression politique en ce qui concerne la performance influence leurs actions (Maroy et Dutercq, 2017; Maroy et Pons, 2018). Nous pouvons penser à l'objectif 5 du *Plan Stratégique 2023-2027*, qui porte sur le climat de bienveillance, de bien-être et de sécurité des élèves (MEQ, 2023) et qui a été modulé à la suite d'évaluation des besoins lorsque nous le comparons à la version 2019-2023 (MEES, 2022). Dans l'intention d'améliorer le climat de bienveillance, de bien-être et de sécurité des élèves, il est possible de voir des indicateurs ayant des valeurs de départ et des cibles quantifiables jusqu'en 2027. Il importe qu'en prenant en compte les écrits d'Hoeffler et al. (2019), le changement apporté dans l'enjeu de cette politique éducative met de l'avant l'objet, le degré et les effets qui eux impactent le travail des DÉS. Le changement portant sur l'objet fait référence à la mise en œuvre, notamment lorsque celle-ci diffère de ce qui existait auparavant. Par exemple, la manière de quantifier l'objectif de l'enjeu présenté dans le document. Ensuite, le degré en ce qui a trait à la distance séparant l'élément qui a changé de la situation initiale. Par exemple, l'enjeu est explicité de manière à permettre de meilleurs effets dans les institutions et surtout une meilleure manière de quantifier les résultats. Ainsi, les effets qui sont produits dans l'institution, soit l'établissement scolaire (Hoeffler, 2019), sont l'application d'un nouveau référentiel sur le bien-être et la mise en œuvre d'une nouvelle reddition de compte (MEQ, 2023). Cela rejoint donc le fait que les documents (politiques éducatives) auxquels doivent se référer les DÉS pour soutenir le

développement des CSÉ représentent une tâche supplémentaire et que, conséquemment, cela impacte leurs actions ou comme l'expliquent certains participants enseignants leur absence d'action.

Si l'évaluation des politiques éducatives influence le travail des DÉS, il est possible de se demander si le PFEQ (MEES, 2020) tel que nous le connaissons aujourd'hui permet aux DÉS de soutenir leur équipe-école dans le développement des CSÉ et si une actualisation est à prioriser pour leur permettre de savoir comment soutenir le développement des CSÉ auprès des élèves au secondaire, des enseignants et des familles.

De ce constat ressort donc une nécessité d'une enquête sur la formation initiale et sur la formation continue des DÉS en ce qui concerne le développement socioémotionnel. Actuellement, au regard des données recueillies, peu d'entre elles semblent suivre un cursus de formation portant sur la position émotive du leadership ou sur l'utilisation d'instruments pratiques de soutien au CSÉ par exemple. L'utilisation de communautés de pratiques sur le leadership socioémotionnel pourrait représenter une option pour renforcer leur connaissance et leur compétence à soutenir et développer les CSÉ des élèves.

5.5 Implications et perspectives

Dans une perspective d'expliquer l'atteinte ou non des objectifs de la présente recherche, cette partie permet de lier les résultats et les enjeux des milieux scolaires en fonction des objectifs de départ. L'intention est de soulever les possibles recommandations qui émergent des données recueillies. Il sera question, dans un premier temps, d'explorer les CSÉ des élèves au secondaire, dans un deuxième temps, d'identifier

les pratiques permettant de développer les CSÉ. Dans un troisième temps, il sera question de recommandations.

5.5.1 Explorer les CSÉ des élèves au secondaire

Pour répondre au premier objectif de la recherche soit d'explorer le rôle des directions d'établissement dans le soutien au développement des compétences socioémotionnelles des élèves du secondaire tel que perçu par les directions et les enseignants, tout en s'appuyant sur le modèle de Brackett et al. (2016), il fut possible de soulever que ce n'était pas toutes les CSÉ qui semblaient être développées chez les élèves du secondaire. D'un côté, l'ensemble des participants ont mis de l'avant l'importance de la régulation des émotions et d'un autre côté, deux autres compétences ont été soulevées (comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues et exprimer ses émotions de manière constructive en respectant les règles sociales), mais seulement par certaines DÉS. En explorant le rôle des DÉS dans le soutien des CSÉ des élèves, il n'a pas été possible de soulever une approche préconisée par les DÉS permettant de développer les cinq compétences présentées par le modèle théorique RULER (Brackett et al., 2016).

5.5.2 Identifier les pratiques des DÉS

Pour répondre au deuxième objectif de la recherche, soit d'identifier les pratiques mobilisées par les directions d'établissements, afin de développer les compétences socioémotionnelles des élèves, à travers leur rôle et la perception des enseignants, il fut possible de constater que les pratiques des DÉS divergeaient d'une unité à une autre et d'un niveau à un autre. Pour expliquer la diversification des pratiques employées par les

DÉS participantes, les recherches de Victoire Kamyap (2022) soulignent que la motivation à accéder au poste et les valeurs des DÉS orientent leur conception de la réussite des élèves de même que leur représentation de leur rôle. Selon l’auteur, ces variables individuelles influenceraient leurs pratiques notamment en ce qui concerne l’identification des besoins et les mesures à mettre en place.

La collaboration constitue une pratique essentielle pour soutenir le développement des CSÉ des élèves. Lorsqu’elles sont mentionnées et que nous regroupons les réponses des participants, les actions et pratiques relevées par les enseignants et les DÉS portent sur la participation à des rencontres collaboratives (planifiées ou ponctuelles), la mise en œuvre d’ateliers animés par les T.E.S., ainsi que sur les interventions de professionnels tels que les psychoéducateurs et les psychologues. À titre d’exemple, lorsqu’il est question de rencontres, il est possible de dire que ce sont des rencontres planifiées (rencontres d’unité), où la DÉS communique des informations et reçoit celles de l’équipe. C’est à ce moment qu’un ajustement est effectué au niveau de la planification des interventions auprès des élèves. Pour Rousseau et Espinosa (2018), les discussions dites informelles exposent l’hypothèse d’une augmentation des problèmes anxieux et de stress chez les élèves adolescents. La complexité des tâches et du système éducatif québécois met en évidence l’importance d’établir une gestion axée sur la collaboration (Lebeau, 2024). À cet effet, lorsqu’il est question d’ateliers dirigés par les T.E.S., le rôle des DÉS est de s’assurer que les intervenants dirigent leurs interventions au bon endroit et de s’assurer que les personnes donnant le soutien aux élèves aient la bonne formation. Les ateliers ciblent des thématiques précises, comme la gestion du stress, la gestion de la colère et la

