

Développement d'un outil d'évaluation directe des compétences socio-émotionnelles en contexte scolaire et préscolaire : le DASEC (*Direct Assessment of SocioEmotional Competencies*)

J. MALSERT, M. TINNES-VIGNE, D. DACHET, A. AUBRY, CH. DIERENDONCK, A. BAYE, LE CONSORTIUM MTSS-K

RÉSUMÉ : Développement d'un outil d'évaluation directe des compétences socio-émotionnelles en contexte scolaire et préscolaire : le DASEC (*Direct Assessment of SocioEmotional Competencies*)

Dans le cadre d'un projet européen associant Soutien aux Comportements Positifs (SCP) et Apprentissage Socio-Émotionnel (ASE) pour des enfants de 5-6 ans, la nécessité d'un outil d'évaluation directe est apparue afin de compléter les observations comportementales. Le DASEC a ainsi été conçu pour mesurer les compétences socio-émotionnelles et leur mise en œuvre au niveau comportemental. Les premiers résultats attestent de sa faisabilité et de sa sensibilité, ouvrant des perspectives pour la recherche et l'enseignement.

Mots clés : Apprentissage Socio-Émotionnel (ASE/SEL) – Soutien aux Comportements Positifs (SCP/PBIS) – Compétences socio-émotionnelles – Test.

SUMMARY: xxxx

As part of a European project combining Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) and Social and Emotional Learning (SEL) for children aged 5–6, the need for a direct assessment tool emerged to complement behavioral observations. The DASEC was thus developed to measure socioemotional skills and their behavioral implementation. Preliminary results demonstrate their feasibility and sensitivity, opening new perspectives for research and education.

Key words: Social and Emotional Learning (SEL) – Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) – Socioemotional Skills – Test.

RESUMEN: xxxx

xxxx

Palabras clave: xxxx

1. Unité d'Enseignement et de Recherche Pédagogie Spécialisée, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse.
2. Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse.
3. Faculté des sciences humaines, de l'éducation et des sciences sociales, Université de Luxembourg, Esch, Luxembourg.
4. Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation, Université de Liège, Belgique.
5. Université de Mons, Mons, Belgique.
6. Université de Lorraine, 2LPN (UR 7489), Nancy, France.

.....
Conflits d'intérêts : les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : Malsert, J., Tinnes-Vigne, M., Dacht, D., Aubry, A., Dierendonck, Ch., Baye, A., & Le Consortium Mtss-K (2025). Développement d'un outil d'évaluation directe des compétences socio-émotionnelles en contexte scolaire et préscolaire : le DASEC (*Direct Assessment of SocioEmotional Competencies*). A.N.A.E., 198, 000-00.

Le projet européen MTSS-K : enseigner les comportements attendus et les compétences socio- émotionnelles dès la maternelle

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet MTSS-K (*Multi-Tiered System of Support for Kindergarten*) qui vise à renforcer l'efficacité et l'équité scolaires dès la maternelle dans 7 pays européens. Adapté du modèle du Système de Soutien à Paliers Multiples (SSPM, ou MTSS en anglais ; voir de Chambrier & Dierendonck, 2022 pour une revue), il déploie des interventions universelles (palier 1) et ciblées (palier 2) pour développer les compétences clés en littératie, en numératie et dans le domaine comportemental et socio-émotionnel, dans des classes équivalentes à la grande section de maternelle en France, à la 2P en Suisse et à la 3^e maternelle en Belgique, accueillant des enfants de 5 à 6 ans.

Le projet vise notamment à former et outiller les enseignants afin de favoriser le déploiement de comportements attendus, adaptés au contexte scolaire, ainsi que le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves par le biais de programmes de soutien aux comportements positifs (SCP ou PBIS pour *Positive Behavioral Interventions and Supports*) et d'apprentissage socio-émotionnel (ASE ou SEL pour *SocioEmotional Learning*) intégrés à l'approche SSPM.

Il inclut la création et la validation d'outils d'évaluation permettant le suivi des progrès de tous les élèves et l'identification des élèves à risque de rencontrer des difficultés, dans le but d'ajuster les interventions éducatives et de mesurer les effets de ces programmes d'enseignement explicite des comportements et des émotions.

Le déploiement du projet MTSS-K a mis en évidence l'absence d'outils adaptés permettant d'associer les observations comportementales à une évaluation directe des compétences socio-émotionnelles des élèves et de leur progression. Ce constat a conduit à la conception du DASEC (*Direct Assessment of SocioEmotional Competencies*), un instrument spécifique présenté dans cet article.

Comportements attendus et compétences socio-émotionnelles à l'entrée à l'école

La transition d'un jeune enfant d'un environnement familial, avec une prise en charge souvent individualisée, à un contexte scolaire

collectif et visant des apprentissages, constitue une étape particulièrement marquante. Les règles de vie changent, les comportements attendus deviennent spécifiques à cet environnement et sont indispensables au vivre-ensemble et aux apprentissages, mais ne sont pas innés. Les normes sociales et communicationnelles acquises antérieurement forment les fondations à partir desquelles l'enfant investit le cadre scolaire (Denham & Liverette, 2019).

Une étude conduite auprès d'enfants âgés de 4 à 5 ans a mis en évidence le rôle déterminant de l'environnement éducatif dans le développement du langage, des habiletés d'autorégulation et des compétences sociales, constituant ainsi des fondements essentiels de la préparation à la vie scolaire (Burchinal et al., 2021). À titre d'exemple, une étude fondée sur les données du PISA en Irlande avait mis en évidence que les enfants d'enseignants présentaient un avantage scolaire mesurable, notamment en lecture, attribuable à un environnement domestique plus familier des attentes scolaires (Denny, 2005). Selon leurs contextes familiaux et préscolaires, les repères comportementaux et émotionnels des enfants lors de leur début de scolarité peuvent donc se révéler très hétérogènes.

