



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a361>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Mélanie **Paré**
Université de Montréal (Canada)

Marie-Claude **Salvas**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Chantal **St-Pierre**
Centre de services scolaire des Mille-Îles (Canada)

Vers une conception inclusive du développement des compétences socioémotionnelles : apports d'une communauté de pratique interdisciplinaire

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a361>

CHRONIQUE • Inclusion socioscolaire

Dans bien des écoles primaires du Québec, un même scénario revient : un élève progresse en classe spécialisée, ses comportements s'apaisent et ses apprentissages reprennent. Alors, la question surgit, presque automatiquement : est-il prêt à « sortir » de cette classe et à retourner au régulier ? L'expression est banale dans le milieu scolaire, mais elle n'est pas neutre.

Cette réflexion s'inscrit dans la réaction du personnel ayant recommandé une classe spécialisée pour cet élève en raison de ses difficultés d'adaptation. On la retrouve aussi dans le duo, composé par la technicienne en éducation spécialisée (TES) et l'enseignante en adaptation scolaire, qui se demande comment l'élève va réagir en classe ordinaire. Il y a également la direction qui se demande comment expliquer aux parents l'éventuel retour en classe ordinaire alors qu'on les avait convaincus qu'elle ne pouvait pas répondre aux besoins de leur enfant. Enfin, qu'en pensera la personne enseignante qui accueillera l'élève à nouveau en classe ordinaire ? Un « profil de sortie » plus clair permettrait-il d'évaluer objectivement les élèves qui sont prêts ? Une question des plus pertinentes lorsque la visée de telles classes spécialisées est la réintégration en classe ordinaire de ces élèves après un séjour d'au plus quelques années.

C'est donc avec l'objectif de développer un profil de sortie au regard des compétences socioémotionnelles (CSÉ) pour des élèves scolarisés dans une ressource spécialisée qu'une communauté de pratique (CoP) a été constituée¹. Nous souhaitons soutenir la pratique réflexive d'intervenants scolaires et l'émergence d'une culture d'éducation inclusive en matière de soutien aux CSÉ. C'est ainsi que la CoP a réuni régulièrement une vingtaine de personnes d'un centre de services

scolaire de la région des Laurentides pendant deux ans, soit des enseignantes, des techniciennes en éducation spécialisée, une psychoéducatrice, des membres de la direction issues de deux écoles primaires, des membres des services éducatifs et des chercheuses. Trois constats réalisés par les participants lors de cette démarche multidisciplinaire seront décrits dans cette chronique. Ils touchent la posture professionnelle des intervenants en regard au soutien au CSÉ, la redéfinition progressive de l'objectif initial de la CoP et la compréhension de l'inclusion scolaire.

La posture professionnelle de l'intervenant : « On enseigne avec ce que l'on est »

Les participants ont pris conscience de leur rôle central dans le développement des CSÉ des élèves, qu'ils ont résumé par l'expression « on enseigne avec ce que l'on est ». L'accompagnement des élèves, notamment la capacité à gérer ses émotions, commence par une prise de conscience individuelle. Les échanges au sein de la CoP ont permis de mieux comprendre comment des facteurs personnels comme sa tolérance au bruit, son niveau de stress ou de fatigue ou, à l'inverse, son bien-être ont une incidence sur la qualité des interventions mises en œuvre.

Comme le souligne la littérature, les professionnels qui maîtrisent leurs CSÉ permettent aux élèves d'apprendre les attitudes et comportements attendus (Dobia et al., 2019). En cultivant sa propre conscience de soi et ses relations avec ses élèves, ils peuvent passer d'une réaction émotive spontanée à une prise de recul permettant de mieux choisir ses interventions, offrant ainsi un ancrage sécurisant pour les élèves (Reicher, 2010). Enfin, la santé socioémotionnelle de l'équipe-école représente une condition *sine qua non* de celle des élèves : « plus les intervenants se sentent bien, mieux vont les élèves », ont conclu les membres de la direction impliqués dans la Cop.

Redéfinir l'idée d'un profil de sortie : sortir... pour aller où ?

Au départ, le profil de sortie était envisagé comme un outil décisionnel pour déterminer si un élève était « prêt » à réintégrer une classe ordinaire ou à demeurer en classe spécialisée. La CoP a toutefois permis de dépasser cette logique « déficitaire » au profit d'une lecture plus globale et environnementale du développement. Les besoins fondamentaux (sécurité, compétence, appartenance) sont universels, mais certains obstacles rendent les contextes scolaires, qu'ils soient ordinaires ou spécialisés, plus ou moins aptes à y répondre.