sensibilisation à la communauté LGBTQ+. Lorsqu'il est question des interventions des professionnels, le rôle des DÉS est d'agir en tant qu'intermédiaire, en référant les élèves ayant des besoins psychosociaux aux professionnels concernés. Dans ces cas, les demandes de référence proviennent des T.E.S. et des enseignants. La collaboration s'étend jusqu'aux professionnels puisqu'ils soutiennent également les DÉS dans leur rôle en les conseillant lors de rencontres multidisciplinaires.

Pour expliquer les types de pratiques soulevées par les DÉS participantes, il est possible de faire des liens avec des pratiques de gestion issues d'autres domaines. Par exemple, en sciences de la gestion, les recherches sur le leadership portant sur la performance d'équipe indiquent qu'une direction peut recourir à deux types de pratiques pour atteindre ses objectifs : contributive et directive (Rahmani et al., 2018). Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Rahmani et al. (2018), d'une part, lorsque les DÉS collaborent et échangent des idées avec les enseignants, les psychoéducateurs ou les T.E.S., dans le but de soutenir les CSÉ des élèves, il est davantage question d'une pratique contributive. D'autre part, lorsque les DÉS organisent les réunions, examinent les rapports ou les notes de suivi, il est plutôt question d'une pratique directive.

En bref, les variables individuelles (Victoire Kamyap, 2022) ainsi que l'importance de l'aspect collaboratif, qu'il provienne de pratiques contributives ou directives (Rahmani et al., 2018), permettent d'identifier et d'expliquer les pratiques mobilisées par les DÉS dans le soutien des CSÉ chez les élèves du secondaire.

5.5.3 Recommandations pratiques pour les DÉS

L'accent mis sur la régulation des émotions dans cette étude indique une vision partielle des CSÉ. Cela suscite la question : comment mettre en place une stratégie holistique et intégrée pour le développement des CSÉ dans les établissements secondaires?

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de proposer des mesures à mettre en place dans les établissements scolaires, et ce, afin de favoriser une vision commune concernant les CSÉ. Par exemple, il serait pertinent d'intégrer explicitement les CSÉ à l'échelle de l'établissement scolaire, notamment en les inscrivant parmi les objectifs du projet éducatif. Cette intégration permettrait de susciter l'engagement des DÉS dans des initiatives concertées avec les enseignants, les professionnels et les parents.

Finalement, il serait souhaitable d'examiner plus en détail les pressions liées à la GAR en tant que facteurs de contrainte dans l'établissement des priorités éducatives. Une connaissance approfondie de leur influence sur le leadership des DÉS nous aiderait à mieux soutenir les établissements dans l'application de méthodes éducatives axées sur le développement intégral de l'élève.

Pour donner vie à ces recommandations, il serait important d'ouvrir des perspectives de recherche ciblées sur le développement des CSÉ. Par exemple, quels sont les outils qui favorisent le développement des CSÉ? Dans la mesure où le leadership transformationnel se caractérise par une forte présence de compétences émotionnelles

(Deschamps et al., 2016), il serait pertinent de se demander quelles pratiques de leadership transformationnel favoriseraient le plus le développement des CSÉ chez les élèves du secondaire?

CONCLUSION

Étant donné que les DÉs occupent une place importante au niveau du développement scolaire (Pelletier, 2017), ce projet de recherche avait pour but de comprendre le développement des CSÉ à travers le rôle des DÉs et selon les perceptions des enseignants. L'étude incite à réévaluer les priorités pédagogiques contemporaines à la lumière des enjeux du XXI^e siècle. Il va sans dire que le système scolaire est de plus en plus complexe au regard des attentes élevées des parents, des exigences de la prise en compte des besoins individualisés et de la diversification sur les plans socioculturels (CSÉ, 2025). L'amélioration des CSÉ ne devrait pas être considérée comme un élément secondaire des fonctions des DÉs, mais plutôt comme un facteur clé de la réussite éducative. En effet, les écoles ayant mis en place un programme où les élèves sont en mesure de développer leurs compétences sociales et émotionnelles notent une augmentation de la réussite éducative de ceux-ci (Brackett et al., 2016). Selon le PFEQ, le rôle des DÉs s'oriente autour de la mission d'instruction (Levasseur, 2012). Pourtant, plusieurs auteurs notent que le développement des CSÉ, faisant partie de la mission de socialisation, est tout aussi important (Beaty et Campbell-Evans, 2020; Brackett et al., 2016; Levasseur, 2012; Lemieux et al., 2023).

Cette recherche apporte un regard quant au rôle des DÉs pour soutenir les CSÉ des élèves du secondaire. En analysant la littérature et les documents ministériels, il est possible de soulever que les DÉs sont confrontés à des dilemmes quant à la priorisation des missions éducatives, c'est-à-dire répondre aux attentes de performance dans le cadre

de la GAR tout en favorisant le développement socioémotionnel des élèves (Gurr et Drysdale, 2012). Le travail en construction du *Plan Stratégique 2023-2027* (MEQ, 2023) quant à la réalisation du nouvel objectif *Améliorer le climat de bienveillance, de bien-être et de sécurité des élèves* permet de lier le fait que les DÉS doivent nouvellement ajouter des tâches à leur travail pour répondre à une nouvelle reddition de compte qui implique les écoles dans une démarche d'amélioration continue (MEQ, 2023).