De nombreuses recherches démontrent qu'un enseignement explicite – s'appuyant sur une progression claire et structurée, des exemples concrets et un accompagnement soutenu de l'enseignant pour favoriser une compréhension en profondeur (cf. Rosenshine, 2012) – des compétences transversales, en particulier des comportements ou des compétences socio-émotionnelles, agit à plusieurs niveaux. Ces interventions renforcent les compétences socio-émotionnelles des élèves (reconnaissance et régulation des émotions, empathie), ainsi que leurs attitudes positives envers eux-mêmes (estime de soi), les autres (coopération, respect) et l'école (motivation, sentiment d'appartenance). Elles contribuent à une meilleure adaptation comportementale, à une amélioration des performances scolaires (Durlak et al., 2011), à un climat scolaire plus positif (Charlton et al., 2020) et à un renforcement du sentiment de compétence des enseignants (Kelm & McIntosh, 2012 ; Deltour et al., 2021).

De telles approches favorisent la coopération, les comportements prosociaux et l'engagement dans les apprentissages, soutenant ainsi la réussite scolaire (Corcoran et al., 2018).

Parmi elles, deux cadres d'intervention se distinguent particulièrement : le Soutien aux Comportements Positifs (SCP), qui vise à

enseigner explicitement et à renforcer positivement les comportements attendus à l'école afin de soutenir le vivre-ensemble et l'engagement dans les apprentissages ; et l'Apprentissage Socio-émotionnel (ASE), qui propose un enseignement structuré des compétences socio-émotionnelles, entendues comme l'ensemble des capacités permettant de reconnaître, comprendre et réguler ses émotions. Ces programmes, implantés à tous les niveaux de la scolarité, y compris dès le préscolaire, ont démontré leur efficacité pour prévenir les comportements problématiques et soutenir le développement socio-émotionnel des élèves (par ex., Bissonnette & St-Georges, 2014 ; Mondy et al., 2021).

Bien que les interventions ASE soient généralement mises en œuvre au cours de l'école primaire (56 % dans Durlak et al., 2011), la majorité des travaux portant sur les approches SCP concernent des élèves du primaire et du secondaire, le plus souvent âgés de plus de 8 ans (Bradshaw et al., 2008 ; Taylor et al., 2017), en réponse à l'apparition et à la consolidation de comportements problématiques en contexte scolaire – tels que l'opposition, l'agitation ou les difficultés d'autorégulation émotionnelle (Campbell, 1995 ; Denham et al., 2003). Or, ces difficultés émergent souvent dès la maternelle, période où les exigences sociales et attentionnelles de l'école rendent visibles les écarts de régulation émotionnelle et comportementale (Raver, 2002). Dès lors, la mise en œuvre précoce d'interventions apparaît cruciale dans une perspective préventive, cette période représentant une fenêtre développementale déterminante pour l'acquisition des capacités socio-émotionnelles, cognitives et d'autorégulation comportementale, fondements de l'adaptation et des apprentissages futurs (Blair & Raver, 2015). Les recherches montrent que des approches structurées telles que les SSPM favorisent de manière significative le développement social et émotionnel des jeunes enfants, notamment lorsqu'elles intègrent un accompagnement intensif des enseignants et des prises de décisions basées sur les données d'évaluation – c'est-à-dire sur le suivi régulier des progrès des élèves (*data-driven*), en adéquation avec des pratiques d'enseignement fondées sur les données probantes (*evidence-based*) (voir Shepley & Grisham-Brown, 2019 pour une méta-analyse). Ces interventions précoces permettent non seulement de renforcer les compétences d'autorégulation et les comportements prosociaux, mais aussi de prévenir l'apparition de difficultés scolaires et comportementales ultérieures. Ainsi, agir dès la maternelle contribue à instaurer une tra-

jectoire d'apprentissage positive, durable et équitable pour tous les élèves. En effet, la méta-analyse de Taylor et al. (2017) a mis en évidence que l'âge des participants était négativement corrélé à la taille d'effet des bénéfices lors du suivi, les interventions les plus efficaces et durables étaient donc celles mises en œuvre le plus précocement (entre 5 et 10 ans).

Dans ce contexte, les compétences socio-émotionnelles et comportementales doivent être considérées comme de véritables objets d'apprentissage, nécessitant un enseignement explicite, modelé, pratiqué et valorisé pour permettre à chaque enfant, quel que soit son parcours antérieur, de s'approprier les règles du vivre-ensemble et les attitudes favorables aux apprentissages scolaires pour éviter que des écarts se présentent dès le début de la scolarité (e.g., Denham, 2003 ; Denham & Zinsser, 2014).

Prévenir par un enseignement explicite : les approches SCP et ASE

Le soutien aux comportements positifs (SCP) et l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) reposent sur une conception éducative commune selon laquelle les comportements prosociaux, les habiletés émotionnelles et les attitudes favorisant un climat scolaire positif ne peuvent être laissés au seul apprentissage implicite. Ces dimensions requièrent un enseignement intentionnel, structuré et soutenu. Dans cette perspective, l'enseignement explicite constitue un levier central : il guide les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances en leur offrant des exemples ciblés et une assistance pédagogique structurée de la part de l'enseignant. En organisant le contenu de manière systématique et en prévoyant une progression du simple au complexe, cette méthode repose sur des principes favorisant la maîtrise efficace des apprentissages (Rosenshine, 2012) et s'applique tout aussi bien à l'enseignement des compétences transversales, telles que les compétences socio-émotionnelles et comportementales.

