

**Évaluation des résultats d'apprentissage du  
programme de Français au cycle secondaire à la  
lueur des compétences sociales et émotionnelles**

**تقويم مخرجات تعلم منهج اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية  
في ضوء المهارات الاجتماعية و العاطفية**

**Préparée par**

***Esraa Ahmed El-Saïd Sharaf***

**Maître de conférences en didactique du FLE**

**Faculté de Pédagogie, Université de Kafr El-Cheikh**

**إعداد**

**د/ إسراء أحمد السعيد شرف**

**مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية**

**كلية التربية – جامعة كفر الشيخ**

**2024**

## مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تقويم مخرجات تعلم منهج اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات الاجتماعية و العاطفية، واعتمد البحث على منهج البحوث الوصفية؛ وذلك ببناء أدوات ومواد البحث التالية: قائمة بالمهارات الاجتماعية والعاطفية، وبطاقة تحليل مخرجات التعلم لتقييم مستوى توافر هذه المهارات في مخرجات تعلم منهج اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية، واستبيان موجه لطلاب المرحلة الثانوية، وتصور مقترح لتطوير مخرجات التعلم في ضوء المهارات الاجتماعية و العاطفية. وأسفرت نتائج البحث - بوجه عام- عن ضعف تضمين مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مخرجات تعلم منهج اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية المستهدفة وبمتوسط حسابي بلغ (1.26). حيث أظهرت النتائج توافر مهارات العلاقات بدرجة كبيرة في محتوى مخرجات تعلم الكتب المدرسية فيما يخص مهارات اللغة والاتصال ومهارات حل المشكلات و مهارات التعاون والعمل الجماعي، بينما تتوافر مهارات الوعي الاجتماعي، ومهارات الإدارة الذاتية، ومهارات الوعي الذاتي بدرجة متوسطة، في حين أن مهارات اتخاذ القرار المسؤول لا تتوافر إلا بدرجة قليلة . وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تم الوصول إلى تصور مقترح لتطوير صياغة مخرجات التعلم لمنهج اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات الاجتماعية و العاطفية ، وانتهى البحث إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات المرتبطة بهذه النتائج. ومن أهم التوصيات، ضرورة تضمين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في برامج إعداد معلمي المستقبل للغة الفرنسية، وفي كتب تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بجميع المراحل التعليمية.

## الكلمات المفتاحية:

تقويم، مخرجات تعلم، المهارات الاجتماعية والعاطفية.

## Résumé en langue française

### Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles

Cette recherche a visé à évaluer les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles. Pour cela, la chercheuse a élaboré une liste des compétences socio-émotionnelles, une grille d'analyse des résultats d'apprentissage, un questionnaire adressé aux étudiants du FLE au cycle secondaire et une conception proposée pour inclure les compétences sociales et émotionnelles nécessaires aux résultats d'apprentissage du programme ciblé. Les résultats de la recherche ont généralement abouti à une faible inclusion des compétences sociales et émotionnelles dans les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire, avec une moyenne arithmétique de (1,26). Les résultats ont montré que les compétences relationnelles sont disponibles dans une large mesure dans les résultats d'apprentissage du programme en ce qui concerne les compétences linguistiques et de communication, les compétences de résolution de problèmes, les compétences de coopération et le travail d'équipe. De plus, les compétences (conscience de soi, autogestion et conscience sociale) sont disponibles dans une mesure modérée, tandis que les compétences de prise de décision responsables ne sont disponibles que dans une faible mesure. Ensuite, le chercheuse a développé une conception proposée pour inclure les

compétences sociales et émotionnelles nécessaires aux résultats d'apprentissage du programme ciblé. À la lumière des résultats de la recherche, le chercheuse a présenté un ensemble de recommandations liées à ces résultats. Parmi les recommandations les plus importantes, la nécessité d'inclure ces compétences sociales et émotionnelles dans les programmes destinés à préparer les futurs enseignants de langue française et à enseigner du FLE à différents niveaux scolaires.

**Mots-clés:** Évaluation, résultats d'apprentissage, compétences sociales et émotionnelles.

### Questions de la recherche:

Partant de ces problématiques, cette recherche a pour but d'évaluer le niveau de disponibilité des compétences sociales et émotionnelles dans les résultats d'apprentissage du programme de langue française comme langue étrangère au cycle secondaire en Egypte afin de développer une prise de conscience de l'importance des compétences socio-émotionnelles. Celui-ci vise à développer la personnalité de l'apprenant et à préparer les enseignants à mettre en œuvre le programme dans les meilleures conditions.

**Ainsi, cette recherche tente à répondre aux questions suivantes :**

1. Quelles sont les compétences sociales et émotionnelles à inclure dans les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire?
2. A quel point les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire incluent-ils les compétences sociales et émotionnelles?
3. À quel point les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire répondent-ils aux besoins des étudiants du FLE en matière des compétences sociales et émotionnelles?
4. Quelle est la conception proposée pour bien représenter les compétences sociales et émotionnelles dans les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire?

## Objectifs de la recherche:

Cette recherche a pour objectif de/d':

- Identifier les compétences sociales et émotionnelles à inclure dans les résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus " au cycle secondaire.
- Évaluer les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles.
- Proposer une nouvelle conception des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lumière des compétences sociales et émotionnelles.

## Importance de la recherche:

Cette recherche pourrait être bénéfique pour :

- Les apprenants des sections de français dans les facultés de pédagogie dans la mesure d'obtenir une liste de compétences sociales et émotionnelles nécessaires à l'évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire.
- Les encadreurs dans le domaine de la formation du FLE peuvent découvrir de nouvelles recherches en matière d'évaluation des résultats d'apprentissage dans différents

cycles à la lumière des résultats de recherche et des conclusions présentées.

- Les membres du corps professoral en didactique du FLE et à ceux concernés par la planification et l'évaluation des programme d'études dans la mesure de se profiter d'outil d'évaluation proposé quand ils évaluent les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles.
- Les chercheurs(es) dans le domaine de la didactique du FLE dans la mesure de déterminer les aspects de l'insuffisance aux résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à propos de la représentation des compétences sociales et émotionnelles.
- Les didacticiens(ennes) de FLE dans la mesure de présenter un modèle proposé pour bien représenter ces compétences sociales et émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire.

### **Délimitation de la recherche:**

Cette recherche est limitée à:

- Résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus " dans les trois niveaux scolaires du cycle secondaire en Egypte. Cette série est une méthode destinée aux

adolescents de 15 à 17 ans et s'appuie sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Ses connaissances linguistiques sont au service des compétences communicatives toujours destinée à accomplir une action significative. Ainsi, ses objectifs deviennent communicatifs et pragmatiques.

- Cinq domaines des compétences sociales et émotionnelles (Conscience de soi, Autogestion, Conscience sociale, Compétences relationnelles et Prise de décisions responsables) comportant quarante sous-compétences.
- Evaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire en Egypte à la lueur des compétences sociales et émotionnelles durant l'année scolaire 2023/2024.

### **Outils et matériels de la recherche:**

Cette recherche contient les outils et les matériels suivants :

- une liste des compétences sociales et émotionnelles à inclure dans les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire.
- une grille d'analyse des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lueur des compétences socio-émotionnelles.



- un questionnaire destiné aux étudiants du FLE au cycle secondaire sur les compétences socio-émotionnelles.
- une conception proposée des résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus " du cycle secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles.

### **Hypothèses de la recherche:**

La chercheuse a formé ces hypothèses afin de répondre aux questions de la recherche:

- 1- Les compétences sociales et émotionnelles requises se trouvent dans les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire en Egypte par un pourcentage pédagogique insuffisant.
- 2- Les résultats d'apprentissage des trois niveaux du programme de Français " Club @ dos plus " au cycle secondaire en Egypte ne répondent pas aux besoins des apprenants du FLE concernant les compétences socio-émotionnelles.

### **Méthodologie de la recherche:**

Cette recherche a utilisé:

1. la méthode descriptive pour recueillir plusieurs informations de la documentation et des études antérieures sur les résultats d'apprentissage du programme de français au cycle

secondaire en vue de déterminer les points faibles et les points forts dans ces résultats.

2. la méthode analytique pour analyser les résultats d'apprentissage du programme de français à la lueur des compétences socio-émotionnelles à travers une grille d'analyse des résultats d'apprentissage et un questionnaire destiné aux étudiants du fle au cycle secondaire.

### **Procédures de la recherche:**

La chercheuse a suivi les démarches suivantes:

1. consulter les études antérieures et les recherches récentes relatives à deux variables de la recherche afin d'élaborer le cadre théorique, les outils et matériels de la recherche qui concernent les compétences sociales et émotionnelles nécessaires aux résultats;
2. élaborer une liste des compétences sociales et émotionnelles à inclure dans les résultats d'apprentissage du programme de français au cycle secondaire en Egypte;
3. préparer une grille d'analyse des résultats d'apprentissage pour déterminer à quel point ces résultats d'apprentissage du programme " club @ dos plus "du FLE au cycle secondaire incluent les compétences sociales et émotionnelles;

4. élaborer un questionnaire en vue de déterminer à quel point les résultats d'apprentissage du programme de français au cycle secondaire répondent-ils aux besoins des étudiants du FLE en matière des compétences sociales et émotionnelles;
5. présenter la liste, la grille d'analyse et le questionnaire à un jury spécialiste en didactique du FLE pour s'assurer de leur validité, ensuite, les modifier selon les opinions du jury;
6. choisir l'échantillon de la recherche des étudiants du FLE au cycle secondaire au gouvernorat de Kafrelsheikh;
7. évaluer les résultats d'apprentissage du programme de français au cycle secondaire en Égypte à la lueur des compétences sociales et émotionnelles par la chercheuse et un autre spécialiste en didactique du FLE en employant la grille d'analyse;
8. appliquer le questionnaire aux étudiants du FLE du cycle secondaire comme l'échantillon de la recherche;
9. traiter et interpréter statistiquement les résultats de la recherche;
10. préparer une conception proposée pour bien représenter ces compétences sociales et émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de français " club @ dos plus " au cycle secondaire.

11. présenter cette conception à un jury spécialiste en didactique du FLE pour vérifier sa validité;
12. proposer les recommandations et les suggestions de la recherche à la lumière des résultats de la recherche.

### **Terminologie de la recherche:**

#### **• Résultats d'apprentissage**

Les résultats d'apprentissage sont la manifestation la plus observable et mesurable possible du comportement d'un apprenant par rapport aux connaissances, savoir-être et savoir-faire que l'apprenant a acquis à la fin d'un programme. Ces résultats doivent s'adresser à tous les étudiants, être spécifiques et s'adapter à divers styles d'apprentissage (Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, 1997, p. 5).

Selon la Commission européenne (2009, p.36), les résultats d'apprentissage sont des descriptions de ce que l'apprenant doit normalement connaître, comprendre et être capable de faire après réussite d'un programme d'apprentissage donné. Ils doivent être spécifiques, répondre aux divers styles d'apprentissage et s'adresser à tous les apprenants.

À la lumière des procédures de cette recherche, la définition opérationnelle des résultats d'apprentissage d'un programme est les connaissances, les compétences et les

capacités que les étudiants de cycle secondaire devraient acquérir à la fin du programme. Ils fournissent une vision globale des objectifs éducatifs du programme et guident la conception du curriculum, les méthodes d'enseignement, l'évaluation des étudiants et l'évaluation du succès du programme.

### • **Compétences sociales et émotionnelles**

Selon Minichiello (2017, p.1), les compétences socio-émotionnelles sont comme compétences générales qui peuvent être enseignées, acquises et évaluées. Ces compétences contribueront à un sentiment d'efficacité et à un certain bien-être social et individuel.

D'après Zins, Weissberg, Wang et Walberg (2004), il existe cinq compétences socio-émotionnelles majeures: La conscience de soi, la conscience sociale, la prise de décision responsable, l'autogestion et la gestion des relations aux autres. Ces compétences jouent un rôle fondamental dans le bien-être individuel aussi bien chez les enfants et les adolescents.

Les compétences sociales et émotionnelles (CSE) se réfèrent à un ensemble de compétences qui permettent aux étudiants du FLE au cycle secondaire d'interagir efficacement avec les autres, de gérer leurs émotions, de résoudre les conflits, de prendre des décisions responsables et de développer des relations positives. Ces compétences sont essentielles également pour le bien-être global, le succès académique et professionnel, ainsi que pour la santé mentale et émotionnelle.

## **Cadre théorique**

En réponse aux orientations du ministère de l'Éducation vers le développement conformément à la Vision égyptienne 2030, qui souligne l'importance de fournir des compétences sociales et émotionnelles aux programmes éducatifs. Ainsi, il était nécessaire de développer le programme de langue française en général avec toutes ses composantes, et en particulier les résultats d'apprentissage de ses manuels à la lueur de certaines compétences sociales et émotionnelles.

## Évaluation des résultats d'apprentissage

En général, l'évaluation des résultats d'apprentissage au niveau d'un programme représente un type de mesure employé aux différents contextes professionnels et éducatifs afin d'évaluer les savoirs, les compétences, les aptitudes, les comportements spécifiques ou les attitudes qu'un apprenant est censée démontrer ou posséder à la fin de formation ou d'apprentissage. Ainsi, cela ne vise pas à mesurer leur performance dans des activités isolées ou des tâches. Ce processus se concentre sur ce que les apprenants ont acquis.

En fait, le programme est un ensemble des unités d'enseignement basées sur les résultats d'apprentissage et reconnues pour l'obtention d'une certification spécifique (Commission européenne, 2009, p.36). A ce propos, Bardon et Comtois (2023, p.6) ont démontré qu'un programme se compose d'un ensemble cohérent d'actions qui visent à renforcer ou à modifier une condition, un phénomène ou une situation durant une période précise.

L'évaluation de programme est considérée comme un outil commun nécessaire pour façonner, mettre en œuvre et améliorer le travail lui-même. Cet outil de base consiste en l'activité de collecte de données quantitatives et/ou

qualitatives - selon une méthodologie rigoureuse – dans le but de faciliter la prise de décision concernant un programme. En fin de compte, l'évaluation donne des informations indispensables pour créer de nouveaux programmes (Bardon & Comtois, 2023, p.7).

La Société canadienne d'évaluation (2021) définit l'évaluation de programme comme l'appréciation systématique de savoir, de savoir-faire ou des résultats d'un programme en vue de prise de décision ou d'apprentissage. La participation au processus d'évaluation permet d'apprendre, quels que soient les résultats du programme comme suit (Patton, 2008) :

- renforcer l'organisation d'un programme
- maîtriser la capacité d'intervention;
- développer la compréhension du programme;
- améliorer la culture évaluative;
- favoriser l'analyse de pratiques et le développement des connaissances.

Selon Ed Matthews (2023), ces évaluations deviennent importantes pour les professeurs parce qu'elles permettent d'avoir une information claire de ce que les apprenants doivent maîtriser après leur apprentissage. Elles les aident également à savoir si les apprenants ont atteint les objectifs visés d'apprentissage. En outre, les critères d'évaluation sont quantifiables et bien définis avant la formation pour faciliter sa mesure chez les apprenants. Ils s'accordent aux résultats d'apprentissage mesurables et clairs. Les caractéristiques essentielles des évaluations des résultats d'apprentissage sont les suivantes:

- refléter les situations réalistes dans lesquels les apprenants doivent appliquer leurs savoirs et leurs savoir-faire en contexte.
- impliquer l'observation directe des apprenants pour donner une représentation plus précise de leurs compétences.
- utiliser les deux types d'évaluation: formatives et sommatives.
- appliquer et transférer l'apprentissage dans divers contextes.
- se concentrer sur ce que les apprenants peuvent faire plutôt que sur ce qui leur est enseigné.

D'après l'université de bordeaux (2023), cette évaluation représente un élément clé de l'enseignement afin de mesurer l'efficacité de l'enseignement des enseignants, d'identifier les domaines nécessaires pour apporter un soutien supplémentaire aux étudiants, de développer les compétences spécifiques, et de déterminer leurs points faibles et leurs points forts. Sa démarche se compose de trois étapes essentielles:

- Montrer et identifier les résultats d'apprentissage pour répondre à la question "quel apprentissage voulons-nous évaluer?"
- Effectuer une veille les moyens, les méthodes, les outils existants afin de répondre à la question "comment cet apprentissage peut-il être impacté ?"



- Donner une interprétation d'une échelle, une grille, etc.  
pour répondre à la question "comment analyser cette trace  
? quelle valeur lui donner ?.

L'étude de Paris (2015, p.237) a montré que cette évaluation est la recherche visée à déterminer l'étendue de l'acquisition. Elle représente une partie importante de la procédure. Elle doit être claire pour permettre à l'apprenant de réaliser l'apprentissage, de souligner les éléments appris et de faire les réorientations indispensables. Elle comprend un contenu de l'apprentissage et une méthode d'apprentissage.