Les résultats de cette recherche permettent de mettre en évidence que les DÉS avaient tendance à utiliser un langage différent selon les connaissances qu'elles avaient de la signification des CSÉ. Également, le rôle des DÉS semble davantage se référer à des interventions ponctuelles et un travail d'intermédiaire qui nécessitent de déléguer les tâches d'interventions aux T.E.S. et professionnels. Pour développer les CSÉ des élèves au secondaire, la recherche permet de mettre de l'avant les cibles d'intervention proposées aux élèves qui portent sur les relations sociales, amoureuses et sur l'anxiété. À la lumière des résultats, il ne fut pas possible de constater du développement des CSÉ tel que le propose l'approche RULER de Brackett et al. (2016). Les compétences ne sont pas incluses dans des formations permettant la mise en œuvre d'une approche précise, elles n'incluent pas systématiquement les DÉS, l'équipe-école et les familles et ne sont pas travaillées quotidiennement, pour l'ensemble des élèves.

À la lumière des écrits et à la lumière des réalités des milieux scolaires d'aujourd'hui, pouvons-nous réussir la mission de socialisation en nous attardant seulement à la dimension intellectuelle lors de la formation de nos élèves? Surtout,

comment les DÉS peuvent soutenir efficacement le développement des CSÉ des enseignants dans un contexte où la GAR occupe encore une place importante?

Il apparaît donc primordial de consigner plus amplement les démarches de leadership qui favorisent une inclusion globale, équitable et durable des CSÉ au sein des environnements scolaires. Cela inclut également l'appui aux DÉS dans leur position de leader éducatif, en mettant en valeur leur contribution à la mutation culturelle des institutions en favorisant des environnements plus empathiques, inclusifs et dotés d'une intelligence émotionnelle.

Références

- Albert, M. N. et Avenier, M. J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Alladatin, J. et Soumanou, I. (2024). Hétérogénéité des tâches des directions d'établissements d'enseignement secondaire au Bénin: préoccupations pour une direction scolaire au service de la réussite de tous les élèves. *Éducation et francophonie*, 52(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1115421ar>
- Ahmed, I., Hamzah, A. B. et Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_4_41.pdf
- Emery, Y. et Giauque, D. (2012b). Motivations et valeurs des agents publics à l'épreuve des réformes. *Presses de l'Université Laval*. <http://www.pulaval.com/produit/motivations-et-valeurs-des-agents-publics-a-l-epreuve-des-reformes>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.

April, J et Lanaris, C. (2013). *Les statuts des praticiennes et des chercheuses dans une recherche collaborative: prises de pouvoir et rigueur méthodologique*. IVe congrès RIFreQ. Département des sciences de l'éducation.

<https://www.researchgate.net/publication/284550551>

Arens, K.; Morin, A. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.

Assemblée Nationale du Québec. (2016). Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique. Québec.

https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2016/2016C26F.PDF

Aucoin, P. (2011). The Political-Administrative Design of NPM. Dans Christensen, T. et Lægreid, P. *The Ashgate Research Companion to New Public Management* (p.33–46). 1ère édition.

Baribeau, C., & Germain, M. (2007). Panorama du développement de la recherche qualitative : analyse critique des thèses produites en sciences humaines et sociales depuis dix ans (1996-2005), en langue française dans les universités francophones au Québec. *Recherches qualitatives*, 27(2), 28-57.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.

- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beaty, L et Campbell-Evans, G. (2020). Les dirigeants scolaires et une culture de soutien : favoriser le développement socio-émotionnel des élèves. *Problèmes de recherche en éducation*, 30(2), 435-451.
https://www.researchgate.net/publication/341867243_School_leaders_and_a_culture_of_support_Fostering_student_social_emotional_development
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., et Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. American Institutes for Research.
- Berman, S., Chafee, S., Sarmiento, J. (2018). *The practice base for how we learn. Supporting students' social, emotional and academic development*. The Aspen Institute.
- Brackett A, M. Flynn M, L. Nathanson, L & Rivers E, S. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New directions for adult and continuing education*, 2001(90), 9-18.
- Bower, J. M., van Kraayenoord, C., & Carroll, A. (2015). Building social connectedness in schools: Australian teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 70, 101-109.

- Bredeson, P-V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
<https://doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2025). *La complexité du système éducatif sous le regard du Conseil supérieur de l'éducation; Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2023-2025*. Gouvernement du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2025/02/50-0811-RF-complexite-systeme-educatif.pdf>
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3^e éd.). SAGE Publications.
- Demailly, L. (2008). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2e éd., p. 105-122). Les Presses de l'Université de Laval

- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale: analyse de contenu de dossiers réflexifs. *Éducation & formations*, (294), <http://ute3>.
- Deschamps, C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine. Guérin Universitaire.
- Deschamps, C., Rinfret, N., Lagacé, M-C. et Privé, C. (2016). Leadership transformationnel et changement : comment les dirigeants influencent la motivation de leurs collaborateurs grâce à la justice organisationnelle. *Journal de gestion des soins de santé*, 61(3), 194-213.
- Dubé, F. Giguère, M-H. et Kanouté, F. (2024). La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité. Presse de l'Université du Québec.
- Dyson, B. Howley, D & Shen, Y. (2019). Teachers' perspectives of social and emotional learning in Aotearoa New Zealand primary schools. *Journal of Research in Innovative*, 12 (1), 68-84.
- Erikson, E.H. (1968). Identity, youth and crisis. New York: Norton.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudet, S. et Robert D. (2018). L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique. Presse de l'Université d'Ottawa.

- Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Édition Guérin.
- Gauthier, S., Tremblay-Delorme, F. et Forget, J. (2024). Adaptation et implantation du programme d'intervention DBT-STEPS A dans une école secondaire du Québec. *Revue de psychopédagogie*, 53(1), 53-77.
- Giorgi, A. (1985). Phenomenology and psychological research. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique. University of Ottawa Press.
- Gouvernement du Québec. (2025). Loi sur l'instruction publique. Article 36. Légis. Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership & Management*, 32(5), 403-420.
- Hoeffler, C., Ledoux, C. et Prat, P. (2019). Changement. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5e éd., p.132-144). Presses de Sciences Po.