Le SCP constitue aujourd'hui l'un des cadres de référence les plus reconnus pour la prévention et la gestion positive des comportements à l'échelle de l'école (Bissonnette, 2015). Fondé sur une approche systémique et éducative, il repose sur la définition collective d'attentes comportementales explicites, leur enseignement direct et leur renforcement positif dans la vie quotidienne (Horner & Sugai, 2000 ; Sugai & Horner, 2006). Ce

modèle fondé sur des données probantes vise à soutenir le développement comportemental des élèves au sein d'un système à paliers multiples : un niveau universel pour promouvoir les comportements attendus et prévenir les difficultés ; des niveaux ciblés et individualisés pour les élèves nécessitant un accompagnement supplémentaire. Dès le préscolaire, le SCP s'appuie sur la définition de valeurs communes (*par ex.*, respect, collaboration, autonomie) qui donnent du sens aux comportements enseignés. Ces valeurs sont traduites en règles simples et cohérentes (*par ex.*, « Je lève la main pour parler », « Je respecte l'espace des autres ») rendant ainsi visibles les attentes comportementales. L'approche met l'accent sur le renforcement des comportements attendus, c'est-à-dire sur l'augmentation de leur fréquence d'occurrence par des rétroactions positives, et son efficacité est aujourd'hui largement documentée (Elrod *et al.*, 2022 ; Gage *et al.*, 2018 ; Lee & Gage, 2019 ; McIntosh *et al.*, 2021 ; Horner *et al.*, 2025). À titre d'exemple plus spécifique, dans une série d'études longitudinales menées auprès de 37 écoles élémentaires, Bradshaw *et al.* (2008, 2012) ont montré que la mise en œuvre du SCP à l'échelle de l'établissement, impliquant l'ensemble du personnel, entraînait une réduction significative des comportements problématiques, une amélioration du fonctionnement socio-émotionnel et de la concentration, ainsi qu'une diminution de 33 % des renvois disciplinaires par rapport aux écoles témoins. Ces effets étaient particulièrement marqués chez les enfants exposés au dispositif dès la maternelle (Bradshaw *et al.*, 2012). De même, Hemmeter *et al.* (2016) ont observé que la formation des enseignants à un modèle du SCP dès la maternelle se traduisait par une amélioration des compétences sociales et une réduction des comportements difficiles, avec des effets accentués chez les enfants initialement à risque, qui progressaient significativement dans leurs habiletés d'interaction sociale.

L'apprentissage socio-émotionnel (ASE) s'appuie notamment sur le modèle de l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (1997), qui conçoit les processus émotionnels comme des aptitudes cognitives – percevoir, comprendre, utiliser et réguler les émotions – pouvant être enseignées et développées de manière explicite. Le concept de compétences émotionnelles initialement proposé par Saarni (1988) est aujourd'hui d'ailleurs préféré à celui d'intelligence émotionnelle, car il met davantage l'accent sur une approche interactionniste et dynamique. De plus, certaines études ont montré que les aptitudes socio-émotionnelles

étaient des éléments participant aux capacités intellectuelles (*voir* MacCann *et al.*, 2014). L'ASE s'enracine également dans les théories du développement socio-émotionnel (Harris, 1989 ; Denham, 2006 ; Saarni, 1999 ; Mikolajczak, 2009 ; Harris *et al.*, 2000) qui montrent que ces habiletés se construisent progressivement au cours de l'enfance à travers les interactions sociales et la maturation cognitive. Les travaux de Pons et Harris (2005) et de Mikolajczak (2009) décrivent des trajectoires de développement en étapes successives : la reconnaissance des émotions, présente dès la première année de vie ; la compréhension des déclencheurs et des règles d'expression émotionnelle, qui se développe entre 4 et 8 ans ; puis la régulation émotionnelle consciente, qui émerge plus tardivement, entre 8 et 12 ans, s'appuyant sur les ressources cognitives disponibles. Le CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2020) est également connu pour avoir synthétisé plusieurs décennies de recherches en un cadre conceptuel de référence, structurant l'enseignement de l'ASE autour de 5 domaines interdépendants : la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Ce modèle offre aux écoles un socle commun pour enseigner, de façon explicite et contextualisée, les compétences socio-émotionnelles au cœur du bien-être et de la réussite éducative. Sur la base de ces modèles développementaux et hiérarchisés, les programmes d'ASE visent à aider les élèves à identifier, comprendre, utiliser et réguler leurs émotions, chez soi comme chez autrui (*e.g.*, Theurel & Gentaz, 2015 ; Brackett *et al.*, 2025). De nombreuses études ont confirmé leurs effets positifs sur le bien-être (Wigelsworth *et al.*, 2013), les comportements prosociaux et la réussite scolaire (Durlak *et al.*, 2011 ; Taylor *et al.*, 2017). Ces approches relèvent d'une logique éducative préventive, centrée sur le développement et la responsabilisation plutôt que sur la sanction.

Pourquoi combiner SCP et ASE : vers un enseignement intégré des compétences socio-émotionnelles et comportementales

Le SCP est bien plus qu'une démarche centrée sur la discipline scolaire, il s'appuie sur un pilotage par les données et une graduation des interventions : universelle, ciblée, intensive. Le comportement y est envisagé non comme une simple conformité aux règles, mais comme un objet d'apprentissage, mobilisant des savoirs, des compétences et des atti-

tudes transférables. En parallèle, l'ASE correspond à un processus éducatif structuré visant à développer chez les élèves les compétences nécessaires pour reconnaître et réguler leurs émotions, interagir de manière empathique et responsable, et construire des relations positives favorisant la réussite et l'équité scolaires (CASEL, 2020). Ces approches sont mises en œuvre avec un objectif commun : soutenir la réussite, le bien-être et l'inclusion de tous les élèves (Weist et al., 2018 ; Malsert & Gentaz, 2023).