Pour Conseil du Trésor du Canada (2013, p.2), le processus des évaluations du programme comporte trois phases principales: D'abord, l'étude préparatoire (la planification) met en lumière les principales questions et les points clés sur lesquels l'évaluation devrait se concentrer, et détermine les méthodes les plus appropriées pour collecter les données requises. Ensuite, l'étude d'évaluation pour tirer des conclusions sur les points à évaluer. En fin, la prise de décisions fondées sur les résultats et les recommandations concernant l'avenir du programme.

Pour chaque cycle, Sandy Knez (2017, p.142) a défini le programme à partir des connaissances principales qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les techniques qui doivent être assimilées. Ainsi, il constitue le cadre national dans lequel les enseignants organisent leurs enseignements et prennent en compte les rythmes d'apprentissage de chaque apprenant.

D'après le Groupe de travail de Bologne sur les cadres de certifications (2005), il existe deux approches des résultats d'apprentissage. La première consiste à décrire des seuils

(notes requises de réussite) et l'autre vise à rédiger ces résultats comme standards décrivant les acquis attendus de l'apprenant. Ceci est très important dans les deux cas, ces approches permettent ainsi d'évaluer les connaissances, les aptitudes acquises. De plus, la description des résultats d'apprentissage doit être clairement.

À cet égard, Lori Goff et autres (2020, p.8) ont démontré l'importance d'évaluation planifiée, bien efficace des résultats d'apprentissage au niveau d'un programme comme suit:

- assurer à ce que les apprenants maîtrisent les plus importantes compétences, attitudes et idées de la discipline.
- documenter les preuves de l'apprentissage des apprenants selon les résultats obtenus.
- assurer que les attentes sont communiquées clairement aux apprenants et qu'ils les comprennent.
- augmenter l'efficacité de programme d'après les résultats réellement obtenus par les apprenants.
- améliorer la qualité du programme offert;
- mettre l'accent sur les priorités courantes de l'établissement en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Sur le niveau des établissements, l'évaluation des résultats d'apprentissage se déroule à partir de la collection des données quantitatives et qualitatives. Cela aide à prendre des décisions menant au développement de l'apprentissage et l'enseignement, à des forts programmes d'enseignement et à des politiques efficaces. Cela favorise un engagement continu d'une manière individuellement et en équipes parmi les

professeurs, les apprenants et les administrateurs afin d'évaluer les programmes et d'améliorer l'apprentissage auprès des apprenants.

En résumé, l'évaluation des résultats d'apprentissage fait l'objet depuis une dizaine d'années d'une attention nouvelle dans les travaux de recherche francophones. L'évaluation efficace des résultats d'apprentissage représente une condition nécessaire à la réussite des étudiants. Il s'agit d'une composante importante du programme d'étude. Ainsi, il est toujours nécessaire de disposer de critères d'évaluation clairs accompagnés de descriptions. Pour ce faire, ces critères aident l'apprenant à s'assurer qu'il acquiert la compréhension, les connaissances, et les aptitudes souhaitées.

### **Que sont les résultats d'apprentissage de programme?**

En fait, les résultats d'apprentissage représentent des énoncés qui incluent les connaissances, les compétences et les attitudes que les apprenants sont censés développer dans le cadre d'un programme ou d'un cours. Ainsi, les programmes efficaces emploient les plans curricula afin d'aligner leurs résultats d'apprentissage sur les résultats du programme. Cela permet aux étudiants de maîtriser toutes les compétences que nous visées (Brenn et autres, 2020, p.1).

Selon le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2011, p.3), les résultats de l'apprentissage représentent tout ce qu'un étudiant sait, peut comprendre et peut faire durant le processus d'apprentissage. Ce sont comme un ensemble de savoirs, de compétences et d'aptitudes. Le savoir comporte l'ensemble de théories, principes, faits et pratiques concernant le sujet d'études. L'aptitude est la capacité d'appliquer des savoirs et d'employer

des compétences afin de résoudre des problèmes et d'accomplir les tâches. La compétence est la capacité d'employer les savoirs, les dispositions et les aptitudes aux situations d'études.

Dans cette optique, le glossaire de Mathia (2024) a identifié que les résultats d'apprentissage sont l'expression des savoirs, des attitudes et des compétences, qu'un apprenant doit acquérir à l'issue d'un semestre, d'un cours ou d'un programme. Les professeurs rédigent souvent ces résultats d'apprentissage en soutenant l'objectif global d'un cours ou d'une classe. Parfois, ils expliquent ces résultats aux étudiants en conjonction avec le travail de cours. Cela aide à aboutir à un certain résultat d'apprentissage. D'autre part, les apprenants ont une approche plus favorable de leurs cours lorsqu'ils comprennent clairement les résultats d'apprentissage.

Le Bureau d'assurance de la qualité de l'Université d'Ottawa (2024) a défini les résultats d'apprentissage de programme de manière vérifiable. Il a démontré que ces résultats décrivent ce que l'étudiant doit savoir, comprendre et pouvoir faire après validation programme donné. Les bons résultats se centrent sur l'intégration et l'application des connaissances. Plutôt que de mettre l'accent sur le contenu et le matériel abordés, ces résultats montrent comment les apprenants seront capables d'utiliser le contenu et le matériel, d'une manière générale et dans le contexte scolaire.

En ce sens, Kasper Spiro (2024) a assuré que les résultats d'apprentissage de programme comportent les réponses aux questions spécifiques que l'enseignant veut que leur programme soulève. Cela inclut les savoirs et les compétences mesurables et spécifiques que l'apprenant acquerra après la formation. Par conséquent, il s'agit davantage du point de vue de l'étudiant. En outre, ces résultats permettent aux étudiants

de comprendre pourquoi ces connaissances et ces compétences leur sont utiles.

A ce propos, le réseau INEE (2024) a montré que ces résultats comportent les connaissances, les aptitudes, attitudes et les capacités acquises par les apprenants à la suite de leur participation à un programme d'éducation. En général, ils correspondent à ce que les apprenants devraient pouvoir faire et savoir grâce à des processus d'apprentissage.

D'un autre côté, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2024) a montré que les résultats d'apprentissage du programme représentent les énoncés mesurables et observables, ils précisent ainsi les connaissances requises, les attitudes et les compétences. Après un programme précis, les apprenants peuvent acquérir des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Son programme d'études se compose des normes de contenu du programme.

Pour ce faire, il est nécessaire d'assimiler la différence claire entre les objectifs éducatifs et les résultats d'apprentissage. L'objectif d'apprentissage représente un énoncé qui précise ce que l'étudiant devrait être capable de faire à la suite de l'expérience d'apprentissage. D'autre part, le résultat, fait référence aux conséquences et aux acquis de cette expérience d'apprentissage. Parfois, on a utilisé ces termes de manière interchangeable. Les mêmes buts ciblés par les résultats d'apprentissage peuvent également être ciblés par les objectifs d'apprentissage.

D'un autre point de vue, les objectifs d'apprentissage décrivent le matériel que l'enseignant a l'intention d'employer afin de couvrir les contenus disciplinaires. En même, les résultats d'apprentissage mettent l'accent sur ce que l'apprenant devrait savoir et être capable de faire de façon réaliste à la fin

d'un programme. Ces résultats doivent être plus précis et explicites (Bureau d'assurance de la qualité, 2024).

D'après Le Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Ecosse (2003, p.12), les résultats d'apprentissage du programme comportent quatre volets: la langue; la communication, la culture et la formation langagière générale. A cet égard, les résultats d'apprentissage représentent ce qu'un apprenant comprend et sait.

Pour évaluer ces résultats, certaines actions doivent être définies selon des critères transparents et clairs. En outre, ces résultats d'apprentissage résultent des programmes d'étude ou des unités d'enseignement individuelles (Ministres de l'enseignement supérieur, 2015, p.10).

Selon l'université de Nantes (2015), il existe quelques caractéristiques des résultats d'apprentissage. Ils doivent être cohérents réalistes, profitables, compréhensibles, mesurables et observables. Cela rend les objectifs des programmes d'étude plus faciles à comprendre et plus clairs pour les étudiants et les autres intervenants. De plus, il y a cinq étapes nécessaires à mettre en œuvre pour rédiger les résultats d'apprentissage :

- déterminer les acteurs qui rédigeront les résultats d'apprentissage.
- formuler les résultats d'apprentissage.
- prioriser les résultats d'apprentissage.
- vérifier la rédaction.
- valider et communiquer.

En ce qui concerne le programme scolaire, il s'agit d'un plan d'action visant à aider les étudiants à atteindre les résultats d'apprentissage en améliorant leurs savoirs et leurs habilités.

Ce programme formel ou non formel doit être adaptable et pertinent à tous les étudiants. Il se compose des objectifs, d'un contenu, des méthodes d'enseignement, des matériels et des évaluations. Quant aux objectifs d'apprentissage, ils déterminent les savoirs, les compétences et les attitudes afin de développer les aspects cognitifs, émotionnels, sociaux et physiques des étudiants à travers l'emploi des activités pédagogiques (<https://inee.org/minimum-standards>, 2024).

Selon le guide procédural pour la construction et l'évaluation des résultats d'apprentissage à l'Université de Jazane. (2020) et à l'Université de Nantes (2023), les critères pour la rédaction d'un résultat d'apprentissage sont comme suit:

- les résultats sont centrés sur l'apprenant.
- La précision contextuelle de la formulation (à la fin du enseignement/ cours/programme). Cela annonce le contexte du résultat attendu.
- Le bon choix d'un verbe d'action afin de montrer le niveau attendu et le domaine d'apprentissage.
- le résultat attendu est compréhensible, explicite, atteignable par l'apprenant.
- Les conditions de résultat d'apprentissage doivent être précisées et spécifiques afin d'arriver à une meilleure compréhension du résultat.
- Le résultat d'apprentissage doit être quantifiable, observable, et éventuellement évaluable.
- Eviter les répétitions et les redondances

- Ne pas utiliser un énoncé de résultats d'apprentissage qui combine plusieurs résultats d'apprentissage qui ne peuvent pas être mesurés de la même manière.

En définitive, les résultats d'apprentissage sont les changements attendus que le programme est censé apporter à l'échantillon ciblé à travers les activités et les objectifs prévus. Ces changements attendus doivent logiquement être attribués aux résultats du programme. Ils ne sont pas nécessairement maîtrisé par le seul programme, cependant il doit rester dans sa sphère d'influence.

## **L'importance des résultats d'apprentissage**

D'après l'exposé précédent, les résultats d'apprentissage deviennent nécessaires parce qu'ils permettent de mesurer l'efficacité d'apprentissage et de déterminer si l'apprenant a maîtrisé les objectifs souhaités. Ils se composent des connaissances, des attitudes et des compétences visées. Les apprenants doivent acquérir ces composantes après avoir acquis de l'expérience.

A cet effet, les résultats d'apprentissage sont définis pour clarifier ce qui est attendu de l'apprenant et pour identifier le but du processus d'apprentissage. On voit qu'ils contribuent à garantir la qualité du processus d'apprentissage et permettent une innovation efficace. Les apprenants, qui perçoivent l'haute qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage clairs, seront capables d'adopter une méthode d'apprentissage profond (Barrie et autres, 2005, p.643).

Selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010. p.170), les résultats d'apprentissage sont des énoncés concis, brefs et précis qui décrivent, dans un langage que l'apprenant



comprend, ce qu'elle ou il doit faire et savoir à la fin d'une leçon. L'enseignant conçoit les résultats d'apprentissage en fonction du contenu pédagogique et des attentes du programme. Il faut prêter attention à la nécessité de rédiger ces résultats avant le début d'une leçon. Ensuite, les enseignants partagent et clarifient les résultats d'apprentissage au début d'une leçon, en se référant à ces résultats durant l'apprentissage.

D'après la Commission européenne (2009, p.36), ils constituent une description vérifiable de ce qu'un étudiant devrait savoir, comprendre et généralement être capable de pratiquer après avoir terminé avec succès un programme particulier. Les études antérieures (Bjornavold ,2021, Al-Houli 2022, Daha et Al-Talwani, 2023..etc) ont assuré qu'il existe une grande importance des résultats d'apprentissage. Les points suivants montrent cette importance:

- élaborer une conception plus cohérente des programmes.
- faciliter une meilleure conception des méthodes d'enseignement et d'apprentissage.
- faciliter un processus plus centré sur l'apprenant.
- ouvrir la voie à un apprentissage autodirigé, actif et basé sur des problèmes.
- faciliter les progrès dans la formation diversifié et complexe.
- promouvoir la responsabilité dans l'éducation et la formation
- être la clé de l'apprentissage tout au long de la vie.

Ainsi, Kasper Spiro (2024) a assuré que l'intérêt de l'emploi des résultats quantifiables et clairs est une excellente méthode d'arriver à l'efficacité de l'enseignement. Cela

démontre qu'ils sont essentiels pour les enseignants, l'apprenant, et les administrateurs et les créateurs de contenu en permettant à:

- obtenir une meilleure compréhension des objectifs.
- évaluer l'impact de la formation.
- déterminer le besoin d'améliorer l'approche du contenu.
- aider à mettre les résultats en mots de manière appropriée.
- trouver des critères mesurables et clairs.

En particulier, Fastercapital (2023) a révélé l'importance des résultats d'apprentissage aux étudiants et aux éducateurs dans le système éducatif pour réaliser leurs objectifs et les guider dans la bonne direction comme le suivant:

- Fournir la concentration, la clarté, la motivation et l'engagement.
- Évaluer l'efficacité d'apprentissage en mesurant le niveau d'atteindre ces résultats.
- Déterminer les domaines nécessaires aux étudiants en donnant des commentaires pour améliorer leurs niveaux.
- Développer le programme basé sur les résultats d'apprentissage visés.
- Garantir l'acquisition des connaissances et des compétences afin de réaliser les résultats attendus.
- Construire le programme à la lumière des besoins des étudiants.

En outre, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2011) a comparé entre les programmes traditionnels basés sur les matières et les programmes basés sur les résultats de l'apprentissage. Il trouve que le dernier a beaucoup d'avantages pour les étudiants. Cela vise à rendre les programmes d'étude complets, diversifiés,

flexibles et plus motivants pour les étudiants. En outre, ce centre a assuré que la détermination des résultats d'apprentissage spécifiques aide à améliorer le niveau de l'expérience auprès des apprenants, des administrateurs et des formateurs.

Ces avantages des programmes basés sur les résultats de l'apprentissage permettent aux apprenants de/d':

- comprendre les savoirs et les compétences visées durant la formation.
- se centrer sur les compétences spécifiques et les connaissances à acquérir.
- améliorer l'efficacité de la formation grâce à la clarté des connaissances des résultats visés.
- comprendre l'importance du contenu et l'utilité des évaluations.

Pour les administrateurs, ces avantages permettent de/d':

- Découvrir si le cours ou l'activité offre un bon rendement sur formation.
- Évaluer l'effet du programme d'étude dans son ensemble.
- Créer toutes les activités basées sur les outils et les connaissances nécessaires pour réussir.
- offrir un guide d'évaluation de performance afin d'arriver aux bons résultats et de développer leurs méthodes d'enseignement si besoin.

Pour les formateurs, ces avantages permettent de/d':

- donner une vision claire de l'objectif lors de la préparation de la formation.
- choisir les meilleures techniques d'évaluation.
- Avoir une norme mesurable permettant du succès.

En conclusion, les résultats d'apprentissage représentent un élément essentiel du système éducatif. Ils se concentrent sur

ce que les apprenants doivent apprendre et sur ce qu'ils sont censés réaliser. Ils apportent de la clarté. Cela aide à évaluer l'apprentissage, à améliorer l'apprentissage des apprenants à faciliter l'élaboration de programmes, et à mesurer les progrès. A la lumière de l'exposé de l'importance des résultats d'apprentissage, les professeurs et les entraîneurs peuvent concevoir des expériences d'apprentissage efficaces pour bien former les apprenants à leurs futurs rôles. A ce titre, il met en œuvre la relation forte entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

### **Les compétences socio-émotionnelles dans les programmes éducatifs**

La société éducative prend actuellement conscience que les apprenants auront besoin d'autres compétences nouvelles donnant la chance d'apprendre de façon adéquate. Ces compétences sont comme la résolution de problèmes complexes, la pensée critique, la créativité, l'intelligence émotionnelle, la flexibilité cognitive,.....etc. Elles sont déjà critiques dans les emplois de demain et ramenées au niveau des étudiants d'aujourd'hui.