- Ivcevic, Z., et Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9(4), 480–487. [doi:10.1037/a0039826](https://doi.org/10.1037/a0039826)
- Jones, S. M., et Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development and the Aspen Institute. https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf
- Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Hawkins, J., Queen, B., Lowry, R., Olsen, E. O., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Yamakawa, Y., Brener, N. et Zaza, S. (2016). Youth risk behavior surveillance—united states, 2015. Morbidity and mortality weekly report. *Surveillance summaries*, 65(6), 1-174. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6506a1>
- Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2011). *Recherche en éducation étapes et approches* (3e éd.). ERPI.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation étapes et approches* (4e éd.). Les presses de l'Université de Montréal.
- Kaser J., Mundry, S., Stile, E., Loucks-Horsley, S. (2010). Que font les leaders efficaces. Leadership scolaire au quotidien, 124 actions pour enrichir sa pratique. Chenelière Éducation.

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?

Bulletin de psychologie, 57(3), p.237.

Krueger, R. A., et Casey, M. A. (2015). Focus group interviewing. Dans Nouveau venu,

K., Hatry, H. et Wholey, J. *Handbook of practical program evaluation* (4e éd., p.506-534). Wiley.

Lapointe, P. et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans

la mise en oeuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46 (1), 162-178.

Larivée, S.J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Pierre, L. et Blain, F.

(2017). Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec sur la Société et la culture.

Université de Montréal.

https://www.researchgate.net/profile/Francois_Larose/publication/317032970_Les_approches_et_pratiques_favorables_a_la_Perseverance_et_reussite_scolaires/links/59202dbca6fdcc4443f18a40/Lesapproches-et-pratiques-favorables-a-la-Perseverance-et-reussite-scolaires.pdf

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A-M. (2023). Point de vue des directions et des

directions adjointes d'établissement du réseau scolaire public québécois sur la dynamique de prise de décision en contexte de crise au moment de la première

vague de la COVID-19. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 202, 84-97.

Lessard, C. (2008). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). CRP.

Levasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire »: développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Au fondement des savoirs professionnels en enseignement*, 1(4), 71-83.

Martin-Jean, E. (2023). Vers une approche institutionnelle : favoriser la réussite éducative par la conception universelle de l'apprentissage et l'accessibilité universelle. *Éducation et francophonie*, 51 (1), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1100076ar>

Maroy, C. et Mathou, C. (2014). La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires. *Télescope*, 20(2), 56-70.

Maroy, M., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 52 (1). 93-113. <https://doi.org/10.7202/1040806ar>

- Maroy, C. et Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation. *Perspective en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. et Pons, X. (2018). Accountability Policies in Education: A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec. *Springer*.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4>
- Maroy, C. (2021). L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale. Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, a., Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation: discours d'enseignants québécoise du secondaire. *Revue Phronesis*. 1 (4). [DOI: 10.7202/1013240ar](https://doi.org/10.7202/1013240ar)
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors-série, 4*, 103-118. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives: De Boeck Supérieur.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socioémotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12-15. <https://doi.org/10.4000/ries.6008>

Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002). Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/services-educatifs-complementaires/Presentation-services-educatifs-complementaires.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf

Ministère de l'Éducation du loisir et du sport (MELS). (2009). Progression des apprentissages au primaire. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes-et-progression-des-apprentissages>

Ministère du Loisir et du Sport (MELS). (2008). La formation à la gestion d'un établissement, les orientations et les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1563968>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). Gestion axée sur les résultats: pilotage du système d'éducation. Gouvernement du Québec. Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=40335&L=5>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). Plan stratégique 2019-2023. Gouvernement du Québec.

https://performance.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/PS/MEQ_PS_2019-2023_maj_mars_2022.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement secondaire. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire#c242497>

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022). Le plan d'engagement vers la réussite. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/PEVR-guide.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). Plan stratégique 2023-2027. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2024). Pondération et libellés du bulletin au secondaire. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/epreuves-ministerielles-evaluation-apprentissages/ponderations-libelles-bulletin/secondaire>

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Onwuegbuzie, A. J., & Corrigan, J. A. (2014). Improving the quality of mixed research reports in the field of human resource development and beyond: A call for rigor as an ethical practice. *Human Resource Development quarterly*, 25(3), 273-299.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.21197>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). Perspectives des politiques de l'éducation 2015. Les réformes en marche. Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). L'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 147-179). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^eéd). Armand Colin.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2010). Le processus de la pensée qualitative. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (éd.), *L'analyse qualitative en sciences humaines* (23-45). Armand Colin.
- Québec. Loi sur l'instruction publique. (2023). I-13.3. p.13
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/I-13.3.pdf>.

- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Pelletier, (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*. (1)1. https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/12/Revue_ERAdE_Vol1_No1_Pelletier.pdf
- Plusquellec, P., Trépanier, L. Juster, R-P, Marin, M-F., Sindi, S. François, N. Wan, N. Findlay, H. Durand, N et Lupien, S. (2015). Étude pilote des effets du programme DéStresse et progresse chez des élèves de 6e année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et francophonie*, 43(2), 6-29.
- Poupart, J. et al. (1997). La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques. Gaëtan Morin éditeur.
- Quintin, J-J. (2012). *Analyse de données qualitatives; Outil de production de données qualitatives et méthode d'analyse* [master en sciences de l'éducation et de la formation]. Université Lumière Lyon 2.
- Rahmani, M., Roels, G. et S Karmarkar, U. (2018). Team leadership and performance: combining the roles of Direction and Contribution. *Management science*, 64(11), 5234-5249.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S., Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-eotional development: a summary of research

findings. *University of Chicago Press*, (100)5, 443-471.
<https://www.jstor.org/stable/1002279>

Rousseau, N. Espinosa, G. (2018). Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes. *Presses de l'Université du Québec*, 45(2), 168-169.
<https://doi.org/10.7202/1067541ar>

Saint-Arnaud, J. (2001). La réflexion-dans-l'action: un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36(1), 17-27.

Sander, D. (2016). Psychologie des émotions. Dans *Encyclopædia Universalis*. Boulogne-Billancourt.