Bien qu'encore peu répandue et parfois réservée au palier 2 (Franzmann et al., 2025), l'intégration conjointe des approches SCP et ASE ouvre la voie à un enseignement plus global et cohérent des comportements et des compétences socio-émotionnelles, notamment chez le jeune enfant. L'enseignement des comportements attendus proposé dans le cadre du SCP s'appuie sur une méthodologie d'intervention structurée, visant à instaurer un climat propice aux apprentissages par la clarification et le renforcement des attentes comportementales. Complémentairement, le cadre de l'ASE enrichit cette approche en y ajoutant une dimension développementale, qui organise les apprentissages autour de processus émotionnels hiérarchisés. Il apporte ainsi des contenus spécifiques essentiels, particulièrement au préscolaire, pour accompagner la construction progressive de la compréhension sociale et de la régulation émotionnelle, et soutenir le développement d'une prise de décision responsable menant à des comportements adaptés.

Cook et al. (2015) ont justement démontré que la mise en œuvre combinée du SCP et de l'ASE est non seulement faisable, mais aussi qu'elle maintient la qualité d'implantation de chaque programme et génère des effets additifs et significatifs sur le bien-être et la santé mentale des élèves, comparativement aux interventions SCP ou ASE menées isolément. Ensemble, ces approches visent à favoriser des changements plus réflexifs, durables et intériorisés, soutenant une mise en pratique autonome et authentique des compétences sociales, émotionnelles et comportementales, incluant notamment les comportements sociaux.

Dans le cadre du projet MTSS-K chez des enfants de 5-6 ans, cette approche combinant SCP et ASE a été privilégiée afin de coordonner les interventions universelles et ciblées autour d'un cadre commun, renforçant la cohérence pédagogique et l'efficacité des pratiques au niveau de la classe.

Le besoin d'un outil d'évaluation contextualisé au service de la recherche et des pratiques enseignantes

La combinaison du SCP et de l'ASE fait donc émerger ce que plusieurs auteurs désignent comme un continuum d'apprentissage social, émotionnel et comportemental, au sein duquel les compétences ne s'enseignent pas seulement en classe, mais dans l'ensemble des espaces et des temps de la vie scolaire (Caldarella et al., 2011).

Dans cette perspective, l'enseignement explicite des comportements et des compétences socio-émotionnelles s'organise selon une progression structurée : le modelage, au cours duquel l'adulte rend visibles ses propres processus ; le guidage, où les élèves s'exercent à des habiletés précises (identifier des émotions, effectuer les comportements) avec rétroaction ; puis l'autonomisation, marquant le transfert des apprentissages dans d'autres contextes (cf. Gauthier et al., 2007). À la suite de ces étapes, l'évaluation formative joue un rôle essentiel : elle permet aux élèves de prendre conscience de leurs progrès et aux enseignants d'ajuster leurs interventions en fonction des besoins observés, conditionnant ainsi la consolidation de ces compétences dans la durée.

Ainsi, cette conception élargie de l'éducation comportementale et socio-émotionnelle invite à penser un enseignement explicite au sens didactique, dans lequel les comportements et compétences socio-émotionnelles deviennent de véritables objets d'apprentissage : ils s'enseignent, se pratiquent et s'évaluent. De plus, dans le cadre du SSPM, cette dimension d'évaluation prend une importance accrue dans la mesure où le suivi systématique des progrès des élèves constitue un principe fondamental de la démarche (*progress monitoring*), garantissant que les interventions demeurent adaptées, réactives et différenciées selon le niveau de soutien requis.

Les données issues des recherches montrent également que, si quelques études évaluent directement les compétences émotionnelles développées à la suite des interventions (e.g., Theurel & Gentaz, 2015 ; Lafay et al., 2023 ; Richard et al., 2021), la majorité s'appuie plutôt sur des indicateurs comportementaux ou académiques pour en mesurer les effets. La plupart des études portant sur les programmes d'apprentissage socio-émotionnel reposent sur une « théorie du changement » (Maxwell & Peplak, 2022), selon laquelle l'amélioration du



climat scolaire, de la réussite académique ou des comportements prosociaux témoigneraient implicitement du renforcement des compétences socio-émotionnelles – sans que celles-ci soient évaluées de manière directe.

Ces constats soulignent la nécessité de développer des outils d'évaluation validés, sensibles et contextualisés, permettant d'observer les processus socio-émotionnels et les comportements ainsi que leur évolution en contexte scolaire.

La question de l'évaluation apparaît ainsi comme un enjeu central, à la croisée de la recherche et de la pratique éducative. D'un point de vue scientifique, il est nécessaire de disposer d'outils permettant de documenter l'évolution des compétences socio-émotionnelles et comportementales en lien avec les interventions menées, afin d'en mesurer les effets et d'affiner les modèles de progression. D'un point de vue pédagogique, une évaluation formative partagée permet aux enfants et aux enseignants de prendre conscience des acquis, d'identifier les points à renforcer et de valoriser les progrès.