Les discussions au sein de la CoP ont encouragé la consultation d'élèves, ce qui a permis aux participants de mieux comprendre leurs besoins. En demandant à leurs élèves de classes spécialisées ce dont ils ont besoin, ils ont nommé le besoin de calme, de réduction du bruit qui règne habituellement dans les corridors ou les classes. Ils ont aussi souligné le besoin d'apprendre à leur rythme, de bénéficier de prévisibilité et d'avoir accès à des espaces de retrait pour vivre leurs émotions et s'apaiser. Ils ont aussi nommé le besoin d'entretenir des relations sécurisantes avec les adultes, comprenant du temps et de l'attention bienveillante. Ces besoins satisfaits en classe spécialisée leur ont permis d'accéder à un lieu où on se sent moins « visé, observé et jugé ». La conclusion a été que la responsabilité d'être « prêt » ne repose pas uniquement sur les épaules de l'élève, mais sur la capacité des classes ordinaires et adaptées à leur offrir un environnement répondant à ces besoins, ce que la recherche soutient (Zaheer et al., 2019).

L'inclusion de l'élève : une question de participation et d'appartenance sociale

Enfin, en guise de troisième constat, les participants ont exprimé au terme de la CoP l'idée que l'inclusion ne se limite pas à la présence physique de l'élève en classe ordinaire; elle se définit par sa participation sociale réelle au sein de la culture et de la communauté de son école. En effet, tous les élèves ont des besoins et doivent développer des CSÉ, mais ceux qui peinent le plus à vivre leurs émotions ou à reconnaître celles des autres se retrouvent désavantagés. Les classes doivent donc, selon les constats des participants, devenir des sanctuaires où il est possible d'apprendre et de développer ces compétences sans jugement.

Sur le terrain, la visée inclusive s'est traduite par l'expérimentation d'aménagements flexibles dans les classes ordinaires et spécialisées. La création de « coins calmes », distincts des espaces de lecture, ainsi que l'ajout de paravents, de postes debout ou de petites tentes ont permis aux élèves de réguler leurs émotions sans quitter la classe. Ces dispositifs préventifs favorisent la sécurité et l'appartenance, notamment en favorisant l'acceptation sociale des enfants : les émotions sont acceptées et on a le droit de les vivre en classe sans avoir à se retirer à l'extérieur pour se cacher ou ne pas déranger.

Prendre le temps d'accueillir une émotion ou de résoudre un différend en classe répond aux besoins des élèves. Toutefois, dans une perspective d'éducation inclusive, on peut se demander si l'amélioration de ces conditions d'apprentissage est l'apanage des classes spécialisées. Poser la question, c'est déjà un début de réponse. La recherche souligne d'ailleurs que le développement du sentiment d'appartenance constitue un levier central pour réduire les comportements perturbateurs et soutenir la participation des élèves (Prest et al., 2020).

En conclusion, le parcours des participants à cette CoP a transformé une vision souvent administrative de l'inclusion en une démarche plus humaine et collaborative. Ce projet, malgré ses défis, a permis de forger une conception inclusive des CSÉ reposant sur trois constats : une posture réflexive est nécessaire pour reconnaître que le développement des CSÉ concerne autant les élèves que les intervenants scolaires; un profil de sortie doit être centré tant sur les comportements des élèves que sur l'amélioration des environnements scolaires dans lesquels ils évoluent et une écoute active de la voix des jeunes en tant qu'acteurs pouvant être mobilisés pour résoudre des problèmes qui les touchent.

Note

¹ Le projet a été financé par un projet de partenariat en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec entre 2023 et 2025.

Références

- Dobia, B., Parada, R., Roffey, S. et Smith, M. (2019). Social and emotional learning: From individual skills to class cohesion. *Educational and Child Psychology*, 36, 78. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.2.78>
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives: A review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Prest, J. L., Bowman, N. et Rose, C. A. (2020). Creating inclusive classroom communities through social and emotional learning to reduce social marginalization among students. Dans *Accessibility and diversity in education: Breakthroughs in research and practice* (p. 102-120). IGI Global.
- Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J. et Fogt, J. B. (2019). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 44(2), 117-128. <https://doi.org/10.1177/0198742918821331>

Pour citer cet article

- Paré, M., Salvas, M.-C. et St-Pierre, C. (2025). Vers une conception inclusive du développement des compétences socioémotionnelles : apports d'une communauté de pratique interdisciplinaire [Chronique]. *Formation et profession*, 33(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a361>