Sané, M. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation: esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-507. <https://id.erudit.org/iderudit/1044477ar>

Sauvayre, R. (2013). Les méthodes de l'entretien en sciences sociales. *Psycho Sup*. Édition Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 263-285). Presse de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). ERPI.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Skoog-Hoffman, A., Ackerman, C., Boyle, A. Schwartz, H., Williams, B., Jagers, R. et al. (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. The CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel.
- Soucy, E., Dumais, C. et Robitaille, C. (2023). La collaboration entre l'école et les familles issues de l'immigration à la maternelle 4 ans à temps plein au Québec: point de vue d'enseignantes et de ressources additionnelles. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 227-242.
<https://doi.org/10.7202/1110034ar>
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie Collégiale*, 16(3), 36-44.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, (66), 65-78.
- Valiente, C., Swanson, J. et Eisenberg, N. (2012). Linking Students'Emotions and Academic Achievement : When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), p. 129-135.
- Victoire Kamyap, R. (2022). L'apport de la construction de sens dans l'application de la gestion axée sur les résultats par les directions d'école au Québec. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 133-116.

Yvon, F. Poirel, E. Rousseulle, J. et Girouard, C. (2022). Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 60-74. <https://doi.org/10.7202/1091093ar>

Appendice A Guides d'entrevues

Guide d'entrevue (entrevues individuelles)
Comment les directions situent-elles leurs rôles en ce qui concerne leur mission de soutenir la dimension socioémotionnelle?
Ce guide d'entrevue est basé sur : Gaudreau, L. (2011). Guide pratique créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Chapitre 4. Édition Guérin.
COCHEZ LORSQUE CE QUI EST INDIQUÉ EST LU ET FAIT. _ Accueillir chaleureusement le participant et faire les présentations. _ Expliquer au participant tous les éléments suivants : _ Le but de l'entretien en soulignant clairement qu'il ne s'agit pas d'évaluer le participant : « L'objectif est de connaître votre point de vue, vos expériences et vos perceptions en ce qui concerne la mission de socialisation exercée dans nos établissements scolaires au secondaire. Cet entretien n'est en aucun cas pour vous évaluer. » _ Le déroulement de l'entretien en disant que : _ Vous posez des questions. _ L'entretien dure environ 60 minutes. _ Vous enregistrez pour que l'entretien soit transcrit. _ Vous respecterez la déontologie (anonymat et codes d'identification, confidentialité, droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice). _ Demandez au participant l'autorisation que des extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle. _ Demandez au participant s'il a des questions et y répondre. _ Sur l'enregistrement : _ Inscrire le numéro de code du participant et la date. _ Inscrire si le consentement a été donné par le répondant pour prendre certaines citations en guise d'exemples lorsque les résultats seront présentés. _ Vérifiez le bon fonctionnement de l'enregistrement. _ Demander au participant s'il est prêt pour la suite. Si oui, commencer à enregistrer.

_ Pendant l'entretien, si une réponse n'apparaît pas claire ou complète, reformulez l'idée exprimée par la réponse, demandez un exemple, des explications, des éclaircissements.

_ À la fin de chaque réponse, demandez sous différentes formes au participant s'il a fait le tour du sujet, s'il a autre chose qu'il veut ajouter, s'il pense à quelque chose d'autre, etc. pour s'assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait, et vérifier régulièrement s'il consent à poursuivre.

Guide d'entrevue (entretien de groupe)

Comment les enseignants situent-ils le rôle des directions d'établissements scolaires au secondaire en ce qui concerne la mission de soutenir la dimension socioémotionnelle?

Ce guide d'entrevue est basé sur : Gaudreau, L. (2011). Guide pratique créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Chapitre 4. Édition Guérin.

COCHEZ LORSQUE CE QUI EST INDIQUÉ EST LU ET FAIT.

_ Accueillir chaleureusement les participants et faire les présentations.

_ Expliquer aux participants tous les éléments suivants :

_ Le but de l'entretien en soulignant clairement qu'il ne s'agit pas d'évaluer les participants :

« L'objectif est de connaître votre point de vue, vos expériences et vos perceptions en ce qui concerne la mission de socialisation exercée dans nos établissements scolaires au secondaire. Cet entretien n'est en aucun cas pour vous évaluer. »

_ Le déroulement de l'entretien en disant que :

_ Vous posez des questions dans le but d'entretenir la discussion de groupe.

_ L'entretien dure de 30 à 45 minutes.

_ Vous enregistrez pour que l'entretien soit transcrit.

_ Vous respecterez la déontologie (anonymat et codes d'identification, confidentialité, droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice).

_ Demandez aux participants l'autorisation que des extraits de ce qu'ils diront puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur leur identité personnelle.

_ Demandez aux participants s'ils ont des questions et y répondre.

_ Sur l'enregistrement :

_ Inscrire les numéros de code des participants et la date.

_ Inscrire si le consentement a été donné par les participants pour prendre certaines citations en guise d'exemples lorsque les résultats seront présentés.

_ Vérifiez le bon fonctionnement de l'enregistrement.

_ Demander aux participants s'ils sont prêts pour la suite. Si oui, commencer à enregistrer.

_ Pendant l'entretien, si une réponse n'apparaît pas claire ou complète, reformulez l'idée exprimée, demandez un exemple, des explications, des éclaircissements.

_ À la fin de chaque réponse, demandez sous différentes formes aux participants s'ils ont fait le tour du sujet, s'ils ont autre chose qu'ils veulent ajouter, s'ils pensent à quelque chose d'autre, etc. pour s'assurer qu'ils ont tous pu exprimer tout ce qu'ils voulaient, et vérifier régulièrement s'ils consentent à poursuivre.