Actuellement, les instruments disponibles présentent plusieurs limites. La plupart ont été conçus à des fins diagnostiques ou de recherche, et ne sont ni libres d'accès, ni adaptés à une utilisation par les enseignants. Dans un contexte scolaire et dans le cadre du projet MTSS-K, l'évaluation des effets des interventions précoces nécessiterait donc des outils :

1. ayant des preuves de validité scientifique ;
2. sensibles au développement des compétences émergentes ;
3. compatibles avec les contextes pédagogiques européens ;
4. utilisables dans plusieurs langues ;
5. librement accessibles et adaptés aux milieux éducatif et académique. Parmi les instruments existants les plus pertinents, tels que le *Test of Emotion Comprehension* (TEC ; Pons & Harris, 2000), l'*Empathy Scale for Children* (ESC ; Akyol & Aslan, 2014) ou le Questionnaire de Compréhension des Émotions pour Enfants (QCEE ; Thommen et al., 2021), aucun ne répond pleinement à l'ensemble de ces critères. Un outil plus récent, utilisé dans le cadre du projet d'intervention ASE en maternelle (*Emotimat*), apparaissait prometteur malgré l'absence d'évaluation de dimensions comportementales. Il comprenait 4 items d'identification d'expressions faciales émotionnelles (joie, tristesse, colère, peur) et 4 situations pour évaluer la compréhension des déclencheurs de ces mêmes émotions (ex. « Ce garçon est

poursuivi par un monstre. Comment se sent ce garçon qui est poursuivi par un monstre ? ») auxquelles les enfants répondaient en pointant une expression faciale puis en nommant l'émotion. Cependant, ce test présentait un risque d'effet plafond chez les enfants de 5 à 6 ans, limitant sa sensibilité et la détection des progrès (Lafay et al., 2023 ; Richard et al., 2025).

Ces constats ont souligné la nécessité de concevoir des outils d'évaluation directe des élèves plus accessibles, contextualisés et évolutifs, articulant les exigences de la recherche (validité psychométrique, sensibilité au changement) et les besoins du terrain (utilisabilité, accessibilité et modalité de réalisation, valorisation des progrès). L'enjeu à l'école sera de rendre visibles les processus de développement comportemental et socio-émotionnel afin d'en faire des appuis d'apprentissage et d'inclusion, notamment pour des systèmes de soutien à paliers multiples dans lesquels les obstacles rencontrés pourront être travaillés en plus petits groupes ou en individuel dans les paliers supérieurs. L'évaluation deviendrait alors également un outil réflexif, au service du développement professionnel des enseignants et du parcours des élèves. Évaluer les compétences comportementales et socio-émotionnelles ne revient donc pas uniquement à les mesurer de manière normative ou standardisée, mais à rendre visibles les processus de développement qui participent à la réussite éducative et au bien-être.

Dans le projet MTSS-K, il est apparu nécessaire de concevoir un outil adapté et répondre ainsi à ce double objectif : scientifique, en permettant de documenter les effets du programme, et pédagogique, en offrant aux praticiens un support d'observation et de régulation de leurs pratiques. Cette conception s'est appuyée sur les modèles théoriques relatifs à la trajectoire développementale des compétences émotionnelles sur la reconnaissance, compréhension, régulation des émotions chez soi et autrui (Pons et al., 2004 ; Pons & Harris, 2005 ; Mikołajczak, 2009), et à l'apprentissage socio-émotionnel (CASEL, 2020) en visant principalement les 3 dimensions que sont la conscience de soi, la conscience sociale et la gestion de soi, les plus pertinentes pour une population d'enfants d'âge préscolaire et scolaire (Denham, 2003, 2009). Un apport essentiel réside dans l'intégration d'une évaluation directe de la régulation émotionnelle, visant à recueillir la perception qu'ont les élèves de leurs propres comportements dans diverses situations émotionnelles. Complémentaire aux données comportementales observables recueillies auprès des ensei-

gnants et des parents, cette mesure introduit une dimension subjective originale, offrant un accès à la compréhension que les enfants ont de leurs propres stratégies de régulation et de leur adaptation sociale.

Conception du *Direct Assessment of SocioEmotional Competencies* – DASEC : outil basé sur les modèles théoriques et contextualisé pour les enfants d'âge préscolaire et scolaire

Le test dans sa forme longue est composé de 34 items/situations. Les supports ont été réalisés avec une illustratrice professionnelle (Katia De Conti) dans l'objectif de rendre les situations visuellement les plus explicites possible afin de réduire l'influence du langage sur la performance. Les situations visaient à représenter la réalité du quotidien des enfants avec des items portant également sur le contexte scolaire. Les expressions faciales à pointer pour produire les réponses ont été conçues en s'appuyant sur les unités d'action spécifiques de chaque émotion telles que décrites dans le *Facial Action Coding System* de Ekman (Ekman & Friesen, 1978 ; Ekman et al., 2002). Dans la section C visant à évaluer les situations vécues par l'enfant lui-même, les expressions faciales à pointer sont présentées sous forme d'émoji afin d'éviter des biais liés à l'identification sur un personnage. Les différentes sections sont

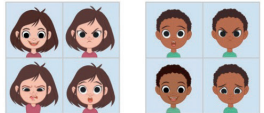
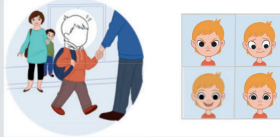

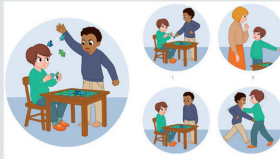
présentées dans le *tableau 1*.

Prétest de faisabilité et sensibilité du test DASEC

Afin de vérifier la faisabilité de mise en œuvre et la sensibilité du nouvel outil d'évaluation conçu dans le cadre du projet MTSS-K, un prétest exploratoire a été conduit dans différentes écoles auprès d'enfants âgés de 5 à 6 ans. L'un des objectifs principaux était d'éviter l'effet plafond précédemment observé chez les élèves les plus âgés dans le projet *Emotimat* (Lafay et al., 2023) avec l'utilisation d'un test de compréhension des émotions (Richard et al., 2025). Pour cette population cible, correspondant à la Grande Section de maternelle, il s'agissait de disposer d'un instrument suffisamment discriminant pour détecter les variations de compétences socio-émotionnelles liées à l'intervention SCP/ASE du projet MTSS-K. Nous avons donc voulu comparer la sensibilité des 2 outils : d'une part, le test de compréhension des émotions utilisé dans le projet *Emotimat* (Richard et al., 2025), et d'autre part, le test DASEC, spécifiquement développé pour ce projet.