Selon Alberta Education (2024), l'apprentissage socio-émotionnel représente est le processus d'amélioration des connaissances, des compétences et des attitudes des apprenants pour les aider à se fixer des objectifs, à établir des relations saines, à gérer leurs émotions et à prendre des décisions. Ainsi, ce processus universel permet donc aux enfants, aux jeunes et aux adultes d'employer et de développer leurs compétences sociales et émotionnelles interconnectées.

D'après le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2024), il est très important d'enseigner ces compétences sociales et émotionnelles à l'école et à la maison.

Ainsi, l'enseignement devient efficace parce qu'il est conçu par les professeurs et intégré à la vie quotidienne. En fait, le développement de ces compétences aide à favoriser la réussite scolaire, les relations saines et donc la santé mentale en plus de réduire l'intimidation et la violence.

D'ici, il est donc nécessaire de parler de l'expression essentielle "développement global". Cette expression indique à la manière très particulière dont l'apprenant se développe simultanément dans tous les domaines (langagier, cognitif, social, affectif, physique et moteur). Cette évolution globale rappelle également l'influence de ces domaines les uns sur les autres. Il convient de mentionner que le développement langagier est important à la compréhension dans tous les domaines d'apprentissage, ce qui contribue au (Ministère de la Famille, 2014, p. 12):

- développement cognitif basé sur la maîtrise de vocabulaire diversifié et précis en établissant des liens entre des différents éléments.
- développement social favorisé par la vie en groupe et stimulé par les nombreuses interactions que vit l'apprenant.
- développement affectif par la connaissance la personnalité, du point de vue, des centres d'intérêt, des besoins,.. etc.
- développement moteur (l'autonomie physique) grâce à la compréhension du langage et des instructions verbales.

En 1993, l'organisation mondiale de la santé a défini les compétences psychosociales comme la capacité de l'apprenant à répondre efficacement aux défis et aux exigences de la vie quotidienne, à maintenir un état de bien être mental et à adopter un comportement positif et approprié à travers sa propre

culture, ses relations avec les autres et son environnement. En 2001, l’OMS fait évoluer la classification en classant les compétences psychosociales en trois familles par nature: compétences cognitives, sociales et émotionnelles. Pour cela, les compétences socio-émotionnelles font partie de la grande famille des compétences psychosociales comme suit ( Reynaud, 2022, p.10):

- **Les compétences cognitives** font référence à la conscience de soi, à la capacité de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et de penser de manière créative.
- **Les compétences sociales** désignent la capacité de l'apprenant à communiquer efficacement, à accepter des critiques et à entretenir des relations interpersonnelles.
- **Les compétences émotionnelles** font référence à la capacité d'un apprenant à gérer les émotions et le stress, qu'ils soient agréables ou désagréables.

De plus, les études antérieures (Halberstadt, Denham et Dunsmore, 2001; Denham, 2007; Yeates et ses collègues, 2007; ES-Saouabi et Hadji 2021,..etc. ) ont montré que les compétences émotionnelles font référence à la capacité de comprendre les propres sentiments, d'exprimer les émotions et de les gérer les d'une manière socialement acceptable selon la culture et les contextes. De ce qui précède, les compétences émotionnelles et les compétences sociales sont étroitement liées les unes aux autres. En outre sens, les compétences émotionnelles favorisent le développement des compétences sociales et vice versa (Légaré,2019,p.33).

D'après le modèle d'Eisenberg et al. (1998), Halberstadt et ses collègues (2001) proposent d'unifier ces deux concepts

indissociables et de les appellent « compétences socio-émotionnelles ». À la lumière de cela, Nader-Grosbois (2014) a conçu un modèle intégré qui distingue trois niveaux de complexité pour les compétences suivantes. Les liens entre ces compétences apparaissent de divers manières:

- 1) traitement de l'information sociale
- 2) régulation émotionnelle
- 3) adaptation sociale

En général, l'Organisation mondiale de la santé mentale (2021) a défini les compétences socio-émotionnelles comme « *un ensemble de capacités permettant à chacun d'adopter un comportement adaptable et positif pour répondre efficacement aux exigences du quotidien* ». Selon cette définition, il y a beaucoup de qualités impliquées: le respect de l'autre, l'empathie, l'aptitude à ajuster ses émotions, la capacité de prêter de l'aide aux divers situations..etc.

Pour Studyo (2021), l'apprentissage socio-émotionnel fait référence aux compétences sociales et émotionnelles associées à la capacité de reconnaître, de sympathiser et de gérer les émotions. C'est un état d'esprit sain afin de construire des relations positives, de prendre des décisions responsables et de relever efficacement les défis. La Commission nationale Aspen Institute sur le développement social, émotionnel et académique (2019) a assuré que l'intérêt de l'apprentissage socio-émotionnel ne représente pas une mode éducative changeante; c'est l'essence même de l'éducation.

Marina St-Louis (2020, p.3) a souligné l'absence actuelle d'une définition unique de ces compétences à cause de l'éventail très large de leurs qualités. Selon le Dictionnaire en ligne paix/éducation (2020), l'apprentissage socio-émotionnel représente un processus par lequel les enfants et les adultes

acquièrent et appliquent les connaissances, les attitudes et les compétences requises afin de/d':

- comprendre les émotions et les gérer
- déterminer les buts positifs et les atteindre
- ressentir de l'empathie et les montrer chez les autres
- établir des relations positives et respectueuses.
- prendre des décisions responsables pour lui-même et les autres.

Dans le milieu éducatif, Boissonneault, Beaumont, Pelletier et Beaulieu (2021, p.5) a démontré que l'apprentissage socio-émotionnel représente une approche systémique, mieux intégrée au programme scolaire et soutenue par la direction d'école. Cette approche souhaite que les apprenants (enfants / adultes) acquièrent une conscience sociale et une conscience de soi, apprennent à gérer leurs comportements et leurs émotions, à prendre des décisions responsables et à établir des relations positives.

Après avoir analysé 213 études menées sur plus de 270,000 étudiants. Blatti et Pernet (2022, p.20) ont noté que les interventions d'apprentissage socio-émotionnel ont des effets significatifs positifs sur les compétences socio-émotionnelles visées (gestion du stress, reconnaissance des émotions, résolution de problème, empathie, prise de décision) et les attitudes envers l'école, les autres et eux-mêmes. De plus, ces interventions permettent d'améliorer significativement les résultats scolaires et de réduire les problèmes de comportement et d'intériorisation.

On a adopté que l'apprentissage socio-émotionnel est reconnu comme le processus d'acquisition de compétences essentielles, notamment les moyens de gérer ses émotions, de



développer des relations saines et de prendre des décisions judicieuses. Pour cela, plusieurs études antérieures (Norrish & Vella-Brodrick, 2009 ; Seligman et al., 2009 ; Sin & Lyubomirsky, 2009) ont recommandé que les éléments de l'ASE soient explicitement enseignés à travers des programmes et des activités afin de développer des comportements et des émotions positives et de promouvoir le bien-être.

L'étude de Gäng-Pacífico, D. (2021) a visé à étudier les effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux des étudiants. Les résultats mettent en évidence un effet positif sur la réduction des problèmes émotionnels et comportementaux, ainsi qu'une amélioration des compétences sociales. Cette étude a assuré ainsi que la littérature scientifique montre l'importance des compétences socio-émotionnelles dans la réussite scolaire des étudiants et s'interroge sur la pertinence d'un tel apprentissage en milieu scolaire.

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2016, p.340), les compétences socio-affectives également appelées compétences non techniques, compétences non cognitives ou compétences générales. Ces compétences jouent un rôle lorsqu'il s'agit de réaliser les objectifs visés, de gérer ses émotions et de coopérer avec les autres au travail. Par conséquent, elles interviennent dans de nombreuses situations du quotidien. Elles se définissent comme les capacités des apprenants qui

- se manifestent par des schémas répétitifs de pensées, de sentiments et de comportements.
- peuvent être développés à travers des expériences d'apprentissage dans des contextes formels.
- jouent un rôle évident à toutes les étapes de la vie.

L'organisme Collaboratif pour les Apprentissages Académiques, Sociaux et Émotionnels (2020), le guide CASEL (2013) et le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2024) ont identifié cinq ensembles grands domaines de compétences sociales et émotionnelles. Le schéma suivant montre ces domaines comme suit:

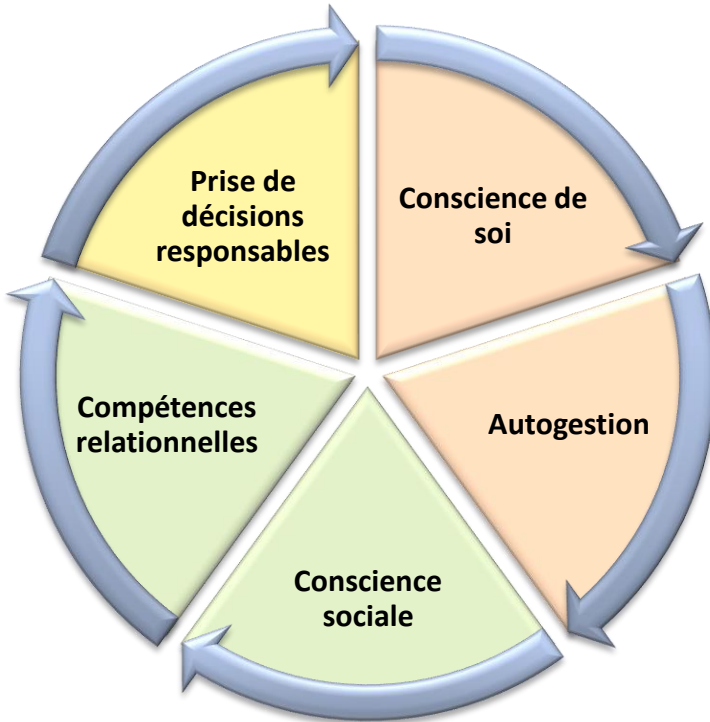


Figure ( 1 ) : les domaines de compétences socio-émotionnelles.

(CASEL, 2020, p. 1)

D'après le schéma ci-dessus, l'apprentissage se produit dans cinq domaines principaux de compétences socio-émotionnelles: conscience de soi, autogestion, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision

responsable. on constate que ces cinq domaines principaux ont été déterminés dans de nombreuses études de recherche (Mohamed 2018, Domitrovich et al., 2017, Nasr 2014, Asholown et Bernard 2012, Durlak et autres (2011), Martins, Ramalho & Morin, 2010, Zins, Weissberg, Wang et Walberg 2004,..etc.). Elles sont toutes interconnectées les unes aux autres. Pour cela, les compétences spécifiques doivent être développées dans chaque domaine de compétence.

Il est donc important de développer des compétences d'ordre personnel (conscience de soi et autorégulation), afin de pouvoir comprendre les autres, établir et entretenir de bonnes relations interpersonnelles (sensibilisation sociale et habiletés relationnelles) et prendre des décisions éclairées sans réserve. Les lignes suivantes présentent ces ensembles de compétences socio-émotionnelles qui devraient être prises en compte dans tout programme d'ASE.

**Conscience de soi:** Ce domaine fait référence aux compétences socio-émotionnelles de base qui facilitent l'apprentissage. Il comprend les capacités de préciser les émotions et l'impact sur le comportement de chacun, de garder confiance en soi, de reconnaître sa valeur, de penser de manière positive et d'évaluer les forces et les défis de chacun.

**Autogestion:** Ce domaine comprend les capacités de réguler sainement les émotions, de gérer son stress, de se motiver personnellement, de contrôler ses impulsions et d'atteindre ses objectifs académiques.

**Conscience sociale:** Ce domaine s'applique à la relation avec l'environnement en considérant le point de vue de l'autre. Il comporte les capacités de démontrer les émotions des autres, de ressentir de l'empathie, de comprendre les autres perspectives, de respecter la diversité, de comprendre l'effet de ses comportements sur les autres et de suivre un comportement

qui répond aux normes sociales de comportement. Ces compétences sont les plus étendues de toutes.

**Compétences relationnelles:** Il s'agit de la capacité d'établir des relations saines par la communication, la coopération, l'écoute, la résolution de conflits et la capacité de demander, de jouer, de travailler et d'apprendre avec les autres ou de fournir de l'aide en cas de besoin.

**Prise de décision responsable:** Cela fait référence à toutes les capacités à faire des choix éthiques, responsables, sûrs et respectueux liées au comportement personnel et à l'interaction sociale, à prendre des décisions constructives et à évaluer les conséquences des décisions prises.

D'autre part, Jennings & Greenberg(2009) ont démontré qu'il est important de prendre en compte les facteurs contextuels qui influencent les compétences socio-émotionnelles et le bien-être auprès des apprenants et des enseignants. Parmi ces facteurs, on trouve: le leadership pédagogique du chef d'établissement; la culture de la société; les normes scolaires et le climat; les demandes institutionnelles et les politiques éducatives locales et les valeurs de l'institution.

En outre, l'emploi de la technologie présente plusieurs avantages importants dans l'évaluation du développement socio-émotionnel. Il s'agit d'un moyen efficace et évolutif de collecter et d'analyser les données liées à ces compétences afin de faciliter des interventions personnalisées et un retour d'information en temps réel, afin d'améliorer le bien-être social et émotionnel et le développement des compétences de nombreux apprenants. En outre, il améliore la précision, l'accessibilité et l'efficacité globales. Cela permet un accompagnement ciblé en fonction des besoins individuels (<https://www.taotesting.com/>, 2023).

En résumé, l'apprentissage socio-émotionnel est un processus continu qui permet à l'apprenant d'en apprendre davantage sur le monde, les autres et lui-même. C'est le terme donné à l'apprentissage qui permet aux apprenants de développer les compétences nécessaires pour créer et atteindre des objectifs positifs, comprendre et gérer leurs émotions, entretenir des relations positives, prendre des décisions responsables et faire preuve d'empathie envers les autres. Il existe 5 grandes compétences socio-émotionnelles. Ces compétences a un rôle essentiel dans le bien-être individuel des enfants et des adolescents ainsi que des adultes.

### **Pourquoi les étudiants ont-ils besoin des compétences socio-émotionnelles?**

En effet, l'intégration de l'apprentissage socio-émotionnel dans les écoles secondaires est très importante, parce que c'est le moment optimal des jeunes pour enseigner les bonnes habitudes et pour se développer le plus. D'ici, ces apprenants acquièrent des compétences qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

Les recherches antérieurs (Studyo, 2021, Alberta Education, 2019, Blanchet, 2019, Martin. 2018, Beaumont et Garcia, 2018; Herman et Collins, 2018; Cefai et autres, 2018; Shanker, 2014,...etc.) ont confirmé qu'il est clair que la mise en œuvre de l'apprentissage socio-émotionnel dans la vie scolaire profitera certainement à chaque étudiant. Ainsi, ses compétences socio-émotionnelles contribuent à:

- augmenter les performances scolaires des étudiants;
- créer des environnements éducatifs plus sûrs;

- apprendre effectivement à entretenir des relations positives et saines;
- créer une atmosphère harmonieuse dans la classe.
- améliorer la culture générale de l'école.
- obtenir de meilleurs résultats académiques.
- aider les étudiants à s'épanouir dans la vie.
- maîtriser la conscience de soi et la capacité à contrôler leurs émotions.
- poursuivre les études et mener une carrière réussie.

Au niveau international, l'importance de représenter les compétences socio-émotionnelles dans les programmes scolaires a été soulignée. Parmi ces tendances mondiales, on constate que l'Office des publications de l'Union européenne a publié un rapport comprenant des recommandations pour intégrer l'apprentissage socio-émotionnel en tant que composante essentielle des programmes scolaires dans l'ensemble de l'Union européenne (Cefai et al., 2018).

D'autre part, les États-Unis (2011) en ont fait un sujet d'intérêt depuis plusieurs années, puisque la loi sur l'enseignement primaire et secondaire de 1965 a été modifiée pour prendre en compte l'apprentissage socio-émotionnel. De plus, le Conseil suprême de l'éducation individuelle et collective (2019, p.1) a également confirmé qu'il prédit un certain bonheur individuel et social. En outre, le ministère de l'Éducation nationale et la Banque mondiale de Colombie (2017) ont publié un guide de l'enseignant visant à élaborer une stratégie pour développer les compétences socio-émotionnelles des jeunes dans l'enseignement secondaire et intermédiaire.

Nathalie Anton (2013) a présenté l'interview avec Ron Astor pour parler de l'apprentissage social et émotionnel à l'école. Il a dit que l'apprentissage socio-émotionnel à l'école nous enseigne les compétences nécessaires pour comporter de manière respectueuse et éthique envers les autres et nous-mêmes. Afin de développer ces compétences socio-émotionnelles, il a démontré que les écoles peuvent encourager les activités d'enrichissement telles que les clubs, le tutorat par les pairs, des compétitions sportives, le service communautaire, ...etc. Cela aide les apprenants à gérer leurs émotions, à résoudre les conflits, à agir avec équité, honnêteté et coopération.