Appendice B Questions adressées aux enseignants

QUESTIONS ADRESSÉES AUX ENSEIGNANTS
1. Quelle est votre tâche dans l'établissement scolaire où vous travaillez présentement? • Quel est votre niveau d'enseignement (secondaire 1, secondaire 2, etc.). • Dans quelle unité travaillez-vous?
2. Depuis combien de temps travaillez-vous comme enseignant?
3. Que connaissez-vous de la mission de socialisation prescrite par le programme de formation de l'école québécoise?
4. Selon vous, comment est-il possible d'accomplir la mission de socialisation dans nos écoles secondaires? • Le participant fait référence à la socialisation normative : ○ Par exemple au développement de la conscience identitaire. ○ Par exemple à l'ouverture et la diversité. ○ Par exemple au respect des règles et de la compréhension de leur fondement. • Le participant fait référence au développement d'une conscience identitaire et/ou une conscience identitaire collective : ○ Par exemple au niveau de la coopération professionnelle. ○ Par exemple l'ajustement des actions pédagogiques au regard des analyses et des observations des pratiques sociales des groupements d'élèves. ○ Par exemple, répondre aux besoins psychologiques des élèves. • Le participant fait référence à l'ouverture à la diversité : ○ Par exemple sur l'apprentissage du vivre-ensemble. ○ Par exemple, la place qu'occupe l'environnement de bien-être pour les élèves. • Le participant réfère la mission de socialisation au développement des compétences socioémotionnelles (dimensions à mettre du modèle à nommer.) : ○ Par exemple à l'importance de la construction de soi chez les élèves.

- Par exemple, à l'importance des habiletés d'autogestion des élèves.
- Par exemple à l'importance du développement de la conscience sociale des élèves.
- Par exemple à l'importance du développement des habiletés relationnelles des élèves.
- Par exemple à l'importance des capacités des élèves à prendre des décisions.

5. Selon vous, quelle est la signification du développement des compétences socioémotionnelles?

- Le participant fait référence à l'intelligence émotionnelle.
- Le participant fait référence au développement des compétences socioémotionnelles :
 - Par exemple, reconnaître sa propre émotion et celle des autres.
 - Par exemple, comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues,
 - Par exemple, nommer les émotions de différentes manières et avec l'aide d'un vocabulaire précis.
 - Par exemple, exprimer ses émotions de manière constructive, et ce, dans différents contextes.
 - Par exemple, réguler efficacement ses émotions.
- Le participant réfère au bien fait du développement des compétences socioémotionnelles :
 - Par exemple, favorise l'attention.
 - Par exemple, favorise les apprentissages.
 - Par exemple, favorise la santé et le bien-être.
 - Par exemple, favorise les relations (entre enseignants-élèves et entre élèves-élèves).
 - Par exemple, favorise de meilleure prise de décisions de la part des élèves.
 - Par exemple, favorise la performance en classe.

6. Au regard de votre expérience, quelles sont les **pratiques/actions** que les directions d'établissements scolaires utilisent ou mettent en place pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?

- Le participant fait référence au soutien que la DES apporte au sein de son équipe dans l'élaboration de matériels.

- Le participant fait référence au soutien que la DES apporte dans les propositions de ressources.
- Le participant fait référence au soutien de la DES quant à la mise en place de matériel et d'interventions.
- Le participant fait référence à des outils qu'utilise la DES pour l'aider dans la mise en œuvre du développement des compétences émotionnelles des élèves.
- Le participant fait référence à des modèles d'interventions précis :

- Le participant nomme des actions/pratiques concrètes mises de l'avant de la part de la direction d'établissement :

Appendice C Questions adressées aux directions d'établissements scolaires

QUESTIONS ADRESSÉES AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

1. Quelles sont vos tâches dans l'établissement scolaire où vous travaillez présentement?
2. Depuis combien de temps travaillez-vous comme direction (ou direction adjointe)?
3. À quoi ressemble votre parcours professionnel?
4. Que connaissez-vous de la mission de socialisation prescrite par le programme de formation de l'école québécoise?
5. Selon vous, comment est-il possible d'accomplir la mission de socialisation dans nos écoles secondaires?
 - Le participant fait référence à la socialisation normative :
 - Par exemple au développement de la conscience identitaire.
 - Par exemple à l'ouverture et la diversité.
 - Par exemple au respect des règles et de la compréhension de leur fondement.
 - Le participant fait référence au développement d'une conscience identitaire et/ou une conscience identitaire collective :
 - Par exemple au niveau de la coopération professionnelle.
 - Par exemple l'ajustement des actions pédagogiques au regard des analyses et des observations des pratiques sociales des groupements d'élèves.
 - Par exemple, répondre aux besoins psychologiques des élèves.
 - Le participant fait référence à l'ouverture à la diversité :
 - Par exemple sur l'apprentissage du vivre-ensemble.
 - Par exemple, la place qu'occupe l'environnement de bien-être pour les élèves.
 - Le participant réfère la mission de socialisation au développement des compétences socioémotionnelles :
 - Par exemple à l'importance de la construction de soi chez les élèves.

- Par exemple, à l'importance des habiletés d'autogestion des élèves.
- Par exemple à l'importance du développement de la conscience sociale des élèves.
- Par exemple à l'importance du développement des habiletés relationnelles des élèves.
- Par exemple à l'importance des capacités des élèves à prendre des décisions.

6. Selon vous, quelle est la signification du développement des compétences socioémotionnelles?

- Le participant fait référence à l'intelligence émotionnelle.
- Le participant fait référence au développement des compétences socioémotionnelles :
 - Par exemple, reconnaître sa propre émotion et celle des autres.
 - Par exemple, comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues,
 - Par exemple, nommer les émotions de différentes manières et avec l'aide d'un vocabulaire précis.
 - Par exemple, exprimer ses émotions de manière constructive, et ce, dans différents contextes.
 - Par exemple, réguler efficacement ses émotions.
- Le participant réfère au bien fait du développement des compétences socioémotionnelles :
 - Par exemple, favorise l'attention.
 - Par exemple, favorise les apprentissages.
 - Par exemple, favorise la santé et le bien-être.
 - Par exemple, favorise les relations (entre enseignants-élèves et entre élèves-élèves).
 - Par exemple, favorise de meilleure prise de décisions de la part des élèves.
 - Par exemple, favorise la performance en classe.

7. Au regard du sens que vous accordez à votre rôle, quelles pratiques, actions ou outils mettez-vous en place au sein de votre équipe-école pour développer les compétences socioémotionnelles de vos élèves?

- Le participant fait référence au soutien qu'il apporte au sein de son équipe dans l'élaboration de matériels.