L'échantillon comprenait 274 enfants recrutés dans leurs classes : 102 enfants de 2P en Suisse romande ayant complété le test issu du projet *Emotimat* (février 2025), et 162 enfants de 3^e maternelle en Belgique, ayant répondu

Tableau 1. Présentation des différentes sections du DASEC avec des exemples de situations illustrées.

Section	Emotions et/ou Composantes évaluées	Exemples	
		Consignes	illustrations
SECTION A 8 items Identification <i>Conscience sociale</i>	Identification d'expressions faciales émotionnelles de 6 émotions de base et 2 émotions morales (embarras, fierté) Par pointage parmi 4 visages.	Ex. joie et surprise : « <i>Montre-moi l'image de l'enfant...</i> » Gauche « <i>... qui est content.</i> » Droite « <i>... qui est surpris.</i> »	
SECTION B 13 situations de Compréhension des émotions d'autrui, <i>Conscience sociale</i>	Situations pouvant déclencher une émotion, de complexité progressive au regard des composantes développementales, décomposées en 2 niveaux de réponse, 1 réponse libre (labélisation) puis 1 pointage parmi 4 expressions faciales proposées - 8 items sur la compréhension des causes externes de joie, peur, tristesse, colère, surprise, dégoût, fierté, embarras. - 5 items sur les composantes plus complexes : masquage, émotions mixtes, influence du souvenir, de la croyance, causes morales.	Ex. embarras : « <i>En sortant de l'école, Noah attrape la main d'un adulte mais il se rend compte qu'il s'est trompé et qu'il ne s'agit pas de ses parents.</i> »	
SECTION C 9 situations de Compréhension des émotions chez soi <i>Conscience de soi</i>	Situations pouvant déclencher une émotion, de complexité progressive au regard des composantes développementales, décomposées en 2 niveaux de réponse, 1 réponse libre (labélisation) puis 1 pointage parmi 4 expressions faciales dépersonnalisés (type émoji). - 8 items sur les causes externes de joie, peur, tristesse, colère, surprise, dégoût, fierté, embarras. - 1 item sur la compréhension d'émotion morale : empathie.	Ex. dégoût : « <i>Tu ouvres ta boîte à goûter oubliée et tu découvres un vieux fruit tout moisi qui sent horriblement mauvais.</i> »	
SECTION D 4 situations de Régulation Comportements <i>Gestion de soi</i>	Situations pouvant être vécues à l'école. L'enfant est interrogé sur ses propres comportements généralement développés face à cette situation, avec 2 niveaux de réponse, une question ouverte sur le comportement que l'enfant développerait le plus souvent dans cette situation, et une modalité de réponse à choix multiple parmi 4 exemples de comportements, pensés en fonction de niveau de stratégie de régulation : 1. Non régulé et comportement inadapté à l'école, 2. Expression peu régulée de l'émotion, 3. Stratégie d'hétéro-régulation (aidé par adulte ou pair), 4. Stratégie d'auto-régulation (autonome).	Ex. colère « <i>Un enfant de la classe vient casser le puzzle que tu es en train de faire.</i> » Propositions : « <i>Tu pousses ou tu tapes l'enfant qui a cassé ton puzzle ; Tu pleures ; Tu vas chercher instituteur/rice ; Tu demandes à l'enfant de s'excuser et réparer.</i> »	

à des carnets d'épreuves du test DASEC (mars 2025), c'est-à-dire constitués de sélections aléatoires et contrebalancées d'items permettant d'assurer une distribution équitable du matériel entre participants, tout en limitant le temps de passation pour chaque enfant.

Les analyses descriptives issues de cette étude pilote soutiennent la faisabilité opérationnelle et révèle une meilleure sensibilité du test DASEC à la variabilité des compétences socio-émotionnelles à cet âge.

Les performances des élèves indiquent un effet plafond pour une proportion importante d'enfants au test de compréhension des émotions utilisé dans *Emotimat* : 32 % des enfants de 5 à 6 ans atteignent le seuil de 95 % de réponses correctes, contre 0 % avec les différents carnets du DASEC. Ce dernier présente ainsi une meilleure capacité discriminante pour la tranche d'âge ciblée (figure 1).

Ces premiers résultats suggèrent que le DASEC constitue un outil à la fois faisable, sensible et adapté aux jeunes enfants scolarisés, permettant de saisir plus finement les écarts interindividuels et les évolutions à la suite d'interventions éducatives. Il offre ainsi des perspectives prometteuses pour une évaluation longitudinale de compétences socio-émotionnelles et de leur mise en œuvre comportementale dans le cadre d'un enseignement explicite, répondant à la fois aux exigences scientifiques et aux besoins pédagogiques.

Afin de garantir la validité psychométrique et la pertinence du DASEC, les étapes de validation sont en cours dans différents contextes nationaux (Belgique, Allemagne, Chypre). Ce processus inclut une analyse factorielle exploratoire visant à identifier la structure latente du test, suivie d'une analyse factorielle confirmatoire pour en vérifier la stabilité. La fidélité

interne, la validité convergente et discriminante, ainsi que la sensibilité au changement seront également examinées, afin d'assurer la robustesse scientifique et la transférabilité interculturelle de l'instrument.