Parallèlement, Lauren Ayube (2024) a montré que l'apprentissage socio-émotionnel comporte cinq éléments principaux qui permettent aux apprenants de maîtriser les compétences essentielles dans notre vie quotidienne. Ces 5 composantes permettent également au développement et à l'enseignement des compétences nécessaires pour établir des relations, gérer de grandes émotions, prendre conscience de soi, faire des choix responsables, résoudre des problèmes et se fixer des objectifs. Il est basé sur la conscience sociale, l'intelligence émotionnelle, la communication ouverte, les relations saines, l'empathie et le bien-être personnel.

En outre, l'apprentissage socio-émotionnel est un processus organisé en classe sous forme d'activités pour acquérir et appliquer des compétences socio-émotionnelles mises en pratique. Cela peut être comparé à l'apprentissage scolaire (Zins et Elias, 2007, p. 234). D'autre part, plusieurs études antérieures (Durlak et al., 2011 ; Sklad et al., 2012; Durlak et al., 2015) ont montré que l'emploi d'apprentissage socio-émotionnel à l'école permet de renforcer l'adaptation scolaire et sociale. Cela aide ainsi à réduire la détresse émotionnelle et les niveaux de troubles des conduites.

D'après Boissonneault, Beaumont, Pelletier et Beaulieu (2021, p.3), l'approche d'apprentissage social et émotionnel (ASÉ) est devenu de plus en plus essentiel en milieu scolaire pour les raisons suivantes:

- La création de climats éducatifs positifs;
- Le développement global des apprenants;
- La socialisation des apprenants;
- La contrôle de la violence et l'intimidation;
- La maîtrise des compétences interpersonnelles et intrapersonnelles.

Selon Estelle Riquois (2018), la réussite et l'échec scolaire d'un apprenant sont réellement liés aux émotions en les influençant de différentes manières. Aujourd'hui, l'interaction est le moyen d'expression le plus précieux dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais c'est le premier facteur de stress lorsqu'on parle cette langue. Dans ce cas, l'apprenant devient agité et anxieux lors de la pratique des activités. Si nous les observons sous un angle émotionnel, les autres facteurs moins visibles sont liés et interconnectés. Ces éléments seront liés à des réactions émotionnelles telles que la représentation que les apprenants ont de la langue cible ou de la situation d'apprentissage.

D'après Bruno Hourst (2018) et le cadre de CASEL (2020), l'apprentissage socio-émotionnel peut être intégré dans les matières scolaires afin de bien apprendre à l'école et de vivre la vie d'être humain. Ainsi, il doit être une politique d'établissement et ne pas être exposé de manière théorique à travers l'éducation civique. Ainsi, il faut encourager et promouvoir de manière globale tous les éducateurs lorsque l'on cherche à développer des compétences affectives et sociales auprès des étudiants sur le long terme.



En réalité, Studyo (2021) a publié que l'enseignement des compétences socio-émotionnelles est très important en classe. Il est donc nécessaire d'intégrer l'enseignement et la pratique de ces compétences dans les activités pédagogiques et dans les relations éducatives quotidiennes. Les apprenants doivent apprendre à gérer leurs émotions afin de/d':

- améliorer les résultats scolaires;
- devenir des atouts pour la société;
- créer un environnement d'apprentissage sûr de classe positif;
- développer une vie positive et saine à travers des comportements et des relations;
- réduire le niveau de stress psychologique, les problèmes de comportement;
- améliorer les relations entre les apprenants;
- préparer à affronter certaines situations relationnelles vécues avec confiance;
- développer les compétences essentielles dans la vie;
- favoriser la croissance intellectuelle.

Dans le cadre éducatif, les enseignants intègrent les principes de l'apprentissage socio-émotionnel dans leurs pratiques d'enseignement. Ils se concentrent sur les compétences socio-émotionnelles à cause de leur rôle principal dans le bien-être général des apprenants et dans la réussite académique. L'Université Laval (2021) a présenté, sur son site Internet, le programme de l'apprentissage et de l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) à l'école à travers les points suivants:

- Employer un cadre de référence et des outils pour enseigner les compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) aux apprenants dans la classe;
- Connaître la contribution de l'apprentissage socio-émotionnel et de la littératie émotionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage;

- améliorer les compétences socio-émotionnelles afin de pouvoir les enseigner aux apprenants et de contribuer à propre bien-être
- Analyser et résoudre différentes situations rencontrées dans la classe;
- Identifier les compétences socio-émotionnelles qu'il serait utile de développer dans la classe;
- Développer un projet visant à développer les compétences socio-émotionnelles dans la classe.

D'après les études antérieures (Hough, Kalogrides et Loeb 2017, Jennings, Brown, Frank, Doyle, Greenberg 2017, Gaudreau, Royer, Beaumont, et Frenette 2012, Benn, Akiva, Arel et Roeser 2012, Alvarez, 2007, Reyes, Brackett, Rivers, White et Salovey 2012), l'apprentissage socio-émotionnel est reconnu pour ses effets positifs, non seulement sur le bien-être des professeurs, mais aussi sur le bien-être des apprenants ainsi que sur le climat scolaire. Lorsque les compétences socio-émotionnelles sont développées, une série d'effets positifs peut être observé. Les lignes suivantes montrent ces effets sur les trois catégories comme suit:

#### **Pour les enseignants:**

- Meilleure empathie envers leurs apprenants;
- Amélioration d'autorégulation des émotions;
- Plus grande confiance en leurs interventions;
- Meilleure relation élève-enseignant;
- Création un climat de classe agréable;
- Augmentation de leur pleine conscience.
- Plus grande satisfaction au travail;
- Gestion plus efficace du stress;
- Réduction des comportements agressifs des apprenants;
- Renforcement d'une meilleure résilience.

**Pour les apprenants :**

- Meilleurs résultats scolaires;
- Santé mentale positive;
- Meilleure estime de soi;
- Amélioration des comportements sociaux;
- Meilleure gestion des conflits;
- Diminution de la violence;
- Meilleures relations sociales;
- Diminution de la détresse émotionnelle et de l'anxiété;
- Réduction des problèmes de comportement.

**Pour le climat scolaire:**

- Création des relations plus positives entre les pairs;
- Amélioration du climat scolaire en général;
- Motivation des apprenants;
- Augmentation des attentes et des aspirations chez les apprenants;
- Réduction de la violence à l'école;
- Participation significative à la vie scolaire;
- Augmentation de la présence plus des apprenants;
- Diminution des suspensions scolaires.

En conclusion, il convient de mentionner que la conscience que le développement socio-émotionnel des apprenants représente indissociable de leur communauté d'apprentissage plus inclusive, plus efficace et plus empathique. Cela se partit d'incorporer des programmes d'étude de l'apprentissage socio-émotionnel, d'exécuter des stratégies qui répondent aux divers besoins sociaux et émotionnels des apprenants et de promouvoir des relations positives entre les professeurs et les apprenants.

**Relations entre les variables de recherche**

D'après l'exposé précédent des axes de recherche (évaluation des résultats d'apprentissage, compétences sociales et émotionnelles), on conclut que l'évaluation efficace des résultats d'apprentissage doit prendre en considération les compétences socio-émotionnelles. Cela nécessite la reconnaissance de leur importance pour la réussite professionnelle et personnelle des apprenants. Par conséquent, l'intégration de ces aspects dans l'évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français contribue au développement global des apprenants et à leur capacité à utiliser le français efficacement dans différentes situations.

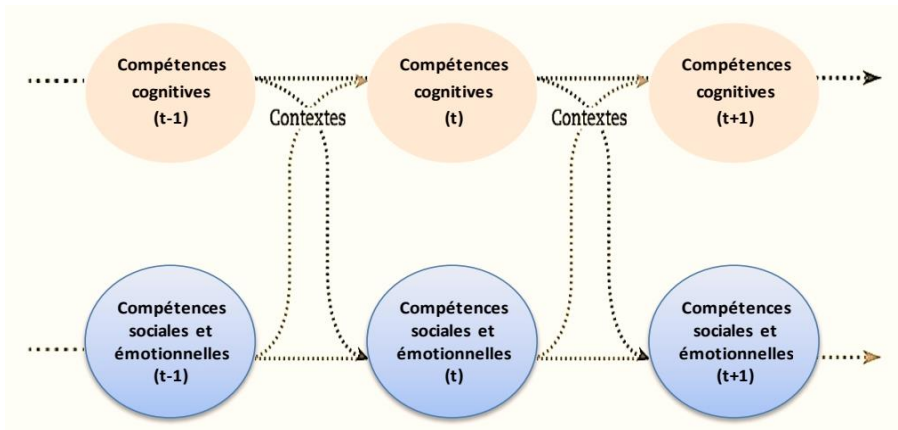
Dans ce contexte, on trouve que la maîtrise du langage aide l'apprenant à définir sa personnalité, sa culture familiale et ses intérêts à travers ses propres expressions. En outre, ce développement du langage permet à l'apprenant de communiquer de manière compréhensible et socialement acceptable ainsi qu'à utiliser la parole dans ses interactions avec les autres et à résoudre les conflits interpersonnels en particulier. Donc, cela affecte réellement le développement socio-affectif. (Ministère de la Famille, 2014, p. 150).

En fait, Gendron (2007) a montré que les compétences socio-émotionnelles ne sont pas uniquement dues au patrimoine génétique acquises, mais dépendent fondamentalement des capacités acquises au cours de l'expérience de vie, notamment à travers les expériences que l'apprenant va acquérir à l'école. McLaughlin, Aspdén et Clarke (2017) conviennent que ces compétences comprennent un large éventail de compétences que les apprenants maîtrisent pour les utiliser de manière appropriée à la lumière de leur culture et de leur identité.

Selon la littérature sur la formation des compétences, on lit souvent l'expression « les compétences mènent aux compétences » signifiant que plus les apprenants possèdent de

## Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles

compétences, plus ils en acquièrent. En même sens, cela s'applique également au degré auquel la même compétence est acquise ou développée. De plus, certaines études (Cunha, Heckman et Schennach, 2010 ; Cunha et Heckman 2007) indiquent l'existence de la productivité croisée. Tout processus dans lequel un type de compétence peut contribuer au fil du temps à renforcer d'autres compétences. La figure suivante montre cette idée comme suit:



D'après la figure précédente, les compétences cognitives et les compétences sociales et émotionnelles sont donc étroitement liées à travers des interactions dynamiques. En général, les apprenants très compétents sont plus susceptibles de mieux utiliser leur contextes d'apprentissage, de choisir des outils appropriés pour enrichir leurs connaissances ou de rechercher d'autres opportunités pour les enrichir par le biais d'activités extrascolaires. En particulier, c'est vrai pour les apprenants qui possèdent de meilleures compétences socio-émotionnelles, car ces compétences peuvent contribuer au développement des compétences cognitives.

En effet, les compétences sociales et émotionnelles jouent donc un rôle majeur dans la réussite des apprenants dans la vie. Il a été constaté que la persévérance et la discipline, par exemple, encouragent les apprenants à effectuer leurs devoirs

avec enthousiasme et qu'ils en tirent quelque chose pour réussir dans un monde multiculturel et interconnecté. Ainsi, les compétences cognitives et socio-émotionnelles s'améliorent, interagissent et permettent aux apprenants de bénéficier de résultats positifs.

En définitive, les habiletés socio-émotionnelles sont fondamentales pour renforcer la résilience, travailler avec les autres, réduire l'intimidation et les comportements à risque et réussir e à l'école et dans la vie. À la lumière de ce qui précède, nous nous attendons à ce que l'intégration des compétences socio-émotionnelles dans les programmes d'études est d'une grande importance pour plusieurs raisons:

1. Développement global des apprenants.
2. Compréhension et gestion les propres émotions des apprenants, ainsi que celles des autres.
3. Amélioration d'un équilibre entre les aspects cognitifs, émotionnels et sociaux de leur personnalité.
4. Élaboration des relations interpersonnelles enrichissantes et saines avec les autres.
5. Création d'un environnement scolaire propice aux interactions sociales positives.
6. Préparation à la vie professionnelle et sociale.
7. Réduction de l'anxiété et du stress.
8. Mieux reconnaissance et régulation de leurs émotions.
9. Création un environnement scolaire plus favorable à l'apprentissage et au bien-être des étudiants.
10. Réduction du comportement problématique en favorisant un climat scolaire plus sécuritaire et respectueux pour tous.

## Étude expérimentale

Pour préparer et expérimenter les outils et les matériels de recherche, on présente en détail les étapes impliquées comme suit:

### **I. Préparation des outils et matériels de recherche:**

La chercheuse a élaboré les outils et matériels suivants:

#### **1- Liste des compétences socio-émotionnelles à inclure dans les résultats d'apprentissage du programme de Français (voir annexe I ).**

Cette liste a pour but d'identifier les compétences socio-émotionnelles qui devraient être incluses dans les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire. Ainsi, la chercheuse a consulté les études antérieures et les références telles que les études d' Asholown et Bernard (2012), de Beaumont et Garcia (2018), de Hourst (2018), de Blanchet (2019), de légaré (2019). et de St-Louis (2020), qui ont abordé les compétences socio-émotionnelles. La liste se compose de cinq compétences principales (conscience de soi, autogestion, conscience sociale, compétences relationnelles, prise de décisions responsables) avec quarante-cinq sous-compétences.

En suit, la chercheuse a présenté cette liste initiale aux professeurs spécialistes en didactique du FLE. Tous les commentaires et les remarques des membres du jury ont été pris en compte en considération. Selon les points de vue du jury, la chercheuse s'est limitée à ces cinq compétences principales et aux quarante sous-compétences les plus nécessaires qui doivent être incluses dans les manuels scolaires du cycle secondaire afin de les développer chez les apprenants.

## 2- Grille d'analyse des résultats d'apprentissage du programme de Français (voir annexe II).

Cette grille d'analyse a pour but d'analyser les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire de la série " Club @ dos plus " du FLE à la lumière des compétences socio émotionnelles. Elle comprend cinq critères d'évaluation (conscience de soi, autogestion, conscience sociale, compétences relationnelles, prise de décisions responsables), quarante indicateurs et trois niveaux de disponibilité: «Totalelement», «Partiellement» et «Pas du tout».

Pour vérifier la validité de cette grille, la chercheuse l'a présentée à un membres du jury spécialiste dans l'enseignement du FLE. Tous les commentaires des membres du jury ont été pris en compte.

Afin de vérifier la fidélité de cette grille, la chercheuse et un autre spécialiste dans l'enseignement du FLE ont analysé séparément les résultats d'apprentissage de la première année secondaire (A1.1) " Club @ dos plus 1" à la lumière des compétences socio-émotionnelles. au moyen de cette grille, puis la chercheuse a calculé le coefficient de concordance entre les deux analystes par l'équation d'Holsti:

$$2C_{1,2}$$

$$R = \frac{2C_{1,2}}{C_1 + C_2}$$

$$C_1 + C_2$$

C<sub>1</sub>= Nombre des catégories analysées par le premier analyste.

C<sub>2</sub>= Nombre des catégories analysées par le deuxième analyste.

C<sub>1,2</sub>= Nombre des catégories convenues des deux analystes.

R= Coefficient de fidélité.

Le tableau suivant expose les résultats obtenus comme suit:



**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

**Tableau No.1**

**Coefficients de fidélité de la grille d'analyse des résultats d'apprentissage du  
programme de première année secondaire (A1.1) " Club @ dos plus 1"**

Critères d'évaluation	C1	C2	C1,2	R
conscience de soi	9	9	8	0.89%
autogestion	7	7	6	0.86%
conscience sociale	9	9	8	0.89%
compétences relationnelles	7	7	6	0.86%
prise de décisions responsables	8	8	8	100%
Total	40	40	36	0.90%

Ce tableau démontre que toutes les valeurs du coefficient d'accord, que ce soit pour chaque critère ou au total, sont élevées. Donc, la grille est donc fidèle.

### **3- Questionnaire destiné aux étudiants du FLE au cycle secondaire (voir annexe III ).**

Ce questionnaire vise à enquêter sur le niveau des étudiants du cycle secondaire afin de vérifier à quel point les résultats d'apprentissage du programme " Club @ dos plus " du FLE répondent à leurs attentes concernant les compétences socio-émotionnelles.

La chercheuse a consulté les références et les études antérieures telles que les études d'Ibn Saqr (2023), de Bani Issa et Muqabalah (2022), de Chaudière et Cabaret (2022), de Gérouville, 2021 et de Hawass (2015), qui ont souligné le sujet des compétences socio-émotionnelles. Les items de ce questionnaire sont formulés d'une manière à ce que les étudiants puissent les lire sans ambiguïté.