- Le participant fait référence au soutien qu'il apporte dans les propositions de ressources.
- Le participant fait référence au soutien qu'il apporte quant à la mise en place de matériel et d'interventions.
- Le participant fait référence à des outils qu'il utilise pour l'aider dans la mise en œuvre du développement des compétences émotionnelles des élèves.
- Le participant détaille des outils fournis par son centre de services scolaires : _____.
- Le participant détaille des modèles d'intervention permettant d'entraîner l'équipe-enseignante à développer les compétences émotionnelles des élèves.
 - Modèle RULER
 - ◇ Explique l'intention de développer l'outil s'appuyant sur le modèle RULER : reconnaître sa propre émotion et celle des autres, comprendre les causes et les conséquences des émotions vécues, nommer les émotions de différentes manières et avec l'aide d'un vocabulaire précis, exprimer ses émotions de manière constructive, et ce, dans différents contextes, réguler efficacement ses émotions.
 - ◇ Selon le modèle RULER, le participant explique les outils et les ressources permettant d'intervenir et d'implanter des méthodes efficaces au développement de compétences socioémotionnelles : formations, entraînement, implication d'acteurs scolaires.
 - ◇ Selon le modèle RULER, le participant explique la mise en place d'outils en classe et dans les familles.
 - Autre modèle : _____
- Le participant n'est pas en mesure de discuter d'outils permettant le développement de compétences socioémotionnelles.

Appendice D Lettre de recrutement des directions d'établissements scolaires



Nous sommes présentement à la recherche de participants pour prendre part à un projet de recherche s'intitulant *la mission de socialisation : le rôle des directions d'établissements scolaires du secondaire*. Les participants que nous recherchons doivent :

- être des directions ou directions adjointes dans des établissements scolaires au secondaire (depuis 2 ans ou plus).
- ***exercer au Québec et parler français.***
- ***avoir une connaissance de la mission de socialisation.***
- ouverts à partager leur connaissance et leur expérience.

Ce projet est mené par Amélie Corbeil, étudiante à la maîtrise en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais, supervisée par Roula Hadchiti et Judith Beaulieu professeures au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais.

Le but du projet est de comprendre le rôle des directions d'établissements scolaires au secondaire en ce qui concerne la mission de socialisation, alors que le programme place une importance prépondérante au développement cognitif de l'élève. Cette recherche vise à explorer les compétences socioémotionnelles des élèves au secondaire, en milieu scolaire, et ce, à travers le rôle des directions d'établissement et les perceptions des membres du personnel œuvrant auprès des élèves. Elle vise également à identifier les pratiques nécessaires permettant aux directions d'établissements de développer cette dimension au sein de leur équipe-école.

Votre participation implique un entretien individuel semi-structuré ***d'une durée de 60 minutes*** qui sera mené par la responsable de la recherche.

Pour en savoir plus, veuillez contacter madame Amélie Corbeil [REDACTED]

*Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO

Appendice E Lettre de recrutement pour les enseignants du secondaire



Nous sommes présentement à la recherche de participants pour prendre part à un projet de recherche s'intitulant *la mission de socialisation : le rôle des directions d'établissements scolaires du secondaire*. Les participants que nous recherchons doivent :

- être des enseignants dans des établissements scolaires au secondaire
- ***exercer au Québec et parler français.***
- ***avoir une connaissance de la mission de socialisation.***
- ouverts à partager leur connaissance et leur expérience.

Ce projet est mené par Amélie Corbeil, étudiante à la maîtrise en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais, supervisée par Roula Hadchiti et Judith Beaulieu professeures au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais.

Le but du projet est de comprendre le rôle des directions d'établissements scolaires au secondaire en ce qui concerne la mission de socialisation, alors que le programme place une importance prépondérante au développement cognitif de l'élève. Cette recherche vise à explorer les compétences socioémotionnelles des élèves au secondaire, en milieu scolaire, et ce, à travers le rôle des directions d'établissement et les perceptions des membres du personnel œuvrant auprès des élèves. Elle vise également à identifier les pratiques nécessaires permettant aux directions d'établissements de développer cette dimension au sein de leur équipe-école.

Votre participation implique de participer à un entretien de groupe ***d'une durée de 60 minutes*** qui sera mené par la responsable de la recherche.

Pour en savoir plus, veuillez contacter madame Amélie Corbeil à [REDACTED]

*Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO

Appendice F Lettre de participation à un projet de recherche (autorisation de la part de l'organisation)



Nous sommes présentement à la recherche de participants pour prendre part à un projet de recherche s'intitulant *la mission de socialisation : le rôle des directions d'établissements scolaires du secondaire*. Les participants enseignants que nous recherchons doivent :

- être des enseignants dans des établissements scolaires au secondaire.
- ***exercer au Québec et parler français.***
- être ouverts à partager leur connaissance et leur expérience.

Les participants en poste de direction ou de direction adjointe que nous recherchons doivent :

- être des directions ou directions adjointes dans des établissements scolaires au secondaire
- ***exercer au Québec et parler français.***
- être ouverts à partager leur connaissance et leur expérience

Ce projet est mené par Amélie Corbeil, étudiante à la maîtrise en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais, supervisée par Roula Hadchiti et Judith Beaulieu professeures au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais.

Le but du projet est de comprendre le rôle des directions d'établissements scolaires au secondaire en ce qui concerne la mission de socialisation, alors que le programme place une importance prépondérante au développement cognitif de l'élève. Cette recherche vise à explorer les compétences socioémotionnelles des élèves au secondaire, en milieu scolaire, et ce, à travers le rôle des directions d'établissement et les perceptions des membres du personnel œuvrant auprès des élèves. Elle vise également à identifier les pratiques nécessaires permettant aux directions d'établissements de développer cette dimension au sein de leur équipe-école.

En acceptant que les membres de votre organisation participent au projet de recherche, les enseignants et les directions de l'école Polyvalente Saint-Jérôme recevront des lettres de recrutement. Les enseignants retenus participeront à une entrevue de groupe d'une durée de 60 minutes (visuoconférence) et les directions (ou direction adjointe) participeront à des entrevues individuelles d'une durée de 60 minutes (visuoconférence).