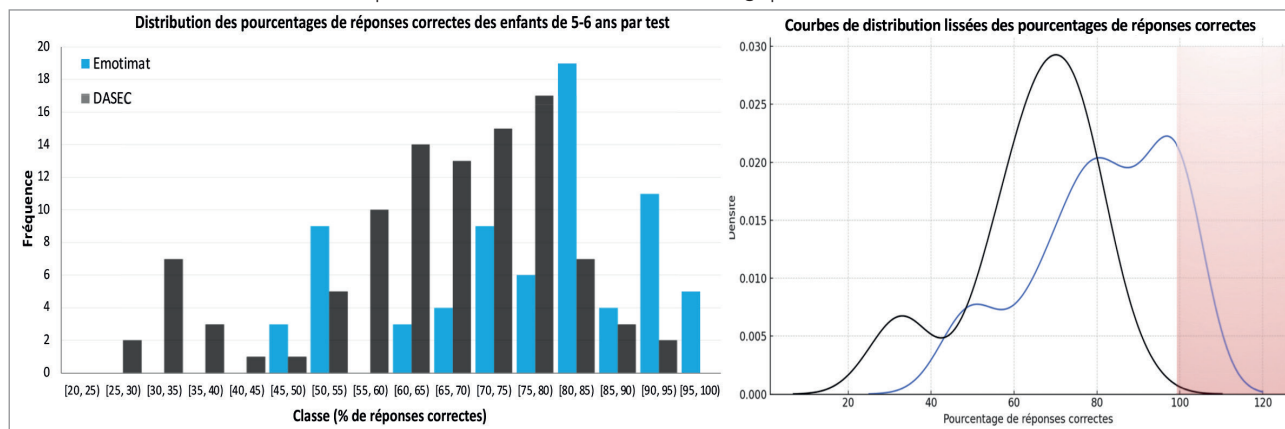
À terme, le DASEC vise à fournir aux enseignants et chercheurs un outil validé, accessible et déclinable, permettant des passations collectives ou individuelles. Les outils développés dans le cadre du projet MTSS-K, incluant le dispositif d'intervention SCP/ASE, seront proposés en accès libre, afin de renforcer les ressources pédagogiques et d'accompagner la mise en œuvre d'un enseignement explicite et inclusif du développement socio-émotionnel.

Conclusion

Le projet européen MTSS-K s'appuie sur la pertinence d'une approche intégrée combinant le Soutien aux Comportements Positifs (SCP) et l'Apprentissage Socio-émotionnel (ASE) pour promouvoir, dès la maternelle, les comportements positifs et le développement socio-émotionnel des enfants. Ces interventions précoces, inscrites dans un cadre à paliers multiples, contribuent à la prévention des difficultés d'adaptation scolaire et à la promotion de l'inclusion en renforçant les compétences émotionnelles, sociales et relationnelles au cœur du vivre-ensemble.

Le développement du DASEC (*Direct Assessment of SocioEmotional Competencies*) répond à un besoin crucial : disposer d'un outil direct, contextualisé et scientifiquement fondé pour mesurer les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Les premiers résultats confirment sa faisabilité, sa pertinence et sa sensibilité pour cette population, ouvrant la voie à un dispositif d'évaluation capable d'articuler exigence scientifique

figure 1. Représentation des distributions des pourcentages de réussite pour le test extrait du projet *Emotimat* (réalisé par 102 enfants 2P en Suisse) et le test DASEC (réalisé par 162 élèves de 3^e maternelle en Belgique).



et utilité pédagogique. La validation en cours du DASEC dans plusieurs contextes européens permettra, à terme, de disposer d'un outil fiable, transférable et libre d'accès, au service de la recherche et de la pratique enseignante, dans le domaine du développement socio-émotionnel.

Informations et avancement du projet à suivre sur le site mtss-k.eu

RÉFÉRENCES

Akyol, A. K., & Aslan, D. (2014). The development of an empathy scale for children (ESC). In Yasar, M., Ozgun, O., & Galbraith, J. (Eds), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp. 113-123). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire : Le Soutien au Comportement Positif. *Les Cahiers de l'Actif*, 472, 207-224.

Bissonnette, S., & St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : Influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 177-194. <https://doi.org/10.1177/0829573514542219>

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2025). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. In *Social and Emotional Learning* (pp. 20-38). Routledge.

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 462-473. <https://doi.org/10.1037/a0012883>

Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Goldweber, A., Rosenberg, M. S., & Leaf, P. J. (2012). Integrating school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports with tier 2 coaching to student support teams: The PBISplus model. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(3), 177-193. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.707429>

Burchinal, M., Garber, K., Foster, T., Bratsch-Hines, M., Franco, X., & Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes? *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.005>

Caldarella, P., Shatzler, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. *RMLE Online*, 35(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087>

Campbell S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 36(1), 113-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>

Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2020). A Systematic Review of the Effects of Schoolwide Intervention Programs on Student and Teacher Perceptions of School Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020). *SEL framework: What are the core competencies and key settings?* Chicago, IL: Author.

Cook, C. R., Mayer, G. R., Wright, D. B., Kraemer, B., Wallace, M. D., Dart, E., Collins, T., & Restori, A. (2010). Exploring the Link Among Behavior Intervention Plans, Treatment Integrity, and Student Outcomes Under Natural Educational Conditions. *The Journal of Special Education*, 46(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/0022466910369941>

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal

school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>

De Chambrier, A.-F., & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone ? *L'Année psychologique*, 122(2), 301-337. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.222.0301>

Deltour, C., Dacht, D., Monseur, C., & Baye, A. (2021). Does SWPBIS Increase Teachers' Collective Efficacy? Evidence From a Quasi-experiment. *Frontiers In Education*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720065>

Denham, S.A. (2003). Social and emotional learning, early childhood. In *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 1009-1018). Springer, Boston, MA.