Ce questionnaire comprenait cinq compétences principales: (conscience de soi, autogestion, conscience

sociale, compétences relationnelles, prise de décisions responsables). Ainsi, il est composé de soixante-six items auxquels ces étudiants répondent en cochant une case: «Jamais», «Rarement», «Parfois», «Souvent» ou «Toujours».

Pour vérifier la validité du questionnaire, la chercheuse a présenté ce questionnaire à un jury spécialisé dans l'enseignement du FLE. La chercheuse a pris en compte tous les commentaires des membres du jury. La cohérence interne a également été calculée à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson entre le score de chaque item et le score total de la dimension correspond et du coefficient de corrélation entre le score de chaque dimension et le score total du questionnaire. Les deux tableaux suivants montrent les résultats obtenus:

**Tableau No.2**  
**Coefficients de corrélation de Pearson entre**  
**le score de chaque item et le score total de la dimension**

Dimension	Items	Coefficients de corrélation	Dimension	Items	Coefficients de corrélation	Niveau de signification
1. Conscience de soi	1.1	0.831	4. Compétences relationnelles	4.1	0.991	0.01
	1.2	0.916		4.2	0.910	
	1.3	0.879		4.3	0.991	
	1.4	0.919		4.4	0.959	
	1.5	0.919		4.5	0.991	
	1.6	0.919		4.6	0.991	
	1.7	0.927		4.7	0.991	
	1.8	0.702		4.8	0.936	
	1.9	0.927		4.9	0.936	
	1.10	0.703		4.10	0.819	
	1.11	0.471		4.11	0.827	
2. Autogestion	2.1	0.923	5. Prise de décisions responsables	5.1	0.844	0.01
	2.2	0.900		5.2	0.844	
	2.3	0.896		5.3	0.931	
	2.4	0.856		5.4	0.914	
	2.5	0.836		5.5	0.914	
	2.6	0.862		5.6	0.914	
	2.7	0.789		5.7	0.771	
	2.8	0.931		5.8	0.844	
	2.9	0.842		5.9	0.550	
	2.10	0.923		5.10	0.931	
	2.11	0.932		5.11	0.914	
3. Conscience sociale	3.1	0.889		5.12	0.914	0.01
	3.2	0.930		4.13	0.911	
	3.3	0.866		4.13	0.911	
	3.4	0.926		4.15	0.991	
	3.5	0.598		4.16	0.911	
	3.6	0.900		4.15	0.864	
	3.7	0.913				
	3.8	0.847				
	3.9	0.645				
	3.10	0.930				
	3.11	0.606				
	3.12	0.926				
	3.13	0.869				

**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

---

Le tableau précédent montre que les valeurs des coefficients de corrélation entre le score de chaque item et le score total de la dimension correspondante sont comprises entre (0.417- 0.930). De plus, ce tableau démontre que tous les coefficients de corrélation entre le score de chaque item et le score total pour sa dimension correspondante sont statistiquement significatifs au niveau de 0.01.

**Tableau No.3**  
**Coefficients de corrélation de Pearson entre**  
**la note de chaque dimension et la note totale du questionnaire**

<b>Dimension</b>	<b>Coefficients de corrélation</b>	<b>Niveau de signification</b>
<b>conscience de soi</b>	<b>0.966</b>	<b>0.01</b>
<b>autogestion</b>	<b>0.980</b>	
<b>conscience sociale</b>	<b>0.975</b>	
<b>compétences relationnelles</b>	<b>0.977</b>	
<b>prise de décisions responsables</b>	<b>0.955</b>	

Les résultats du tableau précédant montrent que les valeurs des coefficients de corrélation entre le score de chaque dimension et le score total du questionnaire varient entre (0.955 - 0.980). En outre, ce tableau prouve que tous les coefficients de corrélation entre le score de chaque dimension et le score total du questionnaire sont statistiquement significatifs au niveau de 0.01.

Ainsi, le questionnaire se caractérise par un degré de cohérence interne acceptable et fait que tous les items tendent à enquêter sur le niveau des étudiants du cycle secondaire pour vérifier dans quelle mesure les résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus " répondent à leurs attentes en matière de compétences socio-émotionnelles.

En vue de vérifier la fidélité du questionnaire, on a calculé le coefficient alpha de Cronbach. On présente les résultats obtenus au tableau suivant:

**Tableau No.4**  
**Coefficients de fidélité du questionnaire**  
**destiné aux étudiants du cycle secondaire**

Dimension	Coefficients alpha de
conscience de soi	0.956
autogestion	0.970
conscience sociale	0.961
compétences relationnelles	0.990
prise de décisions responsables	0.975
<b>Total</b>	<b>0.983</b>

Le tableau précédant montre que toutes les valeurs des coefficients alpha de Cronbach, que ce soit pour les cinq dimensions ou pour l'ensemble du questionnaire, sont élevées. Le questionnaire est donc fidèle.

#### **4- Conception proposée d'inclure les compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus " du cycle secondaire.**

Cette conception vise à proposer des pistes pour intégrer les compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus " du cycle secondaire afin d'atteindre la qualité de ces résultats. Cela s'est fait à travers:

- déterminer l'objectif de la conception proposée, ses composantes, les étapes de construction et ses exigences.
- examiner les études antérieures liées à la préparation de la conception proposée et la littérature relative aux compétences socio-émotionnelles.
- réviser les compétences socio-émotionnelles adoptées par l'organisme collaboratif pour les apprentissages académiques, sociaux et émotionnels (2020).
- déterminer les points de départ de la conception proposée et la philosophie de développement adoptée.
- préparer une forme initiale de la conception proposée .
- présenter la conception proposée aux membres de jury spécialisés en didactique du FLE. on a pris en considération tous leurs remarques.
- développer la forme finale de la conception proposée selon les résultats de la recherche.

## Résultats de la recherche

Dans cette partie, la chercheuse a procédé à une analyse statistique des résultats obtenus après l'application des outils de recherche. Cela vise à parvenir à une interprétation claire de ces résultats. Ainsi, on peut évaluer les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles.

### Analyse statistique des résultats et leur interprétation:

La chercheuse a analysé les résultats obtenus pour tester leurs hypothèses comme suit :

**Résultats de la 1<sup>ère</sup> hypothèse:** Les compétences sociales et émotionnelles requises se trouvent dans les résultats

d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire en Egypte par un pourcentage pédagogique insuffisant.

**En vue de tester la première hypothèse**, la chercheuse a calculé les fréquences de chaque indicateur dans la grille d'analyse des résultats d'apprentissage du programme des trois niveaux scolaires (A1.1, A1.2 et A1.3) des résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus " et elle a aussi calculé la moyenne, le poids relatif et le rang de chaque indicateur. Les tableaux ci-dessous présentent les résultats obtenus:

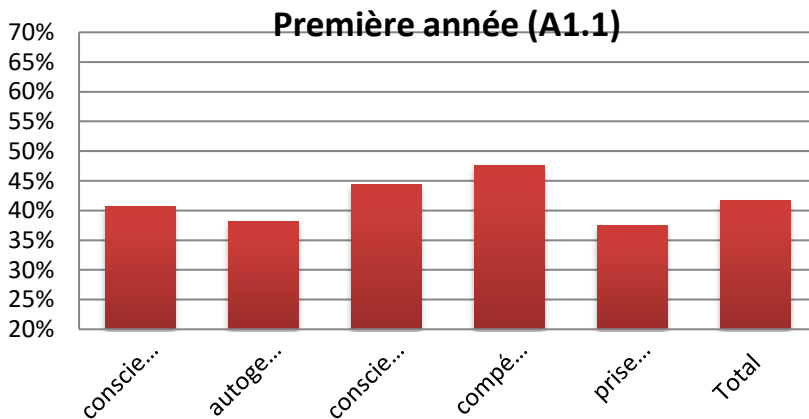
**Tableau No.5**

**Fréquences, poids relatifs et rangs des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus 1 "**

Critères	No. des indicateurs	Première année (A1.1)			
		Résultats d'apprentissage du programme			
		Degré de disponibilité	Moyen		Rang

**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

		Total	Partiellement	Pas du tout			
		F	F	F			
conscience de soi	9	1	0	8	1.22	40.66%	3
autogestion	7	0	1	6	1.14	38.09%	4
conscience sociale	9	1	1	7	1.33	44.33%	2
compétences relationnelles	7	1	1	5	1.43	47.62%	1
prise de décisions responsables	8	0	1	7	1.12	37.50%	5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>33</b>	<b>1.25</b>	<b>41.66%</b>	



**Figure (3): Poids relatifs des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus 1"**

D'après le tableau No.5 et la figure No.3, toutes les moyennes des indicateurs varient entre (1.12- 1.43) en pourcentages qui varient aussi entre (37.50% - 47.62%). On trouve ainsi que le pourcentage du total de la première année secondaire (A1.1) est (41.66%). De plus, le critère d'évaluation (**prise de décisions responsables**) en pourcentage (37.50%) a le rang inférieur (5) tandis que le critère d'évaluation (**compétences relationnelles**) en pourcentage (47.62%) a le rang supérieur (1). Ces valeurs sont moins que la valeur du seuil (2) en pourcentage (66.67%). Cela signifie l'indisponibilité des indicateurs des compétences socio-émotionnelles à la première année secondaire (A1.1) " Club @ dos plus 1".

**Tableau No.6**

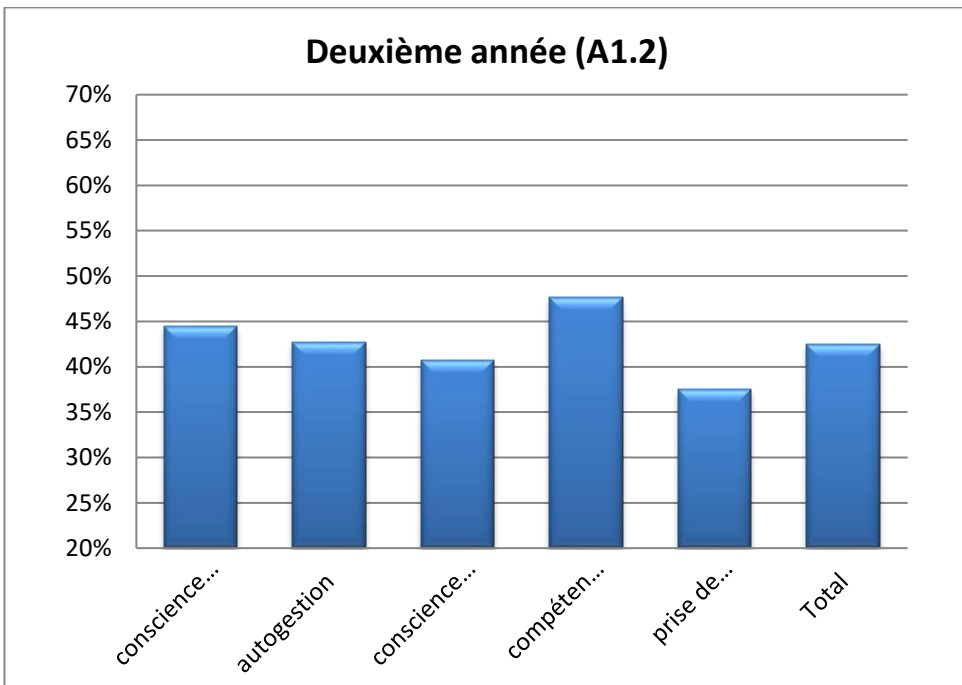
**Fréquences, poids relatifs et rangs des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus 2 "**

		Deuxième année (A1.2)					
		Résultats d'apprentissage du programme					
		Degré de disponibilité			Moyen	Poids relatif	Rang
		Totalement	partiellement	Pas du tout			
		F	F	F			
conscience de	9	1	1	7	1.33	44.44%	2



**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

<b>soi</b>							
<b>autogestion</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1.28</b>	<b>42.66%</b>	<b>3</b>
<b>conscience sociale</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1.22</b>	<b>40.74%</b>	<b>4</b>
<b>compétences relationnelles</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1.43</b>	<b>47.62%</b>	<b>1</b>
<b>prise de décisions responsables</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1.25</b>	<b>37.50%</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>31</b>	<b>1.27</b>	<b>42.50%</b>	



**Figure (4): Poids relatifs des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français "Club @ dos plus 2"**

Pour le tableau No.6 et la figure No.4, toutes les moyennes des indicateurs varient entre (1.25- 1.43) en pourcentages qui varient aussi entre (37.50% - 47.62%), ainsi le pourcentage du total de la deuxième année secondaire (A1.2) est (42.50%). En outre, le critère d'évaluation (**prise de décisions responsables**) en pourcentage (37.50%) a le rang inférieur (5) tandis que le critère d'évaluation (**compétences relationnelles**) en pourcentage (47.62%) a le rang supérieur (1). Ces valeurs sont moins que la valeur du seuil (2) en pourcentage (66.67%). Cela signifie l'indisponibilité des indicateurs des compétences socio-émotionnelles à la 2<sup>ème</sup> année secondaire (A1.2) " Club @ dos plus 2".

**Tableau No.7**

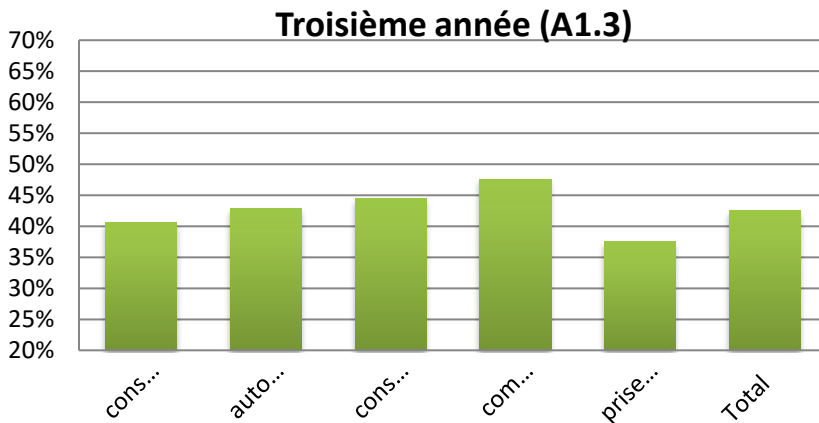
**Fréquences, poids relatifs et rangs des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus 3 "**

Critères d'évaluation	Troisième année (A1.3)						
	Résultats d'apprentissage du programme						
	Degré de disponibilité			Moyen			
	Totalement	Partiellement	Pas du tout				
F	F	F					
conscience de soi	9	1	0	8	1.22	40.66 %	4
autogestion	7	0	2	5	1.28	42.85 %	3

**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

<b>conscience sociale</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1.33</b>	<b>44.44 %</b>	<b>2</b>
<b>compétences relationnelles</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1.43</b>	<b>47.62 %</b>	<b>1</b>
<b>prise de décisions responsables</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1.12</b>	<b>37.50 %</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>32</b>	<b>1.27</b>	<b>42.50 %</b>	

**Figure (5): Poids relatif des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français "Club @ dos plus 3"**



Selon le tableau No.7 et la figure No.5 toutes les moyennes des indicateurs varient entre (1.12- 1.43) en pourcentages qui varient aussi entre (37.50%- 47.62%). Dans ce cadre, le critère d'évaluation (**prise de décisions responsables**) en pourcentage (37.50%) a le rang inférieur (5) tandis que le critère d'évaluation (**compétences relationnelles**) en pourcentage (47.62%) a le rang supérieur (1). Le pourcentage du total de la troisième année secondaire (A1.3) est (42.50%). Ces valeurs sont moins

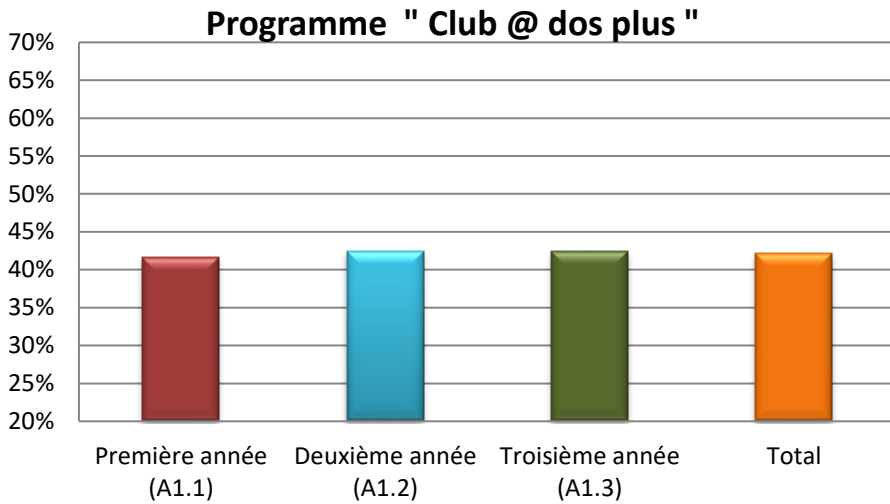
que la valeur du seuil (2) en pourcentage (66.67%). Cela signifie l'indisponibilité des indicateurs des compétences socio-émotionnelles à la 3<sup>ème</sup> année secondaire (A1.3) "Club @ dos plus 3".