Pour nous autoriser à procéder à la présente étude, veuillez signer et retourner le tout à la responsable de la recherche Amélie Corbeil [REDACTED]

*Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO

Signature

Date

Appendice G Formulaire de consentement



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7

www.uqo.ca/ethique

Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de

consentement

LA MISSION DE SOCIALIZATION : LE RÔLE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU SECONDAIRE DANS LE SOUTIEN DE LA COMPÉTENCE SOCIOÉMOTIONNELLE -Éducation-

Chercheure responsable : Amélie Corbeil

Directrice de recherche: Roula Hadchiti, Ph. D., Université du Québec en Outaouais

Codirection: Judith Beaulieu, Ph. D., Université du Québec en Outaouais

Objectif du projet:

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en éducation profil administration scolaire, qui vise à mieux comprendre le soutien des compétences socioémotionnelles des élèves du secondaire. Ce projet est subventionné par l'université du Québec en Outaouais. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Explorer les compétences socioémotionnelles des élèves au secondaire, en milieu scolaire, et ce, à travers le rôle des directions d'établissements et les perceptions des membres du personnel œuvrant auprès des élèves.
- Identifier les pratiques nécessaires permettant aux directions d'établissements de pouvoir développer cette dimension au sein de leur équipe-école

Participants recherchés et modalités de suivis:

Si vous êtes une direction d'établissements scolaires au secondaire **qui exerce au Québec et parle français**, vous êtes invité à participer à une entrevue individuelle de **60 minutes** en visioconférence. Vous partagerez votre expérience avec l'aide de questions qui vous seront posées par la responsable de recherche. Il est à noter que la rencontre est enregistrée.

Si vous êtes un enseignant dans un établissement scolaire au secondaire **qui exerce au Québec et parle français**, vous êtes invité à participer à une entrevue de groupe d'une durée de **60 minutes** en visioconférences. Vous partagerez votre expérience avec d'autres enseignants, et ce, avec l'aide de questions posées par la responsable de recherche. En acceptant de participer, vous serez soumis à

Confidentialité:

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. ***Si vous êtes une direction d'établissement, tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les participants seront identifiés avec l'aide de codes (A, B, C, etc.). Si vous êtes enseignant, les informations partagées en groupe de discussion resteront confidentielles (entente de confidentialité) lors du traitement des résultats, les participants seront identifiés avec l'aide de codes (1, 2, 3, etc.).***

Les résultats seront diffusés à l'Université du Québec en Outaouais dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Les données recueillies seront conservées sous clé **et** les seules personnes qui y auront accès sont les responsables de la recherche. Elles seront détruites après 5 ans.

Pour garantir la confidentialité des discussions au sein de nos groupes de discussion, nous tenons à rappeler que toutes les informations partagées resteront confidentielles. Dans cette optique, nous vous invitons cordialement à signer une entente de confidentialité qui garantira la préservation de vos données au sein du groupe. Cette mesure vise à remédier à toute préoccupation concernant la sécurité des informations partagées. Nous demandons donc à chacun des participants de remplir et de signer un formulaire d'engagement à la confidentialité. Votre coopération est essentielle pour maintenir un environnement de partage d'informations sûr et respectueux de la vie privée au sein de notre groupe."

Droit de retrait:

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Il n'y a aucun risque associé à votre participation. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des compétences socioémotionnelles sont les bénéfices directs anticipés (avancement des connaissances, documentation et pertinence sociale). Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Personnes-ressources

Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, vous pouvez contacter la responsable du projet, Amélie Corbeil, à l'adresse courriel

[REDACTED]

Si vous avez des questions sur vos droits en tant que participant, vous pouvez contacter le Président du comité d'éthique de la recherche 819-595-3900, poste 1781 andre.durivage@uqo.ca

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et j'en conserve une copie.

CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :

Nom du participant : _____ Signature du participant : _____
 _____ Date : _____

 Poste occupé : _____

Nom du chercheur : _____ Signature du chercheur : _____
 _____ Date : _____

CONSENTEMENT À UNE UTILISATION SECONDAIRE :

- ☐ J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire.
☐ Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Nom du participant : _____ Signature du participant : _____
 _____ Date : _____

 Nom du chercheur : _____ Signature du chercheur : _____
 _____ Date : _____

Appendice H Certificat éthique



Le 15 octobre 2024

À l'attention de :
Amélie Corbeil
Étudiante, Université du Québec en Outaouais

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Projet #: 2025-3508

Titre du projet de recherche : LA MISSION DE SOCIALISATION : LE RÔLE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU SECONDAIRE DANS LE SOUTIEN DE LA COMPÉTENCE SOCIOÉMOTIONNELLE

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de l'UQO. Suivant l'examen de la documentation reçue, nous constatons que votre projet de recherche rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQO est par conséquent émis en date du 15 octobre 2024. Nous désirons vous rappeler que pour assurer la validité de votre certificat d'éthique pendant toute la durée de votre projet, vous avez la responsabilité de produire, chaque année, un rapport de suivi continu à l'aide du formulaire *F9 - Suivi continu*. Le prochain suivi devra être fait au plus tard le :

15 octobre 2025.

Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en œuvre ces modifications. Finalement, lorsque votre projet sera terminé, vous devrez remplir le formulaire *F10 - Rapport final*.

Notez qu'en vertu de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2025-3508

Titre du projet de recherche : LA MISSION DE SOCIALIZATION : LE RÔLE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU SECONDAIRE DANS LE SOUTIEN DE LA COMPÉTENCE SOCIOÉMOTIONNELLE

Chercheuse principale :

Amélie Corbeil

Étudiante, Université du Québec en Outaouais

Directrice et codirectrice de recherche :

Roula Hadchiti; Judith Beaulieu

Professeure, Université du Québec en Outaouais

Date d'approbation du projet : 15 octobre 2024

Date d'entrée en vigueur du certificat : 15 octobre 2024

Date d'échéance du certificat : 15 octobre 2025

Caroline Tardif

Attachée d'administration, CÉR

pour André Durivage, Président du CÉR

Signé le 2024-10-15 à 10:37