Denham, S.A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S.A. (2009). Emotional competence. *Handbook of preschool mental health: development, disorders, and treatment*, 23.

Denham, S. A., & Liverette, K. H. (2019). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 43-64). New York, NY: Routledge.

Denham, S.A., & Zinsler, K.M. (2014). Social and Emotional Learning During Early Childhood. In Gullotta, T.P., Bloom, M. (eds), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. Springer, Boston, MA.

Denny, K. (2005). *Do teachers make better parents? The differential performance of teachers' children at school* (Working Paper No. WPO5/05). University College Dublin, Centre for Economic Research.

Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Weissberg, R.P., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ekman, P., & Friesen, W.V. (1978). *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., Friesen, W., V., & Hager, J.C. (2002). *The Facial Action Coding System*. Salt Lake City, UT: Research Nexus eBook.

Elrod, B.G., Rice, K.G., & Meyers, J. (2022). PBIS fidelity, school climate, and student discipline: A longitudinal study of secondary schools. *Psychology in the Schools*, 59(2), 376-397. <https://doi.org/10.1002/pits.22614>

Franzmann, T.K., Renshaw, T.L., Bundock, K., Pinkelman, S.E., & Joslyn, P.R. (2025). Integrated Behavioral Supports: Combining PBIS and SEL at Tier 2. *School Mental Health* 17, 173-188. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09716-z>

Gage, N.A., Whitford, D.K., & Katsiyannis, A. (2018). A Review of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports as a Framework for Reducing Disciplinary Exclusions. *The Journal of Special Education*, 52(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/0022466918767847>

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris : PUF.

Harris, P.L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell.

Harris, P.L., De Rosnay, M., & Pons, F. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 281-292). New York, NY: Guilford Press.

Hemmeter, M.L., Fox, L., & Hardy, J.K. (2016). Supporting the Implementation of Tiered Models of Behavior Support in Early Childhood Settings. In Reichow, B., Boyd, B., Barton, E., Odom, S. (eds), *Handbook of Early Childhood Special Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_14

Horner, R. H., Dunlap, G., & Sugai, G. (2025). Science, Values, Systems, and Data: The Historical Foundations of PBS and PBIS. In *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 3-20). Cham: Springer Nature Switzerland.

Horner, R. H., & Sugai, G. (2000). School-Wide Behavior Support: An Emerging Initiative: An Emerging Initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(4), 231-232. <https://doi.org/10.1177/109830070000200407>

Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>

Lafay, A., Berger, C., Alaria, L., Angonin, S., Dalla-Libera, N., Richard, S., Cavadini,

- T., & Gentaz, É. (2023). Impact of Innovative Emotion Training in Preschool and Kindergarten Children Aged from 3 to 6 Years. *Children*, 10(11), 1825. <https://doi.org/10.3390/children10111825>
- Lee, A., & Gage, N. A. (2019). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the School*, 57(5), 783-804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- MacCann, C., Joseph, D.L., Newman, D.A., & Roberts, R.D. (2014). Emotional Intelligence Is a Second-Stratum Factor of Intelligence: Evidence From Hierarchical and Bifactor Models. *Emotion*, 14(2), 358-374. <https://doi.org/10.1037/a0034755>
- Malsert, J., & Gentaz, É. (2023). Développer les compétences émotionnelles des élèves pour favoriser une école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(04), 9-16. <https://doi.org/10.57161/r2023-04-02>
- Maxwell, B., & Peplak, J. (2022). Developing emotional intelligence in social and emotional learning. In D. Dukes, A. C. Samson, & E. A. Walle (Eds.), *The Oxford handbook of emotional development* (pp. 463-474). Oxford University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- McIntosh, K., Girvan, E. J., McDaniel, S. C., Santiago-Rosario, M. R., St. Joseph, S., Fairbanks Falcon, S., Izzard, S., & Bastable, E. (2021). Effects of an equity-focused PBIS approach to school improvement on exclusionary discipline and school climate. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 354-361. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937027>
- Mikolajczak, M. (2009). Les compétences émotionnelles : Historique et conceptualisation. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nelis (Eds.), *Les compétences émotionnelles [Emotional competence]* (pp. 1-10). Paris, France : Dunod.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension - TEC*. University of Oxford.
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174. <https://doi.org/10.1080/02699930500282108>
- Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 3-18.
- Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, É. (2021). The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690-719. <https://doi.org/10.1111/bjop.12484>
- Richard, S., Cavadini, T., Dalla-Libera, N., Angonin, S., Alaria, L., Lafay, A., Berger, C., & Gentaz, É. (2025). The development of specific emotion comprehension components in 1285 preschool children. *Scientific Reports*, 15(1), 8562. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90613-z>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Saarni, C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (Vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 296-308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Theurel, A., & Gentaz, É. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E.*, 139, 545-555.
- Thommen, É., Baggioni, L., Veyre, A., & Guidetti, M. (2021). Le QCEE : un nouvel outil pour étudier le développement de la compréhension des émotions par l'enfant. *Enfance*, 4(4), 413-434. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0413>
- Weist, M.D., Eber, L., Horner, R., Speltz, J., Putnam, R., Barrett, S., Perales, K., Fairchild, A. J., & Hoover, S. (2018). Improving Multitiered Systems of Support for Students With "Internalizing" Emotional/Behavioral Problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/1098300717753832>
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2013). Evaluation of a School-wide Preventive Intervention for Adolescents: The Secondary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme. *School Mental Health* 5, 96-109. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9085-x>