**Tableau N°.8**

**Fréquences, poids relatifs et rangs des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux trois niveaux scolaires des résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus "**

Critères d'évaluati	No. des indicateurs	trois niveaux scolaires de la série " Club @ dos plus "					
		Résultats d'apprentissage du programme					
		Degré de disponibilité			Moyen	Poids relatif	Rang
		Totalement	Partiellement	Pas du tout			
		F	F	F			
Première année (A1.1)	40	3	4	33	1.25	41.66%	2
Deuxième année (A1.2)	40	2	7	31	1.27	42.50%	1
Troisième année (A1.3)	40	3	5	32	1.27	42.50%	1
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>96</b>	<b>1.26</b>	<b>42.22%</b>	

Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles



**Figure (6): Poids relatifs des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux trois niveaux scolaires des résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus "**

D'après le tableau N°.8 et la figure N°.6, toutes les moyennes des indicateurs varient entre (1.25 - 1.27) en pourcentages qui varient aussi entre (41.66%- 42.50%), ainsi le pourcentage du total des trois niveaux scolaires est (42.22%). D'ici, la première année (A1.1) en pourcentage (41.66%) a le rang inférieur (2), tandis que la deuxième année (A1.2) et la troisième année (A1.3) en même pourcentage (42.50%) ont le même rang supérieur (1). Ces valeurs sont moins que la valeur du seuil (2) en pourcentage (66.67%). Cela signifie l'indisponibilité des indicateurs des compétences socio-émotionnelles aux trois niveaux scolaires (A1.1, A1.2 et A1.3) des résultats d'apprentissage du programme de Français du cycle secondaire " Club @ dos plus".

Ce tableau et cette figure montrent également que les pourcentages des trois niveaux scolaires (41.66%, 42.50% et

42.50%) et le pourcentage du total (42.22%) sont moins que le niveau acceptable (70%) selon les études antérieures. Alors, tous les trois niveaux scolaires des résultats d'apprentissage du programme de Français du cycle secondaire " Club @ dos plus " n'incluent pas les compétences socio émotionnelles. Par conséquent, la première hypothèse de la recherche a été acceptée.

**Résultats de la 2<sup>ème</sup> hypothèse:** Les résultats d'apprentissage des trois niveaux du programme de Français " Club @ dos plus " au cycle secondaire en Egypte ne répondent pas aux besoins des apprenants du FLE concernant les compétences socio-émotionnelles.

• **Pour tester la deuxième hypothèse,** la chercheuse a calculé les fréquences de chaque dimension dans le questionnaire destiné aux étudiants du cycle secondaire. Elle a également calculé la moyenne, le poids relatif et le rang de chaque dimension. Le tableau suivant montre les résultats obtenus:

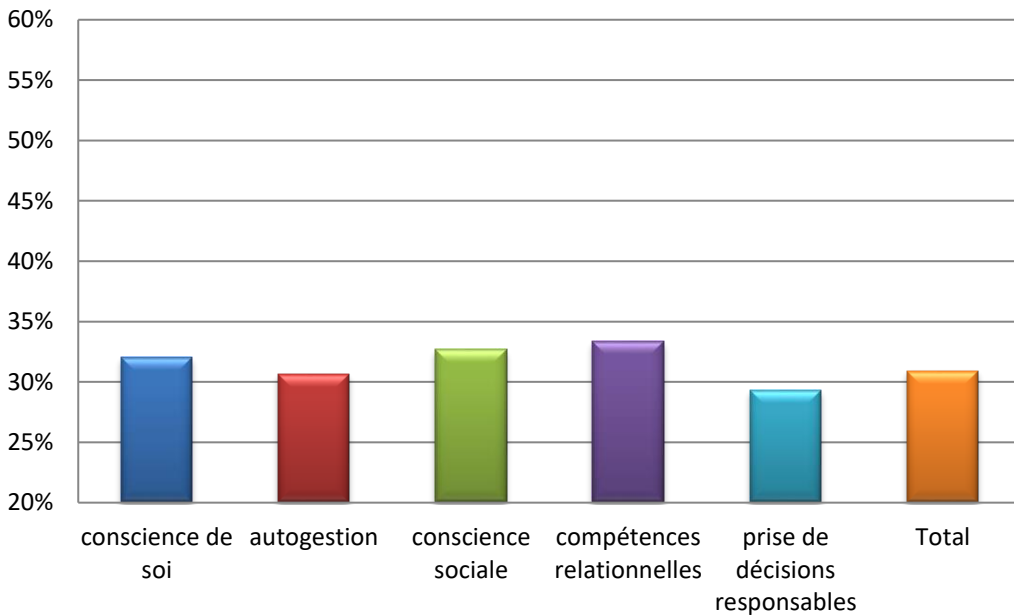
**Tableau No.9**

Fréquences, poids relatifs et rangs des dimensions des compétences socio-émotionnelles au questionnaire destiné aux étudiants du FLE au cycle secondaire

Critères d'évaluation	Programme du FLE " Club @ dos plus "							
	Résultats d'apprentissage chez les étudiants du cycle secondaire							
	Degré de disponibilité					M	Poids relatif	Rang
	Toujours		Parfois	Rarement	Jamais			

**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

	F	F	F	F	F			
<b>conscience de soi</b>	2	2	1	2	23	1.60	32.00%	3
<b>autogestion</b>	2	-	2	4	22	1.53	30.66%	4
<b>conscience sociale</b>	1	2	2	-	25	1.63	32.66%	2
<b>compétences relationnelles</b>	1	-	6	4	19	1.66	33.33%	1
<b>prise de décisions responsables</b>	-	-	5	4	21	1.46	29.33%	5
<b>Total</b>	6	4	16	14	110	1.54	30.93%	
	3.33%	-	14%	11.33%	71.33%			



**Figure (7): Poids relatifs des dimensions des compétences socio-émotionnelles au questionnaire destiné aux étudiants du FLE au cycle secondaire**

D'après le tableau No.9 et la figure No.7, toutes les moyennes des dimensions varient entre (1.46- 1.66) en pourcentages qui varient aussi entre (29.33%- 33.33%), ainsi le pourcentage du total des dimensions est (30.93%). la dimension (**prise de décisions responsables**) en pourcentage (29.33%) a le rang inférieur (5), tandis que la dimension (**compétences relationnelles**) en pourcentage (33.33%) a le rang supérieur (1). Ces valeurs sont moins que la valeur du seuil (3) en pourcentage (60%). Cela signifie l'indisponibilité des dimensions des compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français " Club @ dos plus "à la lumière des opinions des étudiants du FLE au cycle secondaire.

Selon les résultats précédents du tableau et de la figure, les pourcentages de toutes les dimensions (33.33%, 30.66%, 32.66%, 29.33% et 32.00%) et le pourcentage du total (30.93%) sont moins que le niveau acceptable (70%) d'après les études antérieures. De plus, (3.33%) des étudiants du FLE au cycle secondaire pensent que les socio émotionnelles sont fortement disponibles dans leurs performances tandis que la grande majorité de ces étudiants (71.33%) pensent que ces compétences ne sont pas disponibles aux leurs performances.

Par conséquent, tous les niveaux académiques des résultats d'apprentissage du programme de Français du cycle secondaire " Club @ dos plus " ne répondent pas aux besoins des étudiants du FLE en matière de la maîtrise des compétences socio-émotionnelles. Alors, la deuxième hypothèse de la recherche a été acceptée.



## Discussion des résultats

La recherche actuelle a montré que tous les résultats d'apprentissage du programme de Français du cycle secondaire " Club @ dos plus " n'incluent pas les compétences socio-émotionnelles sur les trois niveaux scolaires (A1.1, A1.2 et A1.3) puisque les pourcentages des trois niveaux scolaires (41.66%, 42.50% et 42.50%) et le pourcentage du total (42.22%) sont moins que le pourcentage du seuil (66.67%) et le niveau acceptable (70%) d'après les études antérieures et théoriques.

D'autre part, Hélène Saillant (2003) a clarifié que l'évaluation d'un programme est le processus consistant à se forger une opinion sur un programme basée sur les informations recueillies sur des questions telles que l'importance, la rentabilité et le succès du point de vue des apprenants.

Dans ce cadre, la chercheuse a élaboré un questionnaire destiné aux étudiants du FLE au cycle secondaire sur les compétences socio-émotionnelles. Les résultats du questionnaire ont prouvé que les résultats d'apprentissage aux trois niveaux scolaires du programme visé ne répondent pas aux besoins des étudiants du FLE en matière de la maîtrise des compétences socio-émotionnelles puisque les pourcentages de toutes les dimensions de ces compétences (33.33%, 30.66%, 32.66%, 29.33% et 32.00%) et le pourcentage du total (30.93%) sont également moins que le pourcentage du seuil (66.67%) et le niveau acceptable (70%) d'après les études antérieures et théoriques.

Nous avons conclu à ces deux résultats par l'analyse résultats d'apprentissage du programme de Français du cycle secondaire " Club @ dos plus " des trois niveaux (A1.1, A1.2

et A1.3) et par l'enquête sur les opinions des étudiants du FLE au cycle secondaire à l'égard de ce programme. Ces résultats s'accordent avec ceux de l'étude d' Elborm (2018), de Salam (2019), d' Ibrahim (2019), d'Amr (2020), de Mahmoud (2021), de Moustafa (2022), de Zekri (2022) et Youssef (2022) qui ont démontré que les résultats d'apprentissage du programme de Français aux différents cycles éducatifs n'incluent pas toutes les compétences psychosociales.

Cela conforme ainsi à l'étude de Muhammad (2009), de Joseph et Strain (2010), de Kristine (2013) , d'Adams (2013), de Hawass (2015), de Radhi (2019), d'Elias (2019), d'Al-Harbi et Hawil (2021), d'Al-Houli (2022), de Bani Issa et Muqabalah (2022), de Daha et Al-Talwani (2023) et d'Ibn Saqr (2023) qui ont montré la nécessité de proposer des pistes pour insérer les compétences socio-émotionnelles dans les programmes et les curricula scolaires et d'améliorer ceux-ci.

En fait, les programmes basés sur les résultats de l'apprentissage ne sont pas de simples listes de sujets à enseigner. Ces programmes guident les enseignants dans la promotion de diverses pratiques d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'apprenant. Ainsi, ils sont nécessaires pour parvenir à un enseignement et un apprentissage de qualité et pour motiver les apprenants à poursuivre leurs études tout au long de leur vie.

En fin, les résultats de la recherche ont montré qu'il y a un écart significatif entre les compétences socio-émotionnelles et les résultats d'apprentissage du programme de Français "Club @ dos plus". Par conséquent, on peut revenir l'indisponibilité de chacune des compétences socio-émotionnelles dans les résultats d'apprentissage du programme de Français "Club @ dos plus " du FLE au cycle secondaire aux raisons suivantes:

- Les objectifs, les activités et les outils d'évaluation de ce programme accordent peu d'attention au développement des compétences socio-émotionnelles auprès des étudiants.
- la nouveauté de la plupart de ces compétences .
- l'impact négatif de facteurs psychologiques qui empêchent l'étudiant de communiquer en classe comme la timidité.
- L'insuffisance des près requis pour les enseignants.
- L'emploi des méthode d'enseignement traditionnelles qui ne motivent pas les apprenants à coopérer avec leurs pairs en classe.
- La forte pression pour réussir académiquement et la culture du résultat. Cela peut conduire à accorder une importance excessive aux matières traditionnelles au détriment du développement social et émotionnel.
- Le manque de soutien ou de politiques éducatives spécifiques dans ce domaine pour mettre en œuvre des programmes complets de développement socio-émotionnel.

À la lumière de tout ce qui précède, les enseignants du FLE doivent travaillent ensemble pour planifier des projets de lecture explorant l'apprentissage socio-émotionnel à chaque niveau scolaire. On utilise le langage de l'apprentissage socio-émotionnel dans les publications, l'affichage et les évènements de l'école. Le personnel scolaire élabore des modules d'apprentissage qui renforcent les compétences socio-émotionnelles.

D'ailleurs, (3.33%) des étudiants du FLE au cycle secondaire pensent que les compétences socio-émotionnelles sont fortement disponibles dans leurs performances tandis que (25%) de ceux-ci pensent qu'elles sont modérément disponibles, cependant que la grande majorité de ces étudiants (71.33%) pensent qu'elles ne sont pas disponibles. Nous récapitulons ces résultats et concluons que étudiants du FLE

au cycle secondaire prouvent la non-conformité des résultats d'apprentissage du programme de Français "Club @ dos plus " aux compétences socio-émotionnelles.

En définitive, les résultats obtenus ont montré que les compétences relationnelles sont disponibles dans une large mesure dans les résultats d'apprentissage du programme en ce qui concerne l'écoute active, la communication claire, le travail en équipe, la coopération, la négociation de manière constructive et la capacité à demander de l'aide. Cela aide les étudiants à établir des relations saines. Alors que les compétences de prise de décision responsables ne sont disponibles que dans une faible mesure. Les étudiants sont incapables de faire des choix constructifs aux plans personnel et social en tenant compte des normes éthiques et d'évaluer les conséquences potentielles.

De plus, les compétences (conscience de soi, autogestion et conscience sociale) sont disponibles dans une mesure modérée. Cet ensemble comprend les capacités de reconnaître ses émotions, d'évaluer ses forces et ses défis, de contrôler ses émotions et ses impulsions, de gérer son stress, de se motiver personnellement, d'établir et de réaliser ses objectifs; d'identifier les émotions des autres, de faire preuve d'empathie et de comprendre les autres perspectives. En fin, on a généralement abouti à une faible inclusion des compétences sociales et émotionnelles dans les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle secondaire.

En fin, il fallait recommander le développement du programme de langue française en général avec toutes ses composantes, et en particulier les résultats d'apprentissage de ses manuels à la lumière de certaines compétences sociales et émotionnelles. En identifiant dans quelle mesure ces

compétences sont incluses dans les manuels de français au cycle secondaire en Egypte, et en présentant des suggestions pour améliorer l'intégration des compétences.

### **Conception proposée d'inclure les compétences socio-émotionnelles aux résultats d'apprentissage du programme de Français.**

En fait, le programme de Français "Club @ dos plus" du cycle secondaire vise à développer les compétences linguistiques et culturelles des étudiants. Cependant, pour préparer les étudiants à réussir dans un monde complexe et interconnecté, il est essentiel d'intégrer également les compétences socio-émotionnelles. Cette conception suggère une approche systématique pour inclure ces compétences dans les résultats d'apprentissage du programme.

#### **Titre de conception proposée:**

Développement des résultats d'apprentissage du programme de Français du cycle secondaire à la lumière des compétences socio-émotionnelles.

#### **Qu'est-ce que la conception proposée ?**

Cette proposition vise à élargir le programme de Français "Club @ dos plus" du cycle secondaire pour inclure de manière explicite et systématique le développement des compétences socio-émotionnelles des étudiants. Il s'agit de reconnaître que l'éducation ne se limite pas seulement à l'acquisition de connaissances linguistiques et littéraires, mais qu'elle doit également viser le développement intégral de la personne, y compris sur le plan émotionnel et social.

## Objectifs de conception proposée:

- 1- Intégrer les compétences socio-émotionnelles dans les résultats d'apprentissage du programme de Français .
- 2- Favoriser le développement de compétences telles que l'empathie, la communication interpersonnelle, la gestion des émotions et la conscience culturelle chez les étudiants.
- 3- Créer un environnement d'apprentissage inclusif et bienveillant qui encourage la collaboration, la compréhension mutuelle et le respect.
- 4- Développer la conscience de soi et des autres à travers l'étude de la littérature francophone, en mettant l'accent sur la diversité des expériences humaines et des points de vue.
- 5- Favoriser l'empathie en analysant les personnages littéraires et en explorant leurs motivations, leurs émotions et leurs interactions avec les autres.
- 6- Promouvoir la communication interpersonnelle en encourageant les discussions en classe sur des sujets sensibles et en favorisant un environnement où chaque élève se sent entendu et respecté.
- 7- Renforcer la gestion des émotions en permettant aux étudiants d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments à travers l'écriture créative et la réflexion personnelle.
- 8- Encourager la résilience en examinant les thèmes de l'adversité et de la persévérance dans la littérature, et en discutant de la façon dont les personnages surmontent les défis.

**Points de départ conceptuels de conception proposée:**

- Reconnaissance de l'importance des compétences socio-émotionnelles dans la réussite personnelle et professionnelle.
- Compréhension de l'éducation comme un processus holistique qui vise le développement de toutes les dimensions de la personne.
- Acceptation du rôle de l'école dans la promotion du bien-être émotionnel et social des étudiants.
- Compréhension de la langue et de la culture comme des moyens de communication et d'expression émotionnelle.
- Engagement envers une éducation holistique qui prend en compte le développement de l'ensemble de la personne.

**Éléments de conception proposée:**

▪ **Définition des compétences socio-émotionnelles :**

Identifier les compétences socio-émotionnelles pertinentes pour le programme, telles que l'empathie, la communication efficace, la résolution de problèmes et la conscience culturelle.

▪ **Intégration dans les résultats d'apprentissage :**

Cela se déroule à partir de la révision des objectifs d'apprentissage existants pour inclure des éléments spécifiques liés aux compétences socio-émotionnelles par exemple, un objectif pourrait être : " interpréter les émotions des personnages littéraires et les relations interpersonnelles dans les textes étudiés." Le tableau suivant montre quelques exemples d'intégration comme suit:

Résultats d'apprentissage		
Domaine	Objectif traditionnel	Objectifs socio-émotionnel associé
<b>Compétences linguistiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtriser la grammaire, le vocabulaire et la compréhension écrite et orale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Employer le langage pour exprimer oralement des émotions et des opinions de manière appropriée.</li> <li>• partager les pensées, les sentiments et les expériences personnelles à travers les écrits.</li> </ul>
<b>Compétences culturelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre la culture française à travers la littérature, l'histoire et les arts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer l'empathie en explorant les expériences culturelles différentes.</li> <li>• Définir les similarités et les différences qui existent entre les cultures.</li> </ul>
<b>Compétences communicatives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'exprimer clairement et efficacement en français à l'écrit et à l'oral.</li> <li>• Rédiger des textes variés (narratifs, descriptifs, argumentatifs) en français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la capacité à écouter activement, à exprimer ses opinions de manière respectueuse.</li> <li>• Collaborer avec les autres dans un contexte interculturel.</li> <li>• Utiliser l'écriture comme moyen de réflexion et d'expression émotionnelle.</li> <li>• Développer des compétences en communication interpersonnelle pour</li> </ul>



**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

		encourager les étudiants à résoudre les conflits de manière constructive.
<b>Compétences critiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser des textes littéraires et des médias pour en comprendre le sens et les techniques utilisées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développer un esprit critique en encourageant les étudiants à examiner les représentations stéréotypées et les préjugés présents dans les textes étudiés.</li> <li>Favoriser la réflexion sur les émotions suscitées par ces représentations.</li> </ul>
<b>Compétences créatives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produire des œuvres créatives en français, telles que des poèmes, des récits ou des pièces de théâtre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser l'art et la créativité comme moyen d'exploration et d'expression des émotions.</li> <li>Encourager les étudiants à s'appuyer sur leurs expériences personnelles pour créer des œuvres originales et significatives.</li> </ul>

En intégrant ces objectifs socio-émotionnels dans les résultats du programme "Club @ dos plus", les étudiants auront l'occasion de développer non seulement leurs compétences linguistiques et culturelles, mais aussi leurs compétences sociales et émotionnelles, ce qui contribuera à leur épanouissement personnel et à leur réussite globale.

▪ **Méthodes pédagogiques :**

- Utiliser des activités telles que des discussions en classe, des jeux de rôle, des projets collaboratifs et des réflexions

écrites pour favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles.

- Intégrer de textes littéraires et des supports multimédias qui mettent en lumière des thèmes socio-émotionnels pertinents.
  - Choisir des œuvres littéraires qui abordent des thèmes socio-émotionnels tels que l'amour, l'amitié, la justice sociale, etc. Les étudiants seront encouragés à analyser non seulement le contenu littéraire, mais aussi les émotions et les motivations des personnages.
  - Organiser des débats et discussions sur des sujets controversés ou des discussions sur des thèmes sociaux pertinents, où les étudiants doivent exprimer leurs opinions de manière constructive et respectueuse tout en écoutant les points de vue des autres.
  - Proposer des projets artistiques comme la création de poèmes, de pièces de théâtre ou de courts métrages qui explorent des thèmes émotionnels et culturels. Cela permettra aux étudiants d'exprimer leurs propres émotions et de développer leur créativité.
- **Stratégies pédagogiques:**
- Utiliser des activités de lecture et de discussion qui mettent en lumière les aspects émotionnels des textes, comme les moments de conflit, de peur ou de joie, pour encourager les étudiants à réfléchir à leurs propres émotions et expériences.
  - Intégrer des projets d'écriture personnelle où les étudiants peuvent partager leurs réflexions sur des sujets tels que l'identité, la famille, l'amitié et les valeurs personnelles, tout en recevant des commentaires constructifs de leurs pairs et de l'enseignant.

- Organiser des activités de jeu de rôle ou de théâtre où les étudiants peuvent explorer différents points de vue et perspectives, renforçant ainsi leur capacité à comprendre et à apprécier les expériences des autres.
- Encourager la collaboration et le travail d'équipe à travers des projets de groupe où les étudiants doivent résoudre des problèmes liés à des situations socio-émotionnelles complexes, en mettant l'accent sur la communication efficace et la prise de décision empathique.
- **Évaluation et rétroaction :**
  - Développer des critères d'évaluation pour évaluer les compétences socio-émotionnelles des étudiants, en utilisant une variété de méthodes.
  - Intégrer des critères d'évaluation spécifiques aux compétences socio-émotionnelles dans les évaluations formatives et sommatives, telles que des discussions en classe, des travaux écrits, des présentations orales et des projets de groupe.
  - Évaluer les compétences socio-émotionnelles à travers une combinaison d'évaluations formatives et sommatives.
  - Utiliser des grilles d'évaluation qui incluent des critères spécifiques liés aux compétences socio-émotionnelles, permettant aux étudiants de comprendre clairement les attentes et de suivre leur progression dans ces domaines.
  - Encourager l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs pour favoriser la réflexion et l'apprentissage métacognitif des compétences socio-émotionnelles.
  - Fournir une rétroaction constructive aux étudiants sur leur développement socio-émotionnel, en mettant en évidence leurs forces et en identifiant les domaines à améliorer, tout en offrant un soutien supplémentaire lorsque nécessaire.

### **Sources pour construire la conception proposée:**

- Recherche sur les meilleures pratiques en matière d'intégration des compétences socio-émotionnelles dans l'éducation.
- Consultation d'experts en psychologie de l'éducation, en pédagogie et en développement de programmes.
- Études de cas sur l'impact positif de l'intégration des compétences socio-émotionnelles dans d'autres programmes éducatifs.

### **Exigences relatives aux applications de conception proposée:**

- Fournir une formation continue aux enseignants pour les aider à intégrer les compétences socio-émotionnelles dans leur enseignement.
- Mettre à disposition des ressources pédagogiques et des matériaux didactiques qui soutiennent le développement des compétences socio-émotionnelles.
- Créer un environnement scolaire inclusif qui favorise le développement socio-émotionnel des étudiants en mettant en place des politiques de prévention du harcèlement et des programmes de soutien psychosocial.
- Mise à disposition de ressources pédagogiques et de matériel didactique adaptés à l'intégration des compétences socio-émotionnelles.
- Création d'un environnement scolaire bienveillant et inclusif qui favorise le développement socio-émotionnel des étudiants, en mettant en place des politiques de prévention du harcèlement et des programmes de soutien psychosocial.

En mettant en œuvre cette proposition, le programme de Français "Club @ dos plus" peut jouer un rôle crucial dans la promotion du bien-être émotionnel et social des étudiants, les préparant ainsi à une plus grande réussite dans leur vie personnelle, académique et professionnelle, tout en contribuant à créer un environnement scolaire plus positif et bienveillant.

A la lueur de cette intégration proactive des compétences socio-émotionnelles dans le programme de Français "Club @ dos plus", les étudiants auront l'occasion de développer non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leurs compétences essentielles pour réussir dans la vie, comme la communication efficace, l'empathie et la résilience. En adoptant cette approche holistique, le programme offre ainsi une occasion précieuse aux étudiants de développer leur intelligence émotionnelle et leur capacité à interagir efficacement dans un monde diversifié.

De surcroît, il y a plusieurs obstacles pour lesquelles les compétences socio-émotionnelles pourraient être absentes ou insuffisamment intégrées aux résultats d'apprentissage sur les trois niveaux scolaires du programme de Français "Club @ dos plus" au cycle secondaire en Égypte, tout comme dans d'autres pays. Voici quelques défis possibles :

- Tradition éducative de nombreux systèmes éducatifs, y compris en Égypte, axée souvent sur l'acquisition de connaissances académiques et de compétences cognitives.
- Manque de formation des enseignants pour intégrer efficacement les compétences socio-émotionnelles dans leur enseignement et de sensibilisation quant à l'importance de ces compétences pour le bien-être global et la réussite académique des étudiants.

- Manque De Recherche Ou De Données Démontrant Les Avantages Tangibles De L'intégration Des Compétences Socio-Emotionnelles Dans L'éducation
- Difficulté A Evaluer: De Nombreuses Compétences Sociales Et Emotionnelles Représentent Des "Compétences Douces". Pour Cela, Elles N'apparaissent Pas Dans Les Dissertations Ou Les Examens.
- La culture et les attitudes conservatrices à l'égard de l'enseignement des compétences socio-émotionnelles, le considérant parfois comme un domaine privé ou comme la responsabilité des familles plutôt que des écoles.

Pour surmonter ces obstacles, il est important d'entreprendre des efforts pour sensibiliser, former et soutenir les enseignants, tout en mettant en place des politiques éducatives et des programmes scolaires qui reconnaissent et intègrent l'importance des compétences socio-émotionnelles dans l'éducation des enfants et des jeunes. Cela exige donc la participation efficace de différents acteurs: les enseignants, les apprenants, les inspecteurs et les concepteurs des programmes scolaires.

L'un des défis du développement social et émotionnel en classe est la difficulté d'évaluer les compétences socio-émotionnelles. On trouve que l'intégration d'activités d'enrichissement, telles que la discussion sur des sujets liés aux valeurs émotionnelles et sociales et la réalisation d'une enquête, peut être employées afin de mesurer l'apprentissage socio-émotionnel et d'obtenir un aperçu de la santé socio-émotionnelle d'un apprenant.

En addition, la technologie joue un rôle essentiel dans l'évaluation et le développement socio-affectif grâce à des outils et des plateformes qui facilitent la collecte, l'analyse et l'évaluation continue des données. Parmi ces façons

numériques, on trouve par exemples: (enquêtes, évaluations numériques, applications, plateformes SEL, systèmes de gestion de l'apprentissage en ligne (LMS), analyse des données, tableaux de bord , simulations, chat bots, assistants virtuels, journaux en ligne, outils de réflexion et évaluations basées sur le jeu,.. etc.).

De plus, les enseignants de FLE doivent travailler ensemble pour planifier des projets de lecture explorant l'apprentissage socio-émotionnel à chaque niveau scolaire. Ils essaient d'employer le langage de l'apprentissage socio-émotionnel dans les publications, présentations et évènements scolaires. Pour cela, il est indispensable de développer des modules éducatifs qui améliorent les compétences socio-émotionnelles.

En fin de compte, on conclut que les évènements touchant toute l'école permettra ainsi d'utiliser le langage de l'apprentissage socio-émotionnel et de mettre l'accent sur les relations positives et la prise de décision responsable. Ainsi, il faut travailler ensemble à l'école pour créer une compréhension commune de l'apprentissage socio-émotionnel. Ils s'appuient cette compréhension commune en élaborant des stratégies permettant d'utiliser les compétences socio-émotionnelles dans les activités scolaires et parascolaires.

### **Recommandations de la recherche:**

La chercheuse propose quelques recommandations à la lumière des résultats de la recherche comme suit:

- Concevoir les outils d'évaluation adaptés pour mesurer les compétences socio-émotionnelles des apprenants.

- Réviser les critères d'évaluation existants pour inclure explicitement les compétences socio-émotionnelles comme des composantes essentielles des résultats d'apprentissage.
- Utiliser une approche holistique de l'évaluation qui implique de considérer l'ensemble des interactions et des expériences des élèves dans le cadre de leur apprentissage du FLE.
- Prendre en compte non seulement les compétences linguistiques et littéraires, mais aussi les compétences sociales et émotionnelles.
- Mettre l'accent sur l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs pour encourager les apprenants à réfléchir à leurs propres compétences socio-émotionnelles et à celles de leurs pairs.
- Réaliser des études longitudinales pour suivre l'évolution des compétences socio-émotionnelles des apprenants tout au long de leur parcours scolaire et pour mieux comprendre l'impact des interventions pédagogiques sur le développement de ces compétences.
- Examiner les interactions entre les compétences socio-émotionnelles et les compétences linguistiques, littéraires et culturelles dans le cadre de l'apprentissage du FLE.



### Suggestions de la recherche:

La chercheuse propose certaines suggestions selon les résultats  
obtenus comme suit:

- Analyser le contenu des manuels scolaires du FLE au cycle primaire à la lumière des compétences sociales et émotionnelles
- Développer les programmes de l'enseignement du FLE au cycle préparatoire à la lumière des compétences sociales et émotionnelles.
- Évaluer la performance des enseignants du FLE à la lueur des compétences sociales et émotionnelles.
- Évaluer les curricula scolaires du FLE aux différents cycles éducatifs à la lueur des compétences sociales et émotionnelles comme une des dimensions du développement durable.
- Mesurer l'effet de l'évaluation des compétences socio-émotionnelles sur la motivation et l'engagement des élèves en français au cycle secondaire.
- Analyser l'impact des compétences socio-émotionnelles sur les résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle préparatoire.

## Bibliographie

- Adams, D. (2013). The Application of Social Emotional Learning Principles to a special Education Environment. Korean Education Development. *KEDI Journal of Educational Policy*. Special Issue.
- Alberta Education (2024). L'apprentissage socio-émotionnel. Demetrios Nicolaidis. Le ministère de l'Éducation. Gouvernement de l'Alberta.
- Alvarez, H. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 23(7).
- Amr, SH. (2020). An Evaluation of Incorporating the 21st Century Skills in 12th Grade English for Palestine. *Thesis of Master*. College of Graduate Studies & Academic Research. Hebron University.
- Anastasopoulos, V., Décoret, L., Madriaza, P., Morin, D. et Johnson, M. (2023). Guide pour l'évaluation de programmes dans le domaine de la prévention de l'extrémisme violent. Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (Chaire UNESCOPREV), Université de Sherbrooke.

- Anton, N. (2013). l'apprentissage socio-émotionnel à l'école. Le Lycée Français de New York. Los Angeles. Consulté le 12 Avril 2024.  
[https://lewebpedagogique.com/accompagnement\\_scolaire/](https://lewebpedagogique.com/accompagnement_scolaire/)
- Asholown, D. & Bernard, M. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social emotional development well- being and academic achievement of Young children ? *Early childhooel education journal*. 39 (8).
- Bardon, C. & Comtois, J. (2023). Évaluation de programme de promotion du bien-être : de la théorie à la pratique. Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Barrie, S., Ginns, P. & Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 30 (6).
- Beaumont, C. & Garcia N. (2018). La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves?. *Colloque Innovation*. Lausanne. Suisse. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Québec. p.18.

- Benn, R., Akiva, T., Arel, S. Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*. 48(5).
- Becquart, B., Marsollier, C. & Portex. M. (2021). les compétences socio-émotionnelles à l' école un ingrédient du bien être au cœur du système. Syn Lab. Consulté le 15 avril 2024.  
<https://ecolhuma.fr/wpcontent/uploads/2021/>
- Bjornavold, J., (2021). Résultats d'apprentissage – quelques leçons clés de l'Europe. Centre européen pour le développement de l'enseignement professionnel. Session 1. 11<sup>e</sup> webinaire d'apprentissage par les pairs de l'ACQF.
- Blanchet, P-A. (2019). Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones du Québec: un outil pédagogique adapté à leurs réalités scolaires. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*. N° 3.
- Boissonneault, J., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire. *Comité québécois pour les jeunes en*

*difficulté de comportement (CQJDC)*. Québec : La  
Collection de la Chaire.

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. p. 38. Consulté le 5 Janvier 2024. <http://www.ond.vlaanderen.be/>
- Brenna, K. et autres. (2020). Enseignement à distance à l'Université Laurentienne: un guide pratique avec des outils, techniques, et suggestions. Équipe d'enseignement et d'innovation de l'Université Laurentienne est sous licence. Canada. Conseil du trésor. Consulté le 5 Février 2024. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/>
- Bureau d'assurance de la qualité. (2024). Les résultats d'apprentissage de programme. Guide à destination du corps professoral. BAQ / OQA Université d'Ottawa.
- CASEL-SELFramework-11 (2020). Advancing Social and Emotional Learning. Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL). (What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?)
- CASEL guide (2013). Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition, Chicago, KSA-Plus Communications, 75 p. Copy right

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012).

- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V. et Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 140 p.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (2011). Le succès des approches fondées sur les résultats de l'apprentissage dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels dépend de leur conception, de leur mise en pratique et de l'évaluation des apprenants. Note D'information. Thessalonique, GRÈCE.
- Chaudière, É., Cabaret, C. (2022). Développer les compétences sociales et émotionnelles. Éditions Retz. *Pédagogie pratique*. France.
- Commission européenne. (2009). Guide d'utilisation ECTS. Office des publications officielles des Communautés européennes. DG Education et Culture, Bruxelles. Belgique.
- Commission nationale Aspen Institute sur le développement social, émotionnel et académique. (2019). Carnegie

Corporation of New York. Consulté le 14 Janvier 2024.

<https://sites.google.com/csrdn.qc.ca/>

- Conseil du Trésor du Canada. (2013). Méthodes d'évaluation des programmes : Mesure et attribution des résultats des programmes. 3<sup>ième</sup> édition. *Revue gouvernementale et services de qualité*. Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2024). Soutenir l'apprentissage socio-émotionnel (ASÉ). Consulté le 11 avril 2024. <https://bienveillance.csf.bc.ca/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5 : projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans. Québec. Le Conseil. 31 p.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*. 97(2).
- Cunha, F., et J. Heckman et S. Schennach (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*. 78 (3). 883-931.
- Delorme, c. & Jonnaert, P. (2008). Principes de base pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à

l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques. Rapport des ateliers et des séminaires de Paris. Lyon et Montréal.

- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*. 11(1).
- Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française.( 2021). Alain Rey. France.
- Dictionnaire en ligne paix/éducation. (2020). Apprentissage socio émotionnel. Collaboratif pour l'apprentissage académique, social et émotionnel (CASEL). Graines de Paix.
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*. 88(2).
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Gullotta, T. (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. *The Guilford Press*.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*. 82(1).



- Ed Matthews, (2023). Que sont les évaluations basées sur les résultats (et comment les mettre en œuvre) ? *Assessment Insights*. Blog. Enseignement supérieur K12, primaire et secondaire. Perfectionnement professionnel.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*. 9(4).
- Elborm, S .(2018). Évaluation des programmes de l'enseignement du français au cycle préparatoire à la lumière des cultures. *Thèse de Maîtrise*. Département de Curricula, de Méthodologie et de Technologie d'enseignement. Faculté de Pédagogie. Université de Ménoufya.
- Elias, M., (1997). Promoting Social and Emotional Learning. Alexandria, *Virginia*: ASCD.
- Elias, M. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow : Reflections on how to feasibly scale up High-Quality SEL. *Educational Psychologist*. 54(3).
- ES-Saouabi, S. & Hadji, S. (2021). Vers la Mise en Place d'un Programme Pour Développer les Compétences Socio-Émotionnelles Chez les Enfants d'âge Préscolaire. *Journal international jordanien. Aryam pour les sciences humaines et sociales*. V.3, Numéro spécial.

- États-Unis. (2011). H.R.2437 — Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2011— 112th Congress . Consulté le 8 Février 2023.<https://www.congress.gov/bill/>
- European Parliament and Council(2008). European Qualifications Framework for lifelong learning. Recommendation of the European Parliament and of the Council Official. *Journal of the European Union*. Consulté le 6 April 2024. <https://eur-lex.europa.eu/>
- Fastercapital. (2023). Résultats d'apprentissage atteindre les résultats d'apprentissage dans l'enseignement de niveau 5. Consulté le 11 Février 2023. <https://fastercapital.com/fr/contenu/>
- Gad, S. (1999). Evaluation du contenu du programme de français comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère au cycle secondaire selon l'approche communicative. *Thèse de doctorat*. Université de Mansoura. Faculté de Pédagogie. Département de Curricula et de Méthodologie.
- Gäng-Pacífico, D. (2021). Les effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. 10(3). Université de Fribourg.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des

enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Éducation*.35(1).

- Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel :une approche théorique relative aux émotions. *Cahiers du CERFEE*. N° 23.
- Gérouville, F. (2021). Quels sont les apports de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles sur le climat de classe et le bien-être des élèves au sein d'une classe de 3e et 4e primaire ? Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement. Lafontaine, Dominique.
- Glossaire de Mathia (2024). Résultats d'apprentissage. Ministère de l'Éducation national et de la jeunesse. Éditeur référencé UGAP-SCC. Consulté le 24 mars 2024. <https://mathia.education/glossaire/>
- Goff, L. et autres (2021). Evaluation des résultats d'apprentissage : Manuel du praticien. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). <https://heqco.ca/wpcontent/uploads/>
- Halberstadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*. 10(1).

- Herman, B. & Collins R., (2018). Social and Emotional Learning Competencies. Madison (Wisconsin). Wisconsin Department of Public Instruction. 30 p.
- Hough, H., Kalogrides, D. &Loeb,S.(2017). Using surveys of students' social-emotional skills and school climate for accountability and continuous improvement. *Policy Analysis for California Education*.
- Hourst, B. 2018. Développer des compétences sociales et émotionnelles à l'école. Les programmes SEL (Social and Emotional Learning) aux États-Unis. Blog: mieux-apprendre. <https://blog.mieuxapprendre.com/>.
- Ibrahim, A. (1995). Analyse du contenu du manuel scolaire au cycle secondaire (La série en français Aussi) selon les skills de communication. *Thèse de maîtrise*. Département de Curricula et de Méthodologie. Faculté de Pédagogie. Université de Minia.
- Ibrahim. M. (2019). Programme pour améliorer les pratiques d'enseignement des enseignants du FLE à la lumière de l'approche actionnelle. *Revue de la Recherche en Education et en Psychologie*. 25 (34).
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2024). Minimum Standards for Education: Preparedness,

Response, Recovery. INEE. Consulté le 3 Février 2024.

<https://inee.org/minimum-standards>

- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., & Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for teachers Program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*. 109(7).
- Jennings, A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*. 79(1). 491-525.
- Joseph G. & Strain, P. (2010). Enhancing Emotional Vocabulary in Young Children. The Center on the Social and Emotional Foundations. *Young Exceptional Children*. 6(4).
- Kristine, G. (2013). Effects of Social Emotional Learning Intervention on Students Resiliency and Internalizing Symptoms. Electronic Theses and Dissertations DC Riverside. *Thèse de maîtrise*. Education U.C.
- Laure Reynaud 2022. Développer les compétences sociales et émotionnelles. Pédagogie pratique. Éditions Retz.France.
- Légaré, C. (2019). Compétences socio-émotionnelles : différences entre enfants ayant une déficience intellectuelle

et enfants typiques. Essai du doctorat en psychologie Université Du Québec A Montréal. Québec.

- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive metaanalysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*. 49(6), 554-564.
- Martin, M. (2018). Le pouvoir des compétences socio-affectives. Institut international de planification de l'éducation. Consulté le 25 Janvier 2023. <https://www.iiep.unesco.org/fr/>
- McLaughlin, T., Karyn, A. & Linda, C. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? : Strategies for teachers . *Early childhood folio*. 21 (2).
- Minichiello, F., (2017). Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N° 76.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Ecosse. (2003). Français de base: 10e-12e année. Programme d'études. Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse. Consulté le 9 Janvier 2024. <https://www.ednet.ns.ca/files/curriculum/>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des

élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition. 1re-12e année. Consulté le 4 avril 2024. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>

- Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse. (1997). Les résultats d'apprentissage : à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle. Halifax NS.
- Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux). (2014). Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées. Gouvernement du Québec. Canada. 29p. Consulté le 2 avril 2024.

<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/>

- Ministres de l'enseignement supérieur.(2015). Guide d'utilisation ECTS. L'espace européen de l'enseignement supérieur en Conférence ministérielle d'Erevan. Consulté le 8 avril 2024.

<https://www.cti-commission.fr/wp-content/uploads/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. 84 pages. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/)

- Ministerio de Educación (2017). Paso a paso: Estrategia De Formacion De Competencias Socioemocionales En La Educacion Secundaria Y Media. Departamento Nacional de Planeación. Nacional y Banco Mundial, Oficina Bogotá. Colombia. Consulté le 2 avril 2024.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321\\_recurso.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf)

- Moustafa, A. (2022). Évaluation du manuel Club @ Dos selon le modèle TPACK. Revue d'Université de Fayoum pour les Sciences Pédagogiques et Psychologiques. 16(6). Fayoum. Egypte.
- Nader-Grosbois, N. (2014). Projet de recherche: Pratiques de socialisation parentale des émotions et compétences émotionnelles et sociales d'enfants présentant des troubles de développement, de niveau préscolaire à début scolaire. *Document inédit.*
- Norrish, J., & Vella-Brodrick, D. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here?. Australian Psychologist. 44(4).
- OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, *OECD Publishing*, Paris. Consulté le 12 Février 2024.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159->



- Organisation de coopération et de développement économiques. (2016). Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives. *Éditions OCDE*. Paris. Consulté le 3 Février 2024. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2021). Éducation aux compétences de vie pour les enfants et les adolescents dans les écoles. *Division de la santé mentale*. Consulté le 11 Janvier 2024.

<https://iris.who.int/handle/10665/63552>

- París, F. (2015). Evaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangères. *Cauce: Revista Internacional de Filología*. N°28.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: *Sage Publications*.

<https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=97>

[2414](#)

- Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale? *Formation et profession*. 30(3).

- Référentiels de compétences avec les programmes de formation (2020). Mission de pédagogie universitaire. Université Saint-Joseph. Manuel de pédagogie universitaire. Chapitres supplémentaires.
- Reyes, C., Brackett, M., Rivers, S., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 104(3).
- Riquois, E., (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*. 37(1). Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur.
- Sabine B. & Mélissa P. (2022). L'entraînement des compétences émotionnelles et ses effets en classe de 6H. Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé. *Mémoire professionnel*. Lausanne. Haute école pédagogique Vaud.
- Saillant, H. (2003). Évaluation organisationnelle Cadre pour l'amélioration de la performance. Centre de recherches pour le développement international. Ottawa (Ontario). Canada.
- Salem, H., (2022). Évaluation des Manuels Scolaires de la Série "Club @ Dos Plus" du FLE au Cycle Secondaire à la

Lueur des Compétences du 21<sup>ème</sup> Siècle. *Revue universitaire des sciences pédagogiques et psychologiques du Fayoum*.16 (8).

- Sandy, K. (2017). Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ? *Synergies France*. n° 11, 133-147
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*. N°27.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3).
- Shanker, S. (2014). Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel. Dans *Measuring What Matters. People for Education*. Toronto. 25 p.
- Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology*. 65(5).
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, D., Ben, J., & Gravesteyjn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance

students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*. 49(9).

- Société canadienne d'évaluation. «Qu'est-ce que l'évaluation?», Consulté le 14 février 2021. <https://evaluationcanada.ca/fr/>
- Spiro, K,. (2024). La différence entre les « objectifs d'apprentissage » et les « résultats d'apprentissage ». Consulté le 15 Février 2023. <https://www.easygenerator.com/fr/blog/>
- St-Louis, M. (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p.
- Studyo. 2021. 6 façons d'intégrer l'apprentissage socio-émotionnel en classe. Google Classroom. <https://studyo.co/fr/blogue/>
- TAO Testing. Qu'est-ce que l'apprentissage socio-émotionnel et comment est-il évalué ?. Ed Matthews Assessment Insights. Assessment Technology. Blog. K12. Primary & Secondary. Consulté le 5 Mars 2024. <https://www.taotesting.com/fr/blog/>

- Université de bordeaux. (2023). Évaluation des acquis d'apprentissage. Consulté le 11 avril 2024.  
<https://enseigner.ubordeaux.fr/>
- Université de Nantes. (2023). Comment rédiger un résultat d'apprentissage ? Fiche pratique. Consulté le 12 avril 2024.  
<https://www.univnantes.fr/medias/fichier/>
- Université de Nantes. (2015). Atelier «Résultat d'apprentissage». Université de Nantes. Consulté le 11 avril 2024.  
[www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) et [www.violence-ecole.ulaval.ca](http://www.violence-ecole.ulaval.ca)
- Université Laval. (2021). Enseigner des compétences sociales et émotionnelles au primaire. Consulté le 11 avril 2024.  
<https://www.ulaval.ca/etudes/nanoprogrammes/>
- Yeates, K., Bigler, E., Dennis, M., Gerhardt, C., Rubin, K., Stancin, T., Taylor, H. & Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: a heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological bulletin*. 133(3).
- Youssef, A. (2019). Évaluation de la série "Club @ dos plus" pour l'enseignement du F.L.E au cycle secondaire en fonction des standards de la qualité. *Thèse de Doctorat non*

*publiée.*

Faculté de Pédagogie. Université de Kafr El-Cheikh.

- Youssef, A. (2022). Evaluation du Manuel Club @ Dos Selon le Modèle TPAC. *Revue universitaire des sciences pédagogiques et psychologiques du Fayoum*. 6(16).
- Zekri, I. (2022). L'utilisation du Manuel Numérique Interactif pour Développer Quelques Compétences de l'Expression Orale chez les Étudiants au Cycle Secondaire. *Journal du Collège d'éducation*.
- Zins, L. (2024). Apprentissage Social et Émotionnel. *StoryboardThat*. Prototypage intelligent. Etats-Unis. Consulté le 3 avril 2024.  
<https://www.storyboardthat.com/fr/articles/>
- Zins, J. & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 17(2-3). 233-255.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H.(2004). Building academic success on social and emotional learning. New York. Teachers College Press.

## المراجع العربية:

- ابن صقر، ساره بنت إبراهيم (2023). تعلم المهارات الاجتماعية العاطفية عند أطفال لمرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية. ع. 12.
- الحربي، مروة محمد علي البنيان، و حويل، إيناس إبراهيم أحمد. (2021). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا: دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ع. 22.
- الدليل الإجرائي لبناء وتقويم نواتج التعلم اللجنة الدائمة لتحسين نواتج التعلم 2020. جامعة جازان.
- الصعب، محمود حسن ، غنيم، إبراهيم إبراهيم عبده مصطفى، المرسي، حازم أحمد محمد السيد، و الجوهري، أسامة حمدي محمد عبدالفتاح. (2023) فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي على بعض مخرجات التعلم لمقرر التمرينات لطلاب كلية التربية الرياضية. مجلة القراءة والمعرفة. ع. 259.
- الهولي، علي إسماعيل. (2022). تقويم مخرجات التعلم النفس حركية في كتب التربية الإسلامية في ضوء المعايير العلمية اللازمة. المجلة التربوية، 36(143).
- بني عيسى ، سكينه أحمد توفيق ، ومقابلة ، نصر يوسف مصطفى. (2022). القدرة التنبؤية لعمق معالجة المعلومات والمهارات الاجتماعيات العاطفية بالتفكير الناقد لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك.
- حواس، خضرة. (2015). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي. SEL. مجلة دراسات وأبحاث ، ع. 201.

- راضي، محمد أحمد.(2019). تقويم مخرجات التعلم المستهدفة لمادة التربية الرياضية الرياضية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة والاعتماد. مجلة جامعة مدينة السادات للتربية البدنية والرياضة. ع 31.
- ضحا، إيمان صلاح محمد، و التلواني، أمل التلواني عبدالعظيم. (2023) أثر برنامج التعلم المنظم ذاتيا في تحسين بعض مخرجات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية: تحليل بعدي. مجلة البحث العلمي في التربية. (24)9.
- عيد، غادة خالد (2010). تقويم مخرجات التعليم.الموسم الثقافي التربوي السابع عشر - التقويم الشامل للمدرسة كيف يقيس جودة التعليم، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج .
- محمد، عبدالرحمن علي بديوي. (2009) . أثر منهاج للتعلم الاجتماعي والعاطفي في تنمية المهارات الاجتماعية و الكفايات العاطفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و تلميذاتها بمدارس الملك عبدالعزيز النموذجية بتبوك. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين - رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل. ج 1 . عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي.
- محمد، منى مصطفى كمال (2018). برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنوية الحس العلوي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا. إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية). كلية التربية . جامعة أسيوط. المجلد الرابع والثلاثون . ع.9.
- نصر، سهى أحمد أمين (2014). استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي في خفض حدة اضطرابات التواصل الانفعالي لدى بعض من أطفال متلازمة اسبرجر. مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي، ع.40.



**Évaluation des résultats d'apprentissage du programme de Français au cycle  
secondaire à la lueur des compétences sociales et émotionnelles